



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

O GOVERNO DA EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA EDUCACIONAL.
UMA ANÁLISE DAS BASES DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA À
LUZ DA CONTROVÉRSIA LIBERAL-COMUNITARISTA

Doutorando: Marcos Rohling
Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Ione Ribeiro Valle

Florianópolis
2018

Marcos Rohling

**O GOVERNO DA EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA EDUCACIONAL. UMA ANÁLISE DA
JUSTIÇA EDUCACIONAL À LUZ DA CONTROVÉRSIA LIBERAL-
COMUNITARISTA**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutor e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação

Florianópolis, 20 de Junho de 2018.

Prof. Elison Antônio Paim, Dr.

Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Ione Ribeiro Valle, Dr^a.

Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, Dr.

Membro Titular

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)

Prof. Delamar José Volpato Dutra, Dr.
Membro Titular
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^a. Maria das Dores Daros, Dr^a.
Membro Titular
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Tiago Ribeiro Santos, Dr.
Membro Titular
Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof. Valdinei Marcolla, Dr.
Membro Suplente
Instituto Federal Catarinense (IFC, Campus Videira)

Prof. Victor Julierme Santos da Conceição, Dr.
Membro Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Este trabalho é dedicado aos meus familiares, especialmente, à Letícia, aos meus pais, Blásio e Roseli, aos meus irmãos e irmãs, aos meus sobrinhos e aos cunhados e às cunhadas, aos amigos, a todos quanto se dedicam ao conhecimento em todas as suas formas, e, especialmente, ao amigo e colega, prof. Bruno Menezes, recentemente falecido. Estudar é um privilégio, através do qual se acerca da cultura humana. Espero estar sendo digno de contar-me entre os que a ele (ao estudo) tiveram acesso.

AGRADECIMENTOS

Não há pontos de chegada que não sejam, em si mesmos, potencialmente novos pontos de partida. E é justamente por isso que, ao findar esta etapa, deve-se parar e voltar os olhares para se reconhecer aqueles que, durante a caminhada, estiveram oportunamente presentes.

E, nesse sentido, recordo-me das valiosas lições e do aprendizado constante, não apenas em matéria de sociologia, mormente da sociologia da educação, sobretudo daquela de Bourdieu e de Dubet, mas daquele significado do intelectual coletivo, que não se restringe aos da sua *expertise*: saiba, Prof^a. Ione, da minha admiração por sua dedicação e compromisso acadêmicos com as causas sociais da justiça.

Aos professores que aceitaram fazer parte desta banca examinadora, pela paciência na leitura do texto e pelos comentários, críticas e sugestões que são formulados a partir da percepção que têm: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury; Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra; Prof^a. Dr^a. Maria das Dores Daros; Prof. Dr. Tiago Ribeiro Santos; Prof. Dr. Valdinei Marcolla; e Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação, especialmente aos professores Maria das Dores Daros, Santiago Pich e Alexandre Vaz: foi um privilégio desfrutar de todo o conhecimento e das pesquisas que têm desenvolvido, nos mais variados flancos da educação.

Aos amigos e colegas do grupo Gpesc e do Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu, com um carinho particular. Confesso que tenho muitas dificuldades de socialização e, em função de certa introversão, foi uma experiência ímpar para mim poder partilhar das diferentes biografias que cada qual de vocês trouxe à minha.

Aos colegas do doutorado, sobretudo, aqueles da turma ingressante em 2014.

Não posso deixar de lembrar da pessoa que tem sido minha companheira e cúmplice mais leal na experiência da vida, a pessoa cuja presença me instiga a ser sempre alguém melhor, Letícia. As pessoas são portos seguros, fortalezas, e agradeço por teres estado ao meu lado em diferentes momentos, de alegrias e de tensão, ajudando-me a dar cabo dos meus compromissos e interesses.

Aos meus familiares, meus pais, Blásio e Roseli, meus irmãos, Isabel, Daniel, Sérgio e Maria, meus cunhados e cunhadas, meus sobrinhos, doces e levados. Sem vocês, sem o apoio, o carinho e a presença de vocês, eu não teria conseguido dedicar-me aos estudos através dos quais se desenvolveu esta pesquisa. Vocês fazem parte da minha topografia moral, e fico muito feliz por ter podido crescer numa família como a que formaram.

Aos meus amigos, todos que pertencem à minha biografia. Não consigo não pensar naqueles que estudaram comigo, desde a tenra idade, passando pelo ensino médio e chegando à graduação. Partilhamos muitas experiências sobre a educação e sobre a vida...

Aos meus professores do ensino básico, todos eles, desde a minha primeira professora, em Garopaba até aqueles em Brusque: todo o valor que predico e reconheço como orbitando e fazendo parte da educação eu devo sobremaneira à dedicação com a qual marcaram o seu ofício docente.

Aos amigos e colegas que trabalharam comigo durante o magistério público estadual, especialmente àqueles das Escolas Nereu Ramos, em Santo Amaro da Imperatriz, Conselheiro Manuel Philippe, em Águas Mornas, os quais, nas pessoas da amiga sempre encantadora e gentil, Dona Simone Machado, e ao professor, amigo e historiador, Vilmar Júnior Peres, tornaram o exercício de tal ofício uma enorme alegria.

Aos amigos e colegas do IFC e ao próprio Instituto Federal Catarinense por permitir que eu tivesse os meios através dos quais pudesse concluir esta pesquisa.

Aos meus alunos, aqueles que, desde o início da minha atividade docente, lá em 2005, em Santo Amaro, passando por São José e Águas Mornas, até chegar à Videira, estimularam-me e desafiaram-me a buscar, sempre mais, acercar-me do conhecimento.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) da Secretaria do Estado de Santa Catarina pela concessão de bolsa para a realização de doutorado.

À Deus.

Ele costumava sempre dizer que só havia uma Estrada, que se assemelhava a um grande rio: suas nascentes estavam em todas as portas, e todos os caminhos eram seus afluentes. ‘É perigoso sair porta afora, Frodo’, ele costumava dizer. ‘Você pisa na Estrada, e se não controlar seus pés, não há como saber até onde você pode ser levado [...]’.

(Tolkien, 2017)

[...] em caso algum a educação deve ser depreciada, pois ela é o primeiro dos maiores bens que são proporcionados aos homens [...].

(Platão, 1999)

Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. No fundo, isto não tem muita importância. O que interessa mesmo não é a noite em si, mas os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre, em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.

(Shakespeare, 2009)

Bach escreveu na página de rosto do seu *Orgelbuchlein*: “Para a Glória do Altíssimo, e para que meu próximo possa Nele se encontrar em paz”. Eis o que eu teria gostado de dizer da minha obra.

(Wittgenstein in Drury, 1981)

RESUMO

Nesta tese, faz-se uma análise da legislação educacional brasileira, especialmente dos princípios que conduzem a educação na *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988 (CRFB/88), e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996 (LDBEN/96). A ideia básica é que, sendo o governo da educação a afirmação de que a educação é guiada por princípios mais gerais, concretizando-se na condução das práticas e das instituições educacionais, busca-se encontrar a concepção de justiça educacional presente na CRFB/88 e na LDBEN/96, a partir da posição que a educação ocupa no debate entre liberais e comunitaristas. Assim, considerando a importância desse debate contemporâneo na filosofia política, em torno da justiça, instrumentalizam-se os seus conceitos para se fazer uma análise da CRFB/88 e da LDBEN/96 no que se refere à concepção de justiça educacional, como uma forma da justiça social. Com efeito, busca-se avaliar a coerência e a coesão entre as concepções de justiça educacional que enviam a CRFB/88 e a LDBEN/96, respectivamente, apontando, através das categorias oriundas da controvérsia liberal-comunitarista, para as similaridades e contradições entre elas. Com esse propósito em vista, a tese se divide em duas partes, a saber: a primeira delas, arvorada em quatro capítulos, é voltada à afirmação das bases teóricas desse debate e do que afirmam os autores envolvidos sobre a educação. Neste particular, do lado liberal, abordam-se as relações entre justiça e educação a partir da teoria da justiça como equidade, de John Rawls. Do lado comunitarista, deixando claro o lugar da educação na crítica comunitarista do liberalismo, discutem-se tais relações a partir dos seguintes autores, notadamente, MacIntyre, Sandel, Taylor e Walzer. Estabelecidas as bases teóricas, na segunda parte da tese, composta por três capítulos, pretende-se fazer, primordialmente, uma recuperação histórica da legislação educacional, de forma a deixar claros os embates e os diferentes projetos em disputa em torno da educação no cenário nacional. Além disso, aborda-se, de um lado, na CRFB/88, a configuração da educação, dos princípios constitucionais educacionais e dos conceitos que estão relacionados a ela, como direito social, e, de outro lado, na LDBEN/96, a educação e os seus princípios, bem como outros elementos que estão vinculados a ela, de tal modo a descrever a educação que constituirá a base material sobre a qual se comporá a análise elementar da tese. Em tal análise, realizada no capítulo final, promove-se propriamente o contraste entre os traços dos princípios que governam a educação nacional e, nestes termos, que encarnam os princípios do governo da educação, a partir das perspectivas liberal e comunitarista. Como consequência, entendem-se evidentes as contradições no interior da legislação educacional brasileira, que ora tende para o liberalismo, ora para o comunitarismo. Neste particular, a conclusão a que se chega é que há um descompasso entre os princípios que encarnam a justiça educacional presentes na CRFB/88 e aqueles da LDBEN/96, muito embora sejam basicamente os mesmos. E isso porque a LDBEN/96, malgrado a sua replicação dos princípios e dos valores constitucionais, abre-se à comunidade não em termos de base e justiça comunitaristas, mas, inversamente, transfere à sociedade incumbências próprias do Estado que efetivariam a justiça educacional, estando muito mais próxima, portanto, de uma concepção libertária do que de uma perspectiva liberal ou comunitarista.

Palavras-chave: Governo da Educação. Justiça Educacional. Liberalismo. Comunitarismo. Legislação Educacional.

ABSTRACT

In this thesis is made an analysis of the Brazilian educational legislation, especially the principles that lead to education in the *Constitution of the Federative Republic of Brazil*, 1988 (CRFB/88), and in the *Law of Directives and Bases of National Education*, 1996 (LDBEN/96). The basic idea is that, since the government of education is the affirmation that education is guided by more general principles, concretizing itself in the conduct of educational practices and institutions, it is sought to find the conception of educational justice present in the CRFB/88 and in LDBEN/96 from the position that education occupies in the debate between liberals and communitarians. Thus, considering the importance of this contemporary debate in political philosophy, around justice, their concepts are instrumental in making an analysis of CRFB/88 and LDBEN/96 regarding the concept of educational justice, as a form of social justice. Indeed, it seeks to evaluate the coherence and cohesion between the educational conceptions of justice that skew the CRFB/88 and LDBEN/96, respectively, pointing through the categories derived from the liberal-communitarian controversy for similarities and contradictions between them. With this purpose in view, the thesis is divided into two parts, namely: the first of them, flown in four chapters, is devoted to the affirmation of the theoretical basis of this debate and what the authors say involved on education. In particular, on the liberal side, the relationship between justice and education are approached from the Rawls's theory of justice as fairness. On the communitarian side, making clear the place of education in the communitarian critique of liberalism, such relations are discussed from the following authors, notably MacIntyre, Sandel, Taylor, and Walzer. Established the theoretical bases, in the second part of the thesis, composed of three chapters, is intended to make, primarily, a historical recovery of educational legislation, in the sense of making clear the conflicts and the different projects in dispute around the education in the national scene. In addition, it is addressed, on the one hand, in CRFB/88, the configuration of education, the constitutional principles of education and the concepts that are associated with it, as a social right, and on the other hand, in LDBEN/96, the education and its principles, as well as other elements that are associated with it, in order to describe the education that will be the material basis on which the elementary analysis of the thesis will be constituted. In such an analysis, carried out in the final chapter, it promotes, properly, the contrast between the traces of the principles that govern national education and, in these terms, which embody the principles of the government of education, from the liberal and communitarian perspectives. As a consequence of this theoretical analysis, the contradictions within the Brazilian educational legislation are evident, which now tends toward liberalism, or toward communitarianism. In this regard, the conclusion reached is that there is a mismatch between the principles that embody the educational justice present in CRFB/88 and those of LDBEN/96, although they are basically the same. And that's because LDBEN/96, despite its replication of constitutional principles and values, opens up to the community not in terms of base and justice communitarian, but, inversely, it transfers to society the incumbencies proper to the State that would effect educational justice, being much closer, therefore, to a libertarian conception of educational justice, than a liberal or a communitarian.

Keywords: Government of Education. Educational Justice. Liberalism. Communitarianism. Educational Legislation.

RESUMEN

Esta tesis hace un análisis de la legislación de la educación en el Brasil, especialmente de los principios que conducen la educación en la *Constitución de la República Federativa del Brasil*, de 1988 (CRFB/88), y en la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional*, de 1996 (LDBEN/96). La idea básica es que, siendo el gobierno de la educación la afirmación de que la educación es guiada por principios más generales, concretizándose en la conducción de las prácticas y de las instituciones educativas, se busca la concepción de justicia de la educación presentes en la CRFB/88 y en la LDBEN/96 a partir de la posición que la educación ocupa en el debate entre liberales y comunitaristas. Así, considerando la importancia de este debate contemporáneo en la filosofía política, en torno a la justicia, se usan sus conceptos para hacer un análisis de la CRFB/88 y de la LDBEN/96 en lo que se refiere a la concepción de justicia en la educación, como una forma de la justicia social. En efecto, se busca evaluar la coherencia y la cohesión entre las concepciones de justicia de la educación a que dan causa la CRFB/88 y la LDBEN/96, apuntando, a través de las categorías oriundas de la controversia liberal-comunitarista, a las similitudes y contradicciones entre ellos. Con este propósito en vista, la tesis se divide en tres partes, a saber: la primera de ellas, sostenida en tres capítulos, está dirigida a la afirmación de las bases teóricas de ese debate y de lo que afirman sobre la educación. En este particular, del lado liberal, se abordan las relaciones entre justicia y educación a partir de la teoría de la justicia como equidad, de John Rawls. En el lado comunitarista, dejando claro el lugar de la educación en la crítica comunitarista del liberalismo, se discuten tales relaciones a partir de los siguientes autores, notadamente, MacIntyre, Sandel, Taylor y Walzer. Establecidas las bases teóricas, en la segunda parte, compuesta por tres capítulos, se pretende hacer, primordialmente, una recuperación histórica de la legislación de la educación, para dejar claros los embates y los diferentes proyectos en la disputa en torno a la educación en el escenario nacional. Además, se aborda, por un lado, en la CRFB/88, la configuración de la educación, de los principios constitucionales de la educación y de los conceptos que están asociados a ella, como derecho social, y por otro lado, en la LDBEN/96, la educación y sus principios, así como otros elementos que están asociados a ella, de tal modo que describen la educación que constituirá la base material sobre la que se constituirá el análisis elemental de la tesis. En tal análisis, realizada en el capítulo final de la tesis, se promueve propiamente el contraste entre los rasgos de los principios que gobiernan la educación nacional y, en estos términos, que encarnan los principios del gobierno de la educación, a partir de las perspectivas liberal y comunitarista. Como consecuencia, se entienden evidentes las contradicciones en el interior de la legislación educativa brasileña, que tiende o para el liberalismo, o para el comunitarismo. En este particular, la conclusión a la que se llega es que hay un desajuste entre los principios que encarnan la justicia de la educación presentes en la CRFB/88 y los de la LDBEN/96, aunque sean básicamente los mismos. Y eso porque la LDBEN/96, malgrado a su replicación de los principios y de los valores constitucionales, se abre a la comunidad no en términos de base y justicia comunitaristas, pero, a la inversa, transfiere a la sociedad las incumbencias propias del Estado que efectúan la justicia de la educación, estando mucho más cercana de una concepción libertaria de justicia de la educación, que de una liberal o comunitarista.

Palabras clave: Gobierno de la Educación. Justicia Educativa. El liberalismo. Comunitarismo. Legislación Educativa.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - A Justiça Educacional em Rawls..... | 92 |
| Tabela 2 - A Justiça Educacional no Comunitarismo | 190 |
| Tabela 3 - Políticas de Igualdade na Educação | 260 |
| Tabela 4 - A Justiça Educacional na CRFB/88 | 262 |
| Tabela 5 - A Justiça Educacional na LDBEN/96 | 271 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABESC – Associação Brasileira de Escolas Comunitárias
ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AEC – Associação de Educação Católica
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar
AV – *After Virtue. Essay in Moral Theory*. 3ª. ed. Indiana: Notre Dame Press, 2007 [Trad. Bras. Trad. Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001].
CP – *Collected Papers*. Edited by Samuel Freeman. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1999.
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CGT – Central Geral dos Trabalhadores
CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CPB – Confederação dos Professores do Brasil
CRFB/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EC – Emenda Constitucional
FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FENEN – Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
JD – *Justice et Démocratie*, Paris: Éditions du Seuil, 1993. [trad. bras: Irene A. Panternot. São Paulo: Martins Fontes, 2007.]
JF – *Justice as Fairness: A Restatement*. Edited by Erin Kelly. Cambridge: Harvard University Press, 2001. [trad. bras: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.]
LDBEN/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996
LDBEN/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961.
LLJ – *O Liberalismo e os Limites da Justiça* [trad. esp. María Luz Melon. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.]
MEC – Ministério da Educação
LHPP – *Lectures on the History of Political Philosophy*. Edited by Samuel Freeman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2007.
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PL – *Political Liberalism*. Cambridge: Harvard University Press, 1993. [trad. bras: Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2016.]
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PDC – Partido Democrata Cristão
PDS – Partido Democrático Social
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PL – Partido Liberal
PMB – Partido Municipalista Brasileiro
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPS – Partido Popular Socialista
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PTR – Partido Trabalhista Renovador
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SJ – Spheres of Justice: An Defense of Pluralism and Equality. Oxford: Blackwell, 1983 [trad. bras: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003.]
STF – Superior Tribunal Federal
TJ – A Theory of Justice. Ed. Rev. Cambridge: Harvard University Press, 2000. [trad. bras: Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2009.]
UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| PARTE 1 – ELEMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS | 27 |
| CAPÍTULO 1 – O GOVERNO DA EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA DO PENSAMENTO POLÍTICO | 28 |
| 1.1 O <i>Governo da Educação</i> e a Teoria Política | 28 |
| 1.1.1. O que é o Governo da Educação? | 31 |
| 1.1.2. A Filosofia Política e o Governo da Educação | 34 |
| 1.2. A Justiça Educacional | 37 |
| 1.2.1. A Justiça Educacional e o Governo da Educação | 44 |
| CAPÍTULO 2 – A JUSTIÇA SOCIAL E A EDUCAÇÃO NO LIBERALISMO IGUALITÁRIO | 45 |
| 2.1. Perfilando o Liberalismo Contemporâneo | 46 |
| 2.2. O Liberalismo e a Justiça Social em Rawls | 49 |
| 2.2.1. Pluralismo Razoável | 53 |
| 2.3. A Educação em Rawls | 54 |
| 2.3.1. A Concepção Implícita de Educação | 55 |
| 2.3.1.1. A Definição de Educação | 56 |
| 2.3.1.2. O Valor da Educação | 59 |
| 2.3.1.3. A Função e o Propósito da Educação | 60 |
| 2.3.2. A Educação e o Problema Distributivo | 61 |
| 2.3.2.1. Loteria Natural de Talentos e Justiça Distributiva | 64 |
| 2.3.2.2. Os Princípios de Igualdade Equitativa de Oportunidades e da Diferença e a Educação | 70 |
| 2.3.2.3. O Papel do Estado no Pensamento de Rawls | 75 |
| 2.3.2.4. A Educação e os Bens Primários | 78 |
| 2.3.3. A Educação e o Desenvolvimento Moral | 79 |
| 2.3.3.1. As Leis do Desenvolvimento Moral | 81 |
| 2.3.3.2. A Educação e a Autonomia | 85 |
| 2.3.4. A Educação Cívica e a Formação da Cidadania | 86 |
| 2.3.5. A Estrutura Básica e a sua Função Educativa | 89 |
| 2.3.6. Uma Visão Sumária da Justiça Educacional na teoria de Rawls | 92 |
| CAPÍTULO 3 – O COMUNITARISMO, A CRÍTICA AO LIBERALISMO E A EDUCAÇÃO: MACINTYRE E WALZER | 94 |
| 3.1. MacIntyre: a Crítica à Sociedade Moderna Liberal e o Retorno à Tradição Aristotélico-Tomista | 95 |
| 3.1.1. As Fases da Trajetória Intelectual | 95 |
| 3.1.2. <i>Depois da Virtude</i> e a Crítica ao Liberalismo | 98 |
| 3.1.2.1. O Emotivismo | 99 |
| 3.1.2.2. O Projeto Iluminista de Justificação da Moralidade | 103 |
| 3.1.2.3. O Retorno à Ética Aristotélica | 104 |
| 3.1.2.4. O Conceito de Prática e as Virtudes | 105 |
| 3.1.2.5. A Unidade Narrativa de uma Vida Humana | 106 |

| | | |
|---|---|---------|
| 3.1.2.6. | O Conceito de Tradição | 109 |
| 3.1.2.7. | Comunitarismo, Liberalismo e Privatização do Bem | 110 |
| 3.1.3. | A Educação no Pensamento de MacIntyre | 114 |
| 3.1.3.1. | A Definição de Educação: Seu Contexto e <i>Prática</i> | 114 |
| 3.1.3.2. | O <i>Telos</i> da Educação: a Educação Moral e o Florescimento Humano | 117 |
| 3.1.3.3. | Os Objetivos da Educação e das Instituições Educacionais: a Criação de um Público Educado | 119 |
| 3.1.3.4. | O Conteúdo da Educação: uma Educação Liberal | 121 |
| 3.1.3.5. | A Questão Curricular | 123 |
| 3.1.3.6. | A Universidade | 125 |
| 3.2. | Walzer: Pluralismo Cultural, Esferas da Justiça e Educação | 127 |
| 3.2.1. | A Crítica Comunitarista Walzeriana do Liberalismo | 129 |
| 3.2.2. | <i>As Esferas da Justiça</i> , a Igualdade Complexa e o Comunitarismo | 133 |
| 3.2.3. | A Educação como Bem Social | 136 |
| 3.2.3.1. | A Autonomia das Escolas e os Níveis de Formação | 138 |
| 3.2.3.2. | A Crítica à Influência Política e Econômica na Educação | 141 |
| 3.2.3.3. | A Educação Democrática: o Currículo Comum e a Cidadania | 144 |
| CAPÍTULO 4 – SANDEL, TAYLOR E O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA CRÍTICA COMUNITARISTA DO LIBERALISMO | | 148 |
| 4.1. | Sandel e a Crítica ao Liberalismo de Rawls: Do “ <i>Self Desengajado</i> ” à anterioridade do bem em relação ao justo | 148 |
| 4.1.1. | O Liberalismo Deontológico | 151 |
| 4.1.2. | A Crítica à Teoria da Justiça como Equidade de Rawls | 152 |
| 4.2. | Taylor: as Origens da Identidade Moderna e o Comunitarismo Liberal da Política do Reconhecimento | 157 |
| 4.2.1. | As Bases da Antropologia de Taylor e a Modernidade Liberal: a Crítica ao Atomismo | 159 |
| 4.2.1.1. | A Identidade Moderna e as Fontes do Self: o Entrelaçamento da Individualidade e do Bem | 161 |
| 4.2.1.2. | Os Mal-Estares da Modernidade: a Ética da Autenticidade | 168 |
| 4.2.1.3. | A Política de Reconhecimento e o Multiculturalismo | 171 |
| 4.2.1.4. | Taylor e o Comunitarismo: um Comunitarismo Liberal | 173 |
| 4.2.2. | O Multiculturalismo e Educação para a Autenticidade | 175 |
| 4.3. | As Teses Básicas do Comunitarismo e a Crítica do Liberalismo | 178 |
| 4.3.1. | A Concepção de Pessoa | 178 |
| 4.3.2. | O Individualismo Associal | 179 |
| 4.3.3. | O Universalismo | 179 |
| 4.3.4. | A Neutralidade Liberal | 180 |
| 4.3.5. | A Tensão entre Subjetivismo e Objetivismo | 180 |
| 4.3.6. | A Tensão entre Autonomia Individual e Esfera Pública | 181 |
| 4.4. | O Lugar da Educação na Crítica Comunitarista do Liberalismo | 182 |
| 4.4.1. | A Cidadania Comunitarista | 185 |
| 4.4.2. | A Ideia de um Currículo Comum | 187 |
| 4.4.3. | A Agenda Comunitarista na Educação: uma Síntese das Implicações e Questões | 189 |
| 4.4.4. | Uma Visão Sumária da Justiça Educacional Comunitarista | 190 |
| PARTE 2 – A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A JUSTIÇA | | 192 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 5 – A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA HODIERNA: DA CONSTITUINTE DE 1988 À LDBEN DE 1996..... | 193 |
| 5.1. Antecedentes da Educação na Constituinte de 1986-7..... | 193 |
| 5.1.1. A Lei 4.024/61, as Bases da Educação Nacional..... | 194 |
| 5.1.2. A Educação na Constituição de 1967..... | 195 |
| 5.1.3. As Alterações da Lei 5.692/71 na Educação Nacional | 196 |
| 5.2. Da Constituinte à Constituição: as Discussões em torno da Educação | 198 |
| 5.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Projetos em Disputa | 205 |
| CAPÍTULO 6 – A EDUCAÇÃO, A CRFB/88 E A LDBEN/96 | 214 |
| 6.1. A Educação e a CRFB/88: Do Direito Social aos Princípios Constitucionais Educativos | 214 |
| 6.1.1. O Conteúdo Político da Educação | 214 |
| 6.1.2. A Educação Como um Direito Social | 217 |
| 6.1.3. Os Princípios Constitucionais Educativos | 220 |
| 6.1.4. A Educação nas Disposições Constitucionais Transitórias | 230 |
| 6.2. A LDBEN/96 e a Educação: os Princípios, os Fins e o Binômio Direito- Dever de Educar do Estado..... | 231 |
| 6.2.1. O Significado Abrangente da Educação | 231 |
| 6.2.2. Os Princípios e os Fins da Educação | 234 |
| 6.2.3. Direito à Educação e Dever de Educar | 238 |
| CAPÍTULO 7 – CRFB/88, LDBEN/96 E O DEBATE LIBERAL- COMUNITARISTA: A NOÇÃO IMPLÍCITA DE JUSTIÇA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL | 247 |
| 7.1. A CRFB/88: o Debate Liberal-Comunitarista e a Justiça Educacional | 248 |
| 7.1.1. O Constitucionalismo Liberal na CRFB/88 | 248 |
| 7.1.2. O Constitucionalismo Comunitário na CRFB/88 | 250 |
| 7.1.3. A CRFB/88 e a Justiça Educacional | 252 |
| 7.2. A LDBEN/96, o Liberalismo e o Comunitarismo | 263 |
| 7.2.1. A LDBEN/96 e o Liberalismo | 263 |
| 7.2.2. A LDBEN/96 e o Comunitarismo | 266 |
| 7.2.3. A Ideia de Justiça Educacional na LDBEN/96 | 267 |
| 7.3. O Descompasso entre a CRFB/88 e a LDBEN/96 quanto à Justiça Educativa e o Governo da Educação | 271 |
| CONCLUSÃO | 275 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 284 |
| INDEX DE AUTORES | 302 |

INTRODUÇÃO

Como Pascal disse dos seres humanos, a modernidade é caracterizada pela *grandeur* tanto quanto pela *misère*. Apenas uma visão que abarque ambas pode nos dar o *insight* não distorcido para nossa época de que precisamos elevar aos seus maiores desafios.

(Charles Taylor)

A década de 1970 é reconhecida pelos filósofos políticos como o marco a partir do qual se estabelece o renascimento da reflexão política, especialmente, daquela concernente à teorização sobre a justiça. No interior desse renascimento, com efeito, está a obra de John Rawls, *Uma Teoria da Justiça*, de 1971, a qual estabelece uma ruptura em relação ao paradigma dominante da filosofia analítica, que reduzira a ética e a política a problemas secundários em relação à linguagem. Dessa obra, seguiu-se uma explosão de outras, não apenas no âmbito da filosofia política, mas na economia, na psicologia, na ciência política, no direito, entre outros, com o propósito de endossá-la ou de refutá-la. Isso porque, como se pode observar, de *TJ*, derivam, entre outros, três tipos de debates principais, não em ordem cronológica: (i) aquele situado entre as perspectivas deontológicas e utilitaristas (consequencialistas); (ii) aquele acerca da justiça distributiva nos termos do que deve ser distribuído por uma teoria da justiça, isto é, bens primários, capacidades ou recursos, por exemplo; e, (iii) aquele centrado entre o tipo de teoria, a saber, teorias liberais igualitaristas, liberais libertarianas, comunitaristas, republicanas, entre outras, que mais adequadamente encarnariam a função da justiça.¹

No primeiro tipo de debate, tem-se a discussão entre os defensores do utilitarismo como versão mais adequada para a imputação de direitos e deveres e aquela versão ofertada por Rawls que dá ênfase a esquemas de justificação que dariam conta da visão da universalidade que requerem os direitos e os deveres. No segundo tipo de debate, por sua vez, vê-se a discussão a respeito principalmente daquilo que deve ser distribuído: ou bens primários, bens esses previamente determinados, ou capacidades, entendidas como fundamentais para a qualidade de vida – Rawls e Dworkin, de um lado, e Sen e Nussbaum, de outro. No terceiro caso, finalmente, tem-se a discussão entre (i) a perspectiva que enfatiza os direitos e as liberdades fundamentais, vistas como universais – e aqui há uma diferença significativa, pois que estes direitos devem ser ou mínimos para o libertariano ou extensíveis o quanto for possível para os liberais igualitaristas; (ii) aquela que se radica no reconhecimento de que as

¹ GARGARELLA, 2008; KYMLICKA, 2006; LOVETT, 2011, p. 122-31; MAFFETTONE, 2010, p. 163-185; MANDLE, 2009, p. 170-200; NAY, 2007, p. 500-34; PETRUCCIANI, 2014, p. 175-94; POGGE, 2007, 178-195; VAN PARIJS, 1997.

comunidades devem ser levadas em consideração no sentido de que são elas que *enraízam uma identidade* para esse sujeito de direitos; e (iii) aquela que vindica o fortalecimento das instituições públicas de uma comunidade política antes da afirmação de direitos e deveres – a querela aqui é entre autores como Rawls, Dworkin, Sen, Ackerman e Habermas, do lado liberal, Etzioni, Sandel, MacIntyre, Walzer e Taylor, do lado comunitarista, e Pettit, Skinner, Viroli e Bignotto, do lado republicano.

Não obstante, sobre esses autores uma observação prudente deve ser feita: grande parte reúne, em suas teorias, elementos que os vincula a mais de uma dessas correntes – tratando-se do problema dos rótulos e demarcações, no final das contas. Habermas, por exemplo, como filósofo, assume posições que potencializam elementos liberais, comunitaristas e republicanos. Esse é igualmente o caso de Rawls: seu liberalismo político tem elementos comunitaristas e republicanos. Taylor, do mesmo modo, em sua visão comunitarista se vincula à defesa de uma forma de liberalismo e de um tipo de republicanismo. A vinculação a esses esquemas de classificação, contudo, é levada a efeito conforme, em primeiro lugar, a marca principal de suas defesas e, em segundo, a afirmação do conjunto de pensadores que discute os problemas levantados pelos diferentes tipos de questões que dão causa. Além disso, deve-se ponderar que há nessa forma de ver um conjunto extenso de disputas: não há unidade entre os que são liberais, nem entre os comunitaristas e os republicanos. É possível ver disputas, assim, no interior do próprio liberalismo (entre os defensores de um liberalismo mais estrito e, portanto, político, ou um liberalismo que adentra em muitas das esferas humanas, de forma a ser, claramente, mais abrangente), entre comunitaristas (versões mais republicanas e liberais ou que se voltam àquelas anteriores à modernidade) e entre os republicanos (vinculação à tradição liberal ou à tradição clássica do próprio republicanismo). Com efeito, esse debate teórico a respeito da justiça das instituições e da sociedade adentrou, igualmente, o campo da sociologia, não apenas no que se refere à sociologia política, mas também em relação à análise da justiça da escola e da educação, nos termos das oportunidades de formação e da diminuição das desigualdades sociais. Expressivas dessas questões são as obras de Dubet (2004, 2008, 2009, 2011 e 2014) e Forquin (2003).²

A par dessa contextualização teórica na qual a pesquisa se insere, a tese ora desenvolvida pretende se voltar ao problema do governo da educação e da justiça educacional

² Duas observações que terão importância ao longo da tese devem ser feitas: a primeira delas é voltada ao uso dos textos e dos livros fundamentais para o seu desenvolvimento: foram utilizados os exemplares da língua original concomitantemente com os da tradução para o vernáculo, mas, tendo-se em vista a praticidade, as referências, exceto questões estritamente particulares, seguem as traduções já realizadas para a língua pátria; e a segunda delas é que as traduções realizadas dos textos estrangeiros, nos casos em que aparecem, foram feitas pelo autor e, a este respeito, assume-se a completa responsabilidade por suas eventuais falhas e incompreensões.

no âmbito da legislação educacional brasileira, entendendo o primeiro, como se discutirá mais a frente, no sentido daqueles princípios que orientam e determinam o comportamento das instituições educacionais, em vista, especialmente, da consecução da justiça educacional como uma variante da justiça social. Amparado em Rawls (2009) e Silveira (2010), o termo *governo da educação* significa basicamente que a educação deve ser guiada por princípios mais gerais, encarnados em certas práticas políticas, através do processo político-legislativo, que visam à condução do campo educacional. E são esses princípios, que resultam de tensões políticas, as quais estão, implícita ou explicitamente, presentes na legislação educacional, que governam a educação: eles devem ser debatidos, já que são eles que podem dirimir as desigualdades sociais como forma da promoção da justiça social.³ Em vista disso, poder-se-ia questionar: por qual razão voltar-se à justiça educacional como um aspecto da justiça social? Sem retomar toda a discussão concernente a esta temática, podem-se expor, ao menos, duas razões: em primeiro lugar porque se parte do pressuposto, como externado na carta magna brasileira, da dignidade da pessoa humana (CRFB/88, art 1º, Inc. III) – o que aparece em muitos autores, especialmente Kant e, mais recentemente, Rawls; e, em segundo lugar, porque, como Rawls advogou, ninguém nasce merecedor da sua condição natural e social para que ela seja o critério de distribuição e de avaliação da sorte social (RAWLS, 2009, §17, 121).⁴ Parece, assim, razoável compreender a articulação estabelecida entre as noções de governo da educação e de justiça educacional como elucidativos das relações mais amplas entre justiça e educação. Contudo, sua pertinência é posta como desdobramento teórico e analítico da justiça, desde o campo da filosofia política até a educação. Trata-se, deste modo, de uma forma de ver a reflexão sobre a justiça direcionada à educação, numa de suas múltiplas possibilidades.

Ademais, as principais razões que estão associadas à propositura de uma tese como esta dizem respeito, em primeiro lugar, às convicções filosóficas e, em segundo lugar, à prática

³ Nesta tese, entender-se-á o termo *princípio*, quando aplicado à educação, na mesma direção que Gutmann: aqueles pontos dos quais parte uma teoria da educação. Para a autora, a discussão a respeito dos princípios da educação permite aclarar a razoabilidade dos objetivos da educação, de forma a se pensar a plausibilidade de um ou outro objetivo educacional. A autora justifica a importância dos princípios especialmente porque eles permitem julgar qualquer projeto ou proposta para a educação com mais precisão e coerência. A defesa dos princípios da educação é vista como crucial para que se pense o legítimo papel do governo na educação: a menos que uma teoria se articule explicitamente, os cidadãos não conseguirão avaliar os méritos dos princípios constitutivos de políticas públicas educacionais, ou suas consequências políticas, ou ainda, qualquer outra proposta que se refira à educação (GUTMANN, 2001, p. 3-35).

⁴ Como razão suplementar, a boa sociologia da educação, assentada em Bourdieu e Passeron, oriunda da crítica educacional do final da década de 60, e desenvolvida ao longo das seguintes, afirma que o sistema educacional, especialmente a escola, promove o privilégio social, bem como se baseia nos códigos já adquiridos em virtude de diferentes formas de capitais social e econômico. O que o sistema educacional faz não é outra coisa senão a legitimação das desigualdades sociais preexistentes à vivência escolar (BOURDIEU & PASSERON, 2014; 1975; BOURDIEU, 2007; 2011; 1997; 1999).

docente, ambas do autor. Para compreender uma e outra, é preciso fazer uma digressão à época em que cursava o mestrado em filosofia. A minha pesquisa de mestrado se radicou na análise do direito e da sua obediência em Rawls. Esse autor, com efeito, é, sem dúvidas, senão o maior, um dos mais importantes filósofos do século XX. A sua influência na filosofia prática é gigantesca e, seguramente, ajudou-me a formular as minhas próprias visões a respeito da filosofia relativamente à filosofia prática. Durante esse período de tempo, eu lecionava filosofia e sociologia no sistema de ensino mantido pelo governo do estado de Santa Catarina. Perguntava-me, com frequência, como seriam as suas considerações a respeito de uma educação justa. Parecia-me, ainda que fossem poucas as palavras sobre a educação, que um pensador como ele teria algo relevante a dizer em matéria educacional. Mas encontrava, a despeito dessa questão, pouco ou quase nada escrito em vernáculo – como se o autor mesmo não se ocupasse de questões que tinham desdobramentos à educação ou que os intérpretes de sua obra não entendessem que a educação estivesse implicada em suas posições filosóficas.

Após a conclusão do mestrado, pensei, logo na sequência, em dar continuidade ao doutorado desenvolvendo uma pesquisa que se centrasse na influência de Tomás de Aquino e Hart sobre o pensamento de outro pensador que é relevante nas posições filosóficas que assumi, notadamente, John Finnis. Mas, em vista da condição de aluno-trabalhador, já que mantinha minhas atividades docentes, e elas eram demasiadamente exigentes, resolvi, então, dar-me um tempo de descanso da pesquisa acadêmica. Durante esse período, aprofundei relativamente algumas das minhas leituras nessa dupla direção: de um lado, orquestrava uma tese sobre a filosofia do direito finnisiana – e, evidentemente, ponderando relações com o que já tinha estudado, como Hart, Rawls e Tomás de Aquino –, de outro, a condição educacional que tinha diante de mim, como docente e, principalmente, como alguém que se perguntava sobre a relação entre a justiça e a educação, o que me levou a indagar mais ostensivamente sobre o que Rawls diria sobre a educação. A minha preocupação era com elementos que configurassem a educação numa sociedade justa. Dessa motivação, nasceu o artigo *A Educação e a Educação Moral em Uma Teoria da Justiça de Rawls*, publicado em 2012. Ocupei-me de investigar e mostrar que a educação estava presente nas posições assumidas por Rawls, ainda que rudimentarmente, em termos de uma teoria da educação, em duas direções, especialmente: em primeiro lugar, as implicações da teoria política para a educação, por meio do princípio da igualdade equitativa de oportunidades, e, em segundo lugar, uma teoria da aprendizagem mediada pelas instituições sociais, de modo a se ter uma pedagogia da justiça. Assim, a preocupação com a prática educacional e com os valores que a tornam justa, mais aquela de pensar a educação a partir da envergadura de um pensador como Rawls, motivaram-

me a elaborar um projeto de tese no programa de pós-graduação em educação com a temática da *Educação e Justiça Social em Rawls*.

Para a proposta da tese, foi decisivo a ciência de que haviam pesquisadores, entre eles a prof^a. Dr^a. Ione R. Valle, minha orientadora, que se voltavam à investigação da justiça concernente à educação. De posse disso, submeti-me ao processo seletivo de ingresso no doutorado em educação e, através dele, tive a oportunidade de acercar-me de um conjunto de pensadores, especificamente sociólogos da educação, que me permitiram refinar algumas dessas ideias concernentes à educação e a sua relação com a justiça. E foi especialmente em vista do contato com esses autores que o escopo da tese foi deslocado da proposta da análise da educação em Rawls para a análise da legislação educacional brasileira a partir do debate liberal-comunitarista. Ainda que Rawls esteja envolvido, uma vez que ele apresenta, ainda, a melhor versão do liberalismo político, o escopo de autores se amplia, já que entre eles estão os comunitaristas, que são bastante heterogêneos e distintos entre si. Mas há um elemento aqui: não se trata apenas dos termos entre liberais e comunitaristas, mas do modo como consideram a educação. Através dessas posições sobre a educação é que se analisam as categorias que arvoram a legislação educacional do Brasil, especialmente, as da *Constituição Federal da República do Brasil*, de 1988, e as da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996 – objeto de apreciação da presente tese. Trata-se assim dos fundamentos e das bases da legislação educacional brasileira.

Aqui está especialmente a originalidade da tese: a de potencializar os instrumentais heurísticos mobilizados por esses autores em torno da educação, não simplesmente em torno das teses básicas do debate em torno de visões concorrentes de justiça, mas do modo como a educação é concebida nessas perspectivas sobre a justiça. Assim, é uma questão desafiadora voltar a atenção para a análise da justiça na educação. A pertinência dessa incursão teórica reside especialmente na extensão da justiça à educação. Levando-se em conta o que afirma Brighouse (BRIGHOUSE, 2008, p. 41), no lastro de Rawls, a justiça é a primeira virtude das instituições sociais e daquelas que regulam a educação. Considerando a relevância do tema da justiça no pensamento contemporâneo, assim como o debate teórico entre liberais e comunitaristas, entende-se pertinente desenvolver uma análise da legislação educacional relativamente às questões levantadas pelos desdobramentos teóricos dessa discussão: justificção de direitos, noção de ser humano, valores comunitários, valores morais e religiosos na esfera pública, entre outros. Além de propiciar uma avaliação da noção de justiça latente à legislação educacional, faz-se uma análise a partir das principais categorias teóricas mobilizadas pelos pensadores identificados nessa disputa.

Dessa feita, a tese se justifica, em minha opinião, porque, ao se propor a analisar os princípios que conduzem a educação brasileira desde esse debate liberal-comunitarista, num momento de claros retrocessos que ameaçam a existência de uma sociedade baseada num mínimo aceitável de justiça, está-se procurando afirmar princípios que tenham em vista uma educação justa, não apenas em termos de acesso ao mais amplo sistema de educação de qualidade compatível com o direito de todos, mas de um sistema justo que respeite a liberdade individual e cultural. Mais do que isso: revela-se, a partir do debate referido, para qual lado – liberal ou comunitarista – a concepção de justiça educacional presente nos dois marcos legais tende ou endossa. É isso que a tese procura fazer por meio da análise dos princípios da educação brasileira à luz do debate liberal-comunitarista.

Este trabalho pretende oferecer, desse modo, uma análise da legislação educacional pátria, pautada na *Constituição República Federativa do Brasil*, de 1988, e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996, referenciada pela discussão teórica travada entre liberais e comunitaristas.⁵ O liberalismo e o comunitarismo são duas visões distintas e, em geral, conflitantes de pessoa, formação moral, educação e Estado, para elencar algumas categorias. Quando se volta a atenção para a legislação educacional brasileira (LDBEN/96, especialmente), observa-se uma confusão conceitual a respeito do significado dos propósitos da educação, sobretudo se contrastados com a CRFB/88 – isto é, composições políticas resultantes do enfrentamento das posições divergentes através da incorporação de elementos contraditórios. Com efeito, pode-se avaliar a vinculação dos princípios da legislação vigente às duas perspectivas político-morais que representam o comunitarismo e o liberalismo.⁶

Nesse sentido, a hipótese da tese é a de que os traços característicos desse debate estão implícitos na LDBEN/96, tal qual como ocorre com a CRFB/88, que internalizou fortes elementos comunitaristas, e que explicitamente abrange perspectivas liberais. Em relação a isso, entende-se, como núcleo da tese, que há um descompasso visível entre as concepções de justiça educacional ensejadas por uma e outra, muito embora os seus princípios relativos à matéria educacional sejam basicamente os mesmos. Assim, a tese busca investigar quais são os princípios que governam, no sentido desta tese, a educação brasileira, e avaliá-las à luz do

⁵ Duas observações, uma das quais já implicitamente indicada: (i) nesta tese, aprecia-se apenas a CRFB/88 e a LDBEN/96, marcos legais estruturantes e básicos da legislação educacional; (ii) a tese não vai avançar nas análises das alterações ensejadas pelo governo do PMDB, de Michel Temer. É verdade que esse fato não altera substancialmente o conteúdo dessa análise porquanto se basear nos princípios a ela relacionados.

⁶ Não é de todo demasiado recordar dois pontos: (i) o liberalismo que se tem em mente é aquele do atual debate nos países anglofônicos, cujos representantes principais são Rawls, Dworkin, Sen, Nagel, Lamore, entre outros; (ii) é possível fazer leituras comunitaristas da CRFB/88 – ainda que o comunitarismo em questão seja aquele, também, anglofônico, de autores como MacIntyre, Sandel, Taylor e Walzer.

debate liberal-comunitarista. Dessa feita, levantam-se as seguintes hipóteses investigativas: (i) a CRFB/1988 e a LDBEN/96 têm traços da discussão liberal-comunitarista; e (ii) há uma noção de justiça educacional implícita na CRFB/88 e na LDBEN/96 nos termos dos princípios que a governam⁷ e, nesse particular, mostrar se há coerência e coesão entre elas é uma tarefa irrenunciável.

Assim sendo, investigar-se-á, no interior da legislação educacional brasileira, sobretudo na LDBEN/96, os efeitos do debate entre liberais e comunitaristas, entendendo que o governo da educação é um problema político que se reflete a partir da própria filosofia política. Em consequência disso, trar-se-á a lume os principais preceitos que encarnam a condução das instituições educacionais pátrias. É justamente a tensão entre o particular e o universal para a defesa dos direitos educacionais que está, portanto, em jogo, bem como a justificação do funcionamento das próprias instituições educacionais. A esse respeito, pretende-se: (i) apontar em que sentido a educação é, hoje, um tema que diz respeito à filosofia política e à sociologia concomitantemente; (ii) problematizar a educação na obra de Rawls como modelar da perspectiva liberal, já que ainda hoje continua a ser a versão mais sofisticada do liberalismo contemporâneo; (iii) discutir a perspectiva comunitarista e seus principais defensores pondo em relevo seus basais desdobramentos para a educação, notadamente no que se refere aos seguintes pontos críticos em relação ao liberalismo: (a) concepção de pessoa; (b) individualidade associal; (c) universalismo; (d) neutralidade liberal; (e) tensão entre subjetivismo e objetivismo; e (f) tensão entre autonomia individual e esfera pública;⁸ (iv) reconstruir historicamente os principais momentos da legislação educacional brasileira, que têm importância para essa tese, até os desdobramentos da LDBEN/96⁹; (v) analisar, desde a perspectiva que se tem proposto, o governo da educação no Brasil, a tensão entre o liberalismo e o comunitarismo em suas muitas oposições e singularidades, e a ideia de justiça educacional que emana dos princípios educacionais presentes nesses marcos legais; e (vi) indicar se há algum descompasso entre as concepções de justiça presentes na CRFB/88 e na LDBEN/96.

⁷ Há aqui um elemento restritivo do escopo desta tese: uma abordagem mais ampla, que tivesse um elemento normativo e prospectivo, e não apenas descritivo e avaliativo, conduziria à revisão dos princípios do governo da educação para a justiça educacional, no caso de se constatar que a noção de justiça implícita à CRFB/88 e à LDBEN/96 seja contraditória e insuficiente para a formulação de princípios para o governo da educação que possam realizar a justiça social. Se esse fosse o caso, ter-se-ia a necessidade de supor que outros princípios deveriam ser formulados. Esta tese não avançará nesta direção.

⁸ Estes pontos são oriundos da avaliação de diferentes autores, especialmente: Mulhal & Swift (1996); Keeney (2007).

⁹ O recorte histórico para essa análise configura-se em torno daqueles que têm relevo para a formação tanto da CRFB/88 quanto da LDBEN/96, isto é, as ideias características da primeira LDBEN/61, suas alterações, bem como a constituinte e o contexto histórico que a caracteriza.

Para levar a efeito um tal estudo, a tese proposta se configura numa análise bibliográfica a respeito da legislação educacional brasileira, a partir do debate liberal-comunitarista, que faz convergir, de forma *carrefour*, a filosofia, a sociologia, a história e o direito. Além das posições filosóficas mais amplas, no caso dos pensadores mais ativamente envolvidos na querela, busca-se elementarmente apontar o modo como concebem a educação, ainda que o façam incidentalmente e, em vista disso, desenvolver uma análise mais enriquecedora da legislação concernente à educação. Assim, busca-se delinear, em cada qual dos pensadores diretamente mobilizados, os traços nos quais a educação aparece nas posições assumidas, em termos de justiça educacional. A importância disso está no fato de que as conclusões serão certamente mais interessantes para as especificidades da seara educacional.

Destarte, os referenciais teóricos da pesquisa são, pois, os pensadores protagonistas do debate liberal-comunitarista: do flanco liberal, substancialmente Rawls (2009; 2003; 2016); daquele comunitarista, especialmente MacIntyre (1990a; 1991a; 1992; 1994; 2001; 2002; 2006; 2008), Sandel (2005, 2012), Taylor (1998, 2000, 2011a, 2011b), Walzer (1959a, 1959b, 1995, 2001, 2003, 2005, 2006, 2008, 2012); e sociólogos da educação, bem como filósofos políticos da educação, que têm levado em consideração esse debate, a saber, Bourdieu e Passeron (2014, 1982) Bourdieu (1999, 2007, 2011), Dubet (2008, 2009, 2011), Forquin (2003), Brighouse (2010, 2011), Gutmann (2001) e Silveira (2009, 2010), os quais têm assumido seriamente a reflexão sobre a educação desde a perspectiva da filosofia política, com conclusões muito variadas, mas inegavelmente atraentes.

Dessa forma, essa análise do governo da educação e da justiça educacional que põe em tela questões-chaves da filosofia política contemporânea, que se refletem nas bases da legislação educacional brasileira, concebendo que a educação deve modelar e construir valores e paradigmas sociais, cujo desenvolvimento se analisa a partir do debate entre liberais e comunitaristas, será estruturada em duas partes, abrangendo sete capítulos, como se verá adiante. Na primeira parte, constituída por quatro capítulos, faz-se uma incursão teórica, que será a base para a análise dos dois marcos da legislação educacional brasileira. Dando início a ela, o primeiro capítulo trata do tema do governo da educação como problema político e da definição de justiça educacional. Neste capítulo, procura-se frisar que a educação é, como fora na antiguidade, um problema político, cujo valor está especialmente relacionado ao fato de pôr em evidência alguns dos temas mais caros da filosofia política contemporânea. É verdade que esses temas estão inegavelmente presentes nas bases da legislação educacional brasileira, notadamente, na CRFB/88 e na LDBEN/96. Daí a importância de se precisar conceitualmente

o significado do governo da educação e da justiça educacional, que serão analisadas a partir do debate entre o liberalismo e o comunitarismo.

O segundo capítulo é destinado à apresentação do liberalismo contemporâneo nos termos da teoria da justiça como equidade, de Rawls, que permanece sendo, ainda, a grande referência do pensamento de matriz liberal. O capítulo tem por mote destacar as principais conclusões oriundas da discussão liberal em torno da educação. Com isso em mente, discute-se a teoria de Rawls em busca, principalmente, das posições mais significativas para o governo da educação que sua teoria permite divisar. Nesse sentido, a educação é cotejada com especial atenção em termos de se precisar a definição, o propósito e os ideários, nos dois momentos da obra do autor, bem como os elementos que configuram a perspectiva de justiça educacional conforme a teoria da justiça rawlsiana. Ao fazer isso, tem-se o parâmetro que permitirá avaliar os marcos legais nos termos da configuração desse arranjo liberal.

O terceiro e o quarto capítulos são voltados à análise do pensamento comunitarista, assim como das suas posições quanto à educação. Assim comprometido, os capítulos apontam para o sumário das teses básicas do comunitarismo e da crítica do liberalismo e fazem uma análise dos quatro principais autores comunitaristas, a saber, Sandel (a crítica do liberalismo de Rawls do “eu desengajado”, da anterioridade do bem em relação ao justo), MacIntyre (a crítica à sociedade liberal, a recuperação da ética aristotélico-tomista, bem como as considerações na seara educacional: educação moral, florescimento, virtudes, propósito, conteúdo e currículo da educação, entre outros); Taylor (origens da identidade moderna, crítica ao atomismo, a ideia de autenticidade, reconhecimento e multiculturalismo); e Walzer (crítica ao liberalismo, pluralismo cultural, esferas da justiça, educação como uma das esferas de justiça, currículo comum, entre outros), assim como, organizando as ideias concernentes à educação, o apontamento do lugar da educação na crítica comunitarista do liberalismo, em que se destacam as questões em termos de cidadania, currículo comum e outros desdobramentos para a educação.

Iniciando a segunda parte da tese, composta por três capítulos voltados à reconstrução das principais questões histórico-sociológicas que envolvem a legislação educacional, pretende-se fazer primordialmente, no quinto capítulo, uma recuperação histórica da legislação educacional, em duas direções mescladas: (i) a da CRFB/88 e o contexto histórico e social da constituinte de 1987-88 e (ii) e a da LDBEN/96 e os traços mais importantes nesse campo – desde a LDBEN/61 até a vigente. Intenta-se, sobretudo, deixar claros os embates e os diferentes projetos em disputa em torno da educação no cenário nacional. Assim, de posse do movimento político e da dinâmica das ideias mobilizadas, tem-se o quadro social e

histórico dos marcos da legislação educacional que estão sendo apreciados como objeto de análise.

No sexto capítulo, aborda-se, de um lado, na CRFB/88, a configuração da educação, dos princípios constitucionais educacionais e dos conceitos que estão a ela associados, como direito social, e de outro lado, na LDBEN/96, a educação e os seus princípios, bem como outros elementos que estão vinculados a ela. É a educação, aqui descrita, incorporada aos valores que são protegidos como direitos, que será a base material sobre a qual se constituirá a análise elementar da tese.

No sétimo e último capítulo, que contempla propriamente a análise das bases da legislação educacional brasileira, volta-se a atenção para o encontro entre as concepções de justiça educacional presentes na CRFB/88 e na LDBEN/96. Assim, promove-se o embate e o contraste entre os traços dos princípios que governam a educação nacional e, nestes termos, que incorporam os princípios do governo da educação, a partir dessas duas perspectivas: de um lado, liberal, e, de outro, comunitarista. Como desdobramento, entendem-se evidentes as contradições no interior da legislação educacional brasileira, que ora tende para o liberalismo, ora para o comunitarismo. A conclusão a que se chega é que há um descompasso entre os princípios que encarnam a justiça educacional presentes na CRFB/88 e na LDBEN/96, muito embora sejam basicamente os mesmos. Concebe-se que a razão para isso é que esta última, malgrado a sua replicação dos princípios e dos valores constitucionais, abre-se à comunidade não em termos de base e justiça comunitaristas, mas, inversamente, transfere à sociedade as incumbências próprias do Estado que efetivariam a justiça educacional, como desdobramento da justiça social. Assim, a LDBEN/96 estaria, nas consequências, muito mais próxima de uma concepção libertária de justiça educacional, e não de uma liberal ou comunitarista, que é o caso da vinculação da CRFB/88 a esta última.

PARTE I

ELEMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS

Perdido
No labirinto de mim mesmo, já
Não sei qual o caminho que me leva
Dele à realidade humana e clara
Cheia de luz, onde sentir-me irmãos.
Por isso não concebo alegremente,
Mas com profunda pesadez em mim,
Esta alegria, esta felicidade,
Que odeio e que me fere.

(Fernando Pessoa)

CAPÍTULO 1 – O GOVERNO DA EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA DO PENSAMENTO POLÍTICO

O homem que a educação deve realizar em nós não é o homem tal como a natureza criou, mas sim tal como a sociedade quer que ele seja [...].

(Durkheim)

A educação é um dos principais elementos culturais das sociedades humanas e, nesse sentido, um bem social. Com efeito, em sociedades mediadas por instituições, há o problema da distribuição de bens sociais e da regulamentação daquelas instituições que estão relacionadas à educação. Assim, este capítulo têm algumas finalidades, as quais estão associadas aos fundamentos políticos da educação, a saber: (i) evidenciar de que modo a educação é um problema político, cujo valor está especialmente relacionado ao fato de pôr em evidência alguns dos temas mais caros da filosofia política moderna e contemporânea; e (ii) discutir o que o é governo da educação e sua relação com princípios de justiça. Esses objetivos têm em vista especificar que a discussão que será abordada nos capítulos seguintes entre liberais¹⁰ e comunitaristas, que são duas das principais tendências políticas e morais do pensamento contemporâneo, tem desdobramentos cruciais para o que se afirma como sendo o governo da educação.¹¹ Dessa forma, o capítulo objetiva apontar para o que é o governo da educação como um problema político, o qual opera na tensão entre as esferas pública e privada.¹²

1.1. O Governo da Educação e a Teoria Política

Um dos pressupostos desta tese é o de que a educação é governada por princípios mais gerais os quais são partes de uma visão mais ampla a respeito da justiça. Nesse sentido, o termo *governo da educação* encerra uma reflexão sobre sua vinculação à teoria política e sobre sua extensão à educação. De forma mais direta e amparada em autores das mais

¹⁰ Ao longo desta tese, entender-se-á por liberalismo especialmente o *liberalismo igualitário* em oposição ao *libertário*. A importância desta distinção é para evitar mal-entendidos, muito frequentes nos debates e no senso comum do solo pátrio. O liberalismo igualitário é algo muito diferente do que se entende como liberalismo e, especialmente, por aquilo que é praticado na política brasileira como sendo afirmado liberal. O liberalismo de Rawls, por exemplo, compromete-se com um direito à justa repartição dos principais bens sociais, implicando, nesse sentido, em alguma forma de Estado intervencionista. Sobre esse ponto, recomenda-se: Petruccianni (2014, p. 151-3); e Cardim (1999, p. 5-7).

¹¹ Claramente, há aqui uma escolha no sentido de não se levar em conta outras perspectivas possivelmente argumentáveis, como é o caso especialmente do republicanismo e da sua tradição de pensamento no que se refere à consideração do papel da educação na formação política e preparação para a cidadania.

¹² Sobre essas noções de *esfera pública* e de *esfera privada*, entendem-se especificamente aqueles conjuntos de atividades que são de domínio público e aquelas que são de domínio privado, respectivamente, ainda que essas noções historicamente tenham nuances significativas. Elas partem principalmente da apresentação feita por Hannah Arendt, em *A Condição Humana*, de 1958.

variadas matrizes, tais como Brighouse (2000; 2011), Callan (1988, 1997), Galston (1989), Gutmann (2001), Honneth (2013), Rawls (2009), Silveira (2010; 2014) e Walzer (2003), o governo da educação corresponde basicamente ao entendimento de que a educação deve ser guiada por princípios mais gerais, estruturados em certas práticas políticas, através do processo político-legislativo, as quais visam à condução do campo educacional. De fato, entende-se que são esses os princípios que governam a educação e que, como resultantes de tensões políticas, devem ser debatidos de forma a dirimir as desigualdades sociais como meio de se promover a justiça social no interior da educação.

Numa palestra publicada como artigo, intitulada *Educação e Esfera Pública Democrática: um Capítulo negligenciado da Filosofia Política*, Honneth advoga, logo no início de sua exposição, que

A história do sistema público de educação nos estados constitucionais democráticos é, desde seus primórdios no século 19, uma cadeia ininterrupta de conflitos em torno da subdivisão, da forma e do conteúdo do ensino escolar. Os confrontos travados encarnadamente ou entre representantes de interesses de classes sociais ou os pais organizados e as autoridades estatais não deixaram intocados nem a estratificação do sistema escolar, nem os métodos de ensino, nem o currículo (HONNETH, 2013, p. 545).

Nesse texto, o autor em questão tem o objetivo de mostrar a razão por meio da qual a teoria política – e aqui especialmente, a teoria democrática – apartou-se da teoria da educação. Amparado numa tradição calcada em Kant, Durkheim e Dewey, fala que a pedagogia, vista aqui como a teoria dos critérios e métodos de uma instrução adequada das gerações futuras, era inseparável da teoria política. Para Honneth,

[...] sem orientações equilibradas sobre como se devem despertar na criança, ao mesmo tempo, a capacidade para a cooperação e a iniciativa moral própria, não parecia possível se explicar o que significaria falar da cooperação conjunta na autodeterminação democrática. A ideia do “bom cidadão” não era uma fórmula vazia ou peça decorativa de discursos políticos festivos, e sim um desafio prático, e era preciso se mostrar à altura dele através do esboço teórico e até do teste experimental de formas escolares e métodos de ensino apropriados (HONNETH, 2013, p. 546).

Ao enfatizar os vínculos concernentes à relação entre a teoria política e a educação – e diga-se, a noção de que a política é cultivada por meio de práticas educacionais e que a educação prepara para a vida política democrática –, Honneth está a falar, ainda que não explicitamente, sobre a questão do *governo da educação*, isto é, sobre quais deveriam ser os princípios, valores e direções, bem como os agentes a determinarem a formação das crianças. É patente, em sua visão, que o problema da educação encontra-se fundamentalmente no centro de toda a ação e teoria políticas, pois “quem se ocupava com a questão de como deveria ser um estado ou uma coletividade política face à natureza humana não podia nem

devia se esquivar do problema conexo de quais conteúdos a educação escolar deveria ensinar a quais alunos segundo qual método” (HONNETH, 2013, p. 548).¹³ A teoria política é indissociável dos destinos e fins da educação, ideia esta que fica evidente quando, ao falar da relação entre educação e política em Kant, afirma que, para o pensador de Königsberg,

[...] o ser humano pequeno e impelido pela natureza precisa percorrer primeiro um processo de educação voltada para a liberdade para poder se tornar membro do povo de um estado que governa a si mesmo, assim como, inversamente, só cidadãos e cidadãs autônomos podem institucionalizar uma educação pública que possibilite a seus filhos o caminho para a maioria política. Por isso, uma boa educação e uma ordem estatal republicana dependem complementarmente uma da outra, porque a boa educação produz concretamente, por meio de uma instrução geral e pública, as capacitações culturais e morais com cuja ajuda a ordem estatal republicana pode existir e prosperar de tal maneira que a cidadania ainda participe da emancipação política também dos integrantes das classes baixas (HONNETH, 2013, p. 546).

Nessa senda, em que se pensa a relação entre as teorias política e educacional, é oportuno precisar os termos através dos quais é posta a questão do governo da educação. Assim, uma forma de entender inicialmente tal questão pode ser apreendida através de uma indagação, como se segue:

[...] como assegurar que a educação das novas gerações contribua à reprodução material e simbólica da sociedade, ao mesmo tempo em que respeita a liberdade individual, que satisfaça as exigências da justiça e contribua para o logro de outros objetivos desejáveis, como o do bem estar e da integração social? (SILVEIRA, 2011, p. 112).

Essa questão pode ser pensada de outra forma: quais princípios devem reger as instituições que são responsáveis por assegurar que a educação possibilite a reprodução a um só tempo material e simbólica da sociedade, respeitando a liberdade individual, nascida do projeto moderno? (SILVEIRA, 2011, p. 112-3). Independentemente da resposta, no lastro de Hegel, a sociedade se materializa nas suas instituições, e justamente são elas as responsáveis por dar vida e dinamismo às sociedades. Pensar a educação, neste particular, significa pensá-la no interior da vida política, haja vista a questão do governo da educação ser caudatária, ao menos em parte, da teoria política.

¹³ Honneth critica a separação que marca, atualmente, a relação entre teoria educacional e teoria política. Para ele, mais do que um efeito da contínua emancipação das ciências, a razão da separação entre esses dois campos de investigação está associada a dois problemas conceituais mais profundos, a saber: (i) de um lado, a disseminação da noção de que só resta à teoria política democrática, através do estado democrático de direito, uma margem muito pequena na regeneração de suas próprias condições morais e culturais – que é mais conhecida como a tese de Böckenförde – segundo a qual a democracia depende, em sua reprodução, do fornecimento de componentes de tradição anteriores a ela; e, (ii) de outro lado, “a propensão a interpretar o imperativo da neutralidade do estado de modo tão restritivo que até mesmo os princípios da formação da vontade democrática não podem mais se expressar de modo algum no ensino escolar público” (HONNETH, 2013, p. 549-51).

1.1.1. O que é o Governo da Educação?

O termo *governo* é remetido a diferentes sentidos semânticos e categoriais em diferentes obras, considerando a tradição de pensamento ocidental, ainda que em todas elas esteja presente alguma ideia relacionada a controle, condução, regimento e poder. No entanto, muito recentemente, Rawls desenvolveu uma teoria da justiça cujos princípios são destinados primariamente à condução e ao governo das principais instituições econômicas, políticas e sociais, na atribuição de direitos e deveres e na distribuição de vantagens econômicas e sociais (RAWLS, 2009, §11, p.74). Tais princípios são destinados às instituições e não às pessoas. Dessa sorte, quando se fala de governo, fala-se que as instituições são orientadas por princípios de justiça, que são o núcleo de uma *concepção de justiça*, a qual assume o *papel da justiça* dentro daquilo que ele chama de *sociedade bem ordenada*.

Em direção semelhante, quanto aos pontos cardeais, Gutmann (2001) e Silveira (2009; 2010) têm argumentado amplamente sobre a educação como objeto da reflexão política. Refletindo a influência da teoria de Rawls, estes autores apontam para o fato de que teorias a respeito do governo da educação são calcadas em princípios, como partes de teorias e, a partir desses, migram para a prática.

A visão de Gutmann parte da invocação das teorias de Aristóteles e Kant para falar da noção de que a educação é governada por princípios. Para ela, ser um cidadão democrático implica no fato de que se é governante e governado, externando, assim, o ideal político e educativo de um tal modelo educacional: de um lado, ser cidadão democrático implica afirmar-se que o ideal da educação democrática consiste primeiramente em ser governado para, em seguida, governar; de outro lado, a educação não apenas facilita esse cenário no qual se desenvolvem as políticas democráticas, mas, também, desempenha um papel central nesse processo democrático. É nesse contexto que se pergunta: quem deve ter autoridade para influenciar no modo como devem ser educados os cidadãos democráticos? Seriam os pais os primeiros educadores? Ou os docentes, habilitados e competentes em matéria educativa e formativa? Ou, por fim, os cidadãos, uma vez que a educação democrática é uma preparação para a vida política no sentido de participação e envolvimento cívico? Em sua obra, Gutmann elabora uma defesa da educação baseada em princípios que têm o objetivo de ensinar habilidades e valores da democracia deliberativa, num contexto social em que a autoridade educacional é compartilhada entre pais, cidadão e docentes. Desse modo, sua teoria é uma teoria filosófico-política do governo da educação.

Com efeito, Gutmann articula sua teoria defendendo que: (i) as teorias, inclusive as educacionais, devem ser guiadas por princípios; (ii) a teoria democrática é mais adequada para lidar com os problemas de ordem política; e (iii) a educação oferece o cenário adequado para lidar com estes problemas (GUTMANN, 2001, p. 17-35). Quanto ao primeiro ponto, afirma que são os princípios (e daí a importância de uma teoria dos princípios da educação) que permitem estabelecer a racionalidade dos posicionamentos concernentes ao campo educacional, pois que não é possível tecer julgamentos “sem um acordo dos princípios sobre os propósitos educativos” (GUTMANN, 2001, p. 19).¹⁴ Estes princípios, evidentemente, são parte de uma teoria a respeito do campo educacional, de modo que

Todas as prescrições políticas relevantes pressupõem uma teoria, uma teoria política, sobre o papel do governo na educação. Quando a teoria permanece implícita, não é possível julgar seus princípios ou as consequências políticas que surgem dela. [...] não é possível construir políticas educativas de qualidade evitando controvérsias políticas; nem por em prática uma política educativa de princípios sem expô-los e investigar suas consequências (GUTMANN, 2001, p. 21).

A pensadora tem em conta que as controvérsias políticas sobre os problemas educativos, e com eles os desacordos políticos, são uma fonte particularmente importante de progresso social. Justamente por isso, é preciso que as práticas e políticas, no campo educacional, sejam orientadas por princípios: sem princípios, sequer se pode falar de progresso social. A ideia forte presente aqui é que os princípios se comportam como parâmetros adequados para a avaliação tanto das instituições quanto das práticas.

No que se refere ao segundo ponto, particularmente tendo em conta as teorias utilitaristas, conservadoras, liberais e funcionalistas da educação, Gutmann afirma que uma teoria democrática aceitaria o fato a respeito das distintas ideias morais concernentes à educação e propiciaria deliberações, caracteristicamente democráticas, não apenas como uma forma de conciliar estas diferenças, mas como um componente importante da educação democrática. No final das contas, Gutmann divisa, no horizonte da educação democrática, certa abertura para o multiculturalismo¹⁵, de tal sorte a proporcionar não o oferecimento de

¹⁴ Gutmann (2001, p. 18-9) usa aqui como exemplo, no caso americano – com o qual está interessada – a *Comissão Nacional de Excelência em Educação* e que, entre outras tarefas, estava organizada para a instituição de *novos conteúdos básicos*, quanto ao currículo. Para a autora, está claro que sem uma teoria a respeito dos princípios da educação, qualquer posicionamento firmado não deixa claro seu propósito e tampouco evidencia a racionalidade de se voltar a ditos conteúdos básicos.

¹⁵ Aqui, a ideia é aquela expressa na introdução a *Multiculturalismo: Examinando a Política de Reconhecimento* (1998), de Charles Taylor, e que foi comentada por pensadores como Habermas e Walzer. No prefácio, de autoria de Gutmann, a autora diz inicialmente: “As instituições públicas, incluindo a administração central, as escolas e os estabelecimentos de ensino superior dedicados aos estudos humanísticos, têm sido ultimamente objecto de duras críticas por não reconhecerem ou respeitarem as diversas identidades culturais dos cidadãos. [...] é difícil encontrar, hoje em dia, uma sociedade democrática ou democratizante que não seja palco de alguma polémica sobre a questão de se saber se e como as suas instituições públicas deveriam melhorar a capacidade de reconhecerem as identidades de minorias culturais e sociais. O que significa para nós, cidadãos com diferentes

soluções aos muitos problemas, mas uma forma de resolvê-los de maneira consonante aos valores democráticos. Assim, para ela, um modelo democrático é capaz de contribuir para definir: (a) quem deve ter a autoridade de tomar decisões quanto à educação; e (b) quais são os limites morais dessa autoridade. Assim sendo, uma sociedade que outorga poder aos cidadãos para que definam políticas educativas, moderados por princípios correspondentes, cumpre o ideal democrático da educação (GUTMANN, 2001, p. 27-30).

O terceiro ponto que destaca é aquele segundo o qual a educação é o cenário adequado para uma teoria democrática, tendo em conta que a educação não se reduz à escolarização, ainda que não possa omiti-la. Gutmann entende que uma teoria democrática da educação – e aqui é preciso que se tenha em conta que é a sua – deve se ocupar

[...] do que se poderia denominar “reprodução social *consciente*”, isto é, da forma na qual os cidadãos adquirem (ou deveriam adquirir) o poder para influenciar na educação que formará os valores políticos, atitudes e formas de comportamentos dos futuros cidadãos. Se o ideal democrático da educação é a reprodução social consciente, então a teoria democrática se centrará nas práticas da instrução deliberada e nas influências educativas das instituições que serão criadas, ao menos em parte, para propósitos educativos (GUTMANN, 2001, p. 30).

Silveira (2009, p. 17), por sua vez, argumenta que existem dois tipos de decisões principais envolvendo a educação: (i) decisões privadas orientadas pelo princípio da voluntariedade e (ii) decisões públicas, as quais implicam na obrigatoriedade e no uso da coercitividade do Estado. Nesse sentido, defende que o termo *governo da educação* diz respeito à investigação da educação como objeto de decisões públicas, no sentido de

[...] refletir sobre o que pode ser decidido e o que não pode, e sobre as melhores decisões que podemos tomar, uma vez que temos admitido que a educação pode ser *também* vista como um tema que vincula toda a sociedade. A unidade de análise não é a escola nem a aula, mas o sistema educativo em seu conjunto (SILVEIRA, 2009, p. 18, itálico do autor).

Nesse contexto, amparado em Rawls (1971) e Silveira (2009; 2010), o termo *governo da educação* significa basicamente, nesta tese, que a educação deve ser guiada por princípios mais gerais, que se traduzem em certas práticas políticas, mediante o processo político-legislativo. E são esses princípios que governam a educação, e que resultam de tensões políticas, que devem ser debatidas, e que podem dirimir as desigualdades sociais como forma da promoção da justiça social. É verdade que no caso da legislação pátria, oriundos especialmente da tradição moderna que lhe dá vida, os valores estão presentes na Constituição

identidades culturais, muitas vezes fundamentadas na etnia, na raça, no sexo, ou na religião, reconhecermo-nos como iguais na maneira como somos tratados em políticas? [...] Trata-se de um desafio próprio das democracias liberais, porque estas estão, por princípio, empenhadas na representação igualitária de todos” (GUTMANN, 1998, p. 21-2).

da República Federativa do Brasil, de 1988, e, através dela, presentes na legislação ordinária, de diferentes formas, mas especialmente como princípios.

De fato, a origem dos princípios é uma questão importante, mas não poderá ser abordada aqui porque tal investigação foge ao escopo desse trabalho. O que é relevante é adequadamente compreender que, sendo a sociedade, intuitivamente dizendo, um conjunto de indivíduos ligados uns aos outros, ainda que não diretamente, por (i) uma história comum, isto é, um passado em relação ao qual as diferentes etnias tenham alguma vinculação, (ii) tradições culturais e (iii) um conjunto de regras a coordenar a convivência, com o propósito de perdurar no tempo e no espaço, a educação deverá ser matéria de decisão pública. Será informada, pois, por princípios que estabelecerão importância e que hierarquizarão as estruturas relacionadas ao sistema educativo. Ao indagar a respeito do governo da educação, está-se a ponderar a respeito de princípios que assegurem que a educação contribua à reprodução material e simbólica da sociedade, ao mesmo tempo em que respeita a liberdade individual, satisfaz as exigências da justiça e promove o logro de outros objetivos desejáveis como o aumento de bem estar e integração social (SILVEIRA, 2009, p. 23).¹⁶

1.1.2. A Filosofia Política e o Governo da Educação

No início do capítulo em que se dedica à crise na educação, especialmente à crise na educação americana, Hannah Arendt (2009, p. 222-3) afirma que a educação tornara-se, em seu tempo, um problema político que se radica fundamentalmente como um problema cuja essência é a natalidade, isto é, “o fato de que seres *nascem* para o mundo” (2009, p. 223, itálico da autora).¹⁷ De fato, externando certo cariz iluminista e kantiano, afirma que é através da educação que as pessoas, sejam elas crianças ou adultas, são formadas e preparadas para

¹⁶ Baseando-se na *Teoria do Agir Comunicativo*, de Habermas, Silveira diz que, em primeiro lugar, assegurar a reprodução material significa alcançar o grau de eficiência necessário para oferecer razoáveis níveis de segurança e bem-estar aos membros da sociedade; e, em segundo lugar, assegurar a produção simbólica, por sua vez, significa lograr que os princípios, regras e instituições que ordenam a convivência sejam reconhecidos como válidos e vinculantes ao longo do tempo. Contudo, se alguma forma dessa reprodução falhar, a continuidade de uma sociedade humana estará em questão e posta em dúvida (SILVEIRA, 2009, p. 19). Dessa feita, “[...] uma sociedade humana deve transmitir com êxito às novas gerações aqueles conhecimentos e destrezas que permitirão a todos eles responder ao desafio da reprodução material: o conhecimento científico, a tecnologia desenvolvida até o momento, o que se há conseguido entender o funcionamento da economia. Em segundo lugar, uma sociedade humana tem que poder transmitir os motivos e justificações que explicam a ordem institucional vigente, assim como as competências necessárias para desenvolver-se nesse marco” (SILVEIRA, 2009, p. 20).

¹⁷ Na discussão travada em *Entre o passado e o futuro*, no capítulo *a crise da educação*, Arendt (2009) revê a tópica educacional, porém não necessariamente do ponto de vista da *formação*, mas sim de como educar e ainda assim manter a autoridade dos professores sem, claro, esbarrar na questão do autoritarismo.

tomarem parte na vida de suas sociedades, assumindo responsabilidades e desempenhando papéis com valor e significados particulares para suas comunidades.

Ainda que seja assim, pode-se pensar que, na antiguidade, a educação já havia sido cotejada no horizonte da reflexão política, tal como se encontra ilustrado nos diferentes ideais da *paidéia* grega ou mesmo, embora em menor grau, da *humanitas* romana. Com efeito, os pensadores antigos viam a educação como um problema político: Platão, por exemplo, indissociava a formação, ou seja, a educação adequada, da política, como se observa nos seus argumentos da formação e do governo da comunidade política pelo *aristói*, isto é, os mais bem preparados. Estes argumentos, por certo, são remetidos a sua teoria da tripartição das almas que, no contexto da sociedade ideal, descrita em *A República, exempli gratia*, em certo sentido, consiste numa sociedade dividida de acordo com a constituição natural dos indivíduos. Tal constituição, consoante aos três tipos de almas, gerava três tipos de classes correspondentes, a saber: (i) a dos guardiões [marcada pelo apetite], (ii) a dos produtores [marcada pelo espírito] e (iii) a dos governantes filósofos [marcada pela razão] (PLATÃO, 2001, 412b-415b; 457a-d). Assim, Platão traça uma correspondência entre os elementos psíquicos do indivíduo e a classe social à qual pertence, de forma que à educação cabe revelar estes traços. Deste ponto de vista da educação, justo é que cada classe restrinja-se a realizar as atividades para a qual a natureza mais bem a dotou e que a educação possibilitou revelar.

Na filosofia política contemporânea, por seu turno, como Arendt evidencia, passando pelo pensamento moderno e pelo século da pedagogia, a educação retoma o posto de problema político. A esse respeito, Silveira (2011, p. 99-117) sugere algumas razões para esse retorno, as quais se radicam no centro do recente debate entre liberais e comunitaristas. Partindo da diferenciação entre decisões privadas e públicas, pertinentes à educação, e falando especificamente sobre o governo da educação como uma reflexão sobre o que pode ser decidido, ou não, e sobre as melhores decisões que podem ser tomadas (SILVEIRA, 2011, p. 101), o autor afirma que esse interesse se fundamenta em dois outros que, de fato, comunicam-se:

- (i) o governo da educação como problema político obriga que se reflita a respeito da filosofia política, deixando de lado um de seus pressupostos fulcrais, notadamente, a simetria entre os cidadãos. Para Silveira, é esse tipo de simetria que não ocorre entre os alunos dos ensinos primário e secundário e os cidadãos participantes da vida política. De algum modo, é o mesmo problema da natalidade do qual fala Arendt, mas que, para o autor, é visto através da ótica de que politicamente são tomadas decisões, a respeito da educação, que se

refletem sobre as novas gerações, e que, em relação às quais, durante longo lapso de tempo, não são passíveis de serem por elas nem avaliadas, nem influenciadas, pois, se estas decisões não forem tomadas em seu lugar, essas crianças nunca chegarão a participar do debate sobre tais discussões (trata-se aqui, em geral, de quatro classes de insuficiências que caracterizam os menores de idade e que dizem respeito às: (a) capacidades racionais; (b) capacidades psicológicas; (c) capacidades morais; e (d) informações insuficientes). Assim entendida, essa questão da simetria conduz a outro problema, mais complexo, que pode ser apreendido nos seguintes termos: se os membros das novas gerações não podem educar totalmente a si mesmos, então, quem deve tomar as decisões no seu lugar? Basicamente, desdobram-se sumariamente três atores como requerendo legitimidade para estas decisões: (a) os pais; (b) os professores; e (c) o Estado (SILVEIRA, 2011, p. 101-12).¹⁸ E,

- (ii) o governo da educação como problema político conduz à abordagem de alguns temas tradicionais da filosofia política, vale dizer, uma reflexão que coloca num ponto de tensão três exigências: (a) a da liberdade individual, incluindo aquelas que o ator possa assumir a respeito de seus filhos; (b) a da justiça, sobretudo, em matéria de oportunidades; e, finalmente, (c) a da eficiência, no sentido de uma necessidade de garantir, ao longo do tempo, a capacidade de gerar recursos materiais e culturais.

Assim posta, a questão do governo da educação, desde a perspectiva da filosofia política, tem relevância porque é central à vida política e social. Conforme Silveira, a respeito da importância da consideração da educação desde a filosofia política:

Refletir sobre como deveriam ser as coisas não é se perder em divagações utópicas, mas buscar a melhor versão possível daquelas atividades nas quais já nos descobrimos envolvidos. Contar com esta “melhor versão” nos proporciona um critério para avaliar o que fazemos e, eventualmente, tomar melhores decisões. Por exemplo, aclarar nossas ideias sobre a sociedade justa nos ajuda a avaliar a sociedade que temos e tomar decisões que permitam melhorá-la (SILVEIRA, 2009, p. 26).

Desse ponto de vista, uma vez mais, a reflexão política sobre a educação, tendo a filosofia política como grande pano de fundo, é primordial porque “a transmissão de saberes,

¹⁸ Esse é um tema que, entre as direções de respostas possíveis, permite afirmar que a criança deve ter direito a um futuro aberto. Nesse sentido, os pais, os professores, bem como as autoridades responsáveis, devem tomar decisões as quais não impossibilitem que, depois de aprimoradas, no uso de suas capacidades, as crianças queiram mudar as escolhas que forem feitas por elas. É a ideia de que não se pode interferir na liberdade de autodeterminação – como ganho da modernidade – de forma que o futuro permaneça aberto. Para mais, ver: Habermas (2010); Feinberg (1980).

destrezas e valores aos membros das novas gerações é uma necessidade das sociedades humanas, porém, é também uma tarefa que pode limitar as liberdades, gerar injustiças ou afetar o logro de outros objetivos comuns” (SILVEIRA, 2009, p. 28). E, justamente por isso, encontrarem-se princípios, refletidos já na prática política ou atinados normativamente, é essencial para que os destinos da educação – e aqui, a avaliação da sua realização como direito, a implementação de políticas educacionais, a determinação de conteúdos e estruturação de currículos – possam corresponder aos anseios sociais e aferidos como justos (ou injustos). Assim, como disse Gutmann, a reflexão a partir de princípios, e, portanto, desde a filosofia política, é essencial para que se julguem os propósitos educativos, pois “não é possível reconhecer coletivamente uma boa política quando a vemos; não é possível construir políticas educativas de qualidade evitando controvérsias políticas, nem pôr em prática uma política educativa de princípios sem expô-los e investigar suas consequências” (GUTMANN, 2001, p. 21). A centralidade da filosofia política na questão da educação e, assim, do governo da educação, conduz, portanto, à afirmação de princípios cujo propósito é a avaliação e a condução das instituições educacionais.¹⁹

1.2. A Justiça Educacional

É inegável que as discussões sobre a justiça, como já é lugar comum saber, estejam associadas à publicação de *TJ*, de Rawls. De fato, a obra de Rawls deu ensejo às discussões sobre a relação entre justiça e educação. E, de forma simples e objetiva, poder-se-ia dizer que a justiça educacional, como um desdobramento das teorias da justiça, refere-se àquelas discussões alusivas à justiça que se dão no interior da educação. Isso porque as teorias da justiça mais robustas devem ofertar explicações para diferentes coisas – conforme a afirmação de Merry:

Todas as teorias da justiça visam promover algum bem, ou conjunto de bens, para o benefício de pessoas, de tal forma que a vida dos indivíduos vá razoavelmente bem, e de modo que os benefícios sejam justamente distribuídos de uma forma ou de outra. Todas as teorias da justiça visam ainda especificar, mesmo que apenas em linhas gerais, os direitos e responsabilidades que as pessoas devem ter ou desfrutar, e como esses direitos e responsabilidades devem promover ou, pelo menos, complementar os interesses daqueles que o possuem. Mas as fortes teorias da justiça também devem fornecer uma justificativa para a interferência coerciva do Estado, bem como algum tipo de orientação de princípios sobre a melhor maneira de gerenciar interesses conflitantes em sociedades profundamente pluralistas, nas quais as idéias sobre a vida boa diferem drasticamente e onde políticas bem intencionadas

¹⁹ Importa dizer que são muitas as possibilidades de tratar-se dessa questão. A variedade de autores e posições quanto ao tema, indica-o. Nesta tese, essa questão será dada a partir do debate entre pensadores liberais e comunitaristas, ainda que outras orientações sejam possíveis.

promulgadas pelo Estado afetam a vida dos cidadãos de maneiras muito diferentes (MERRY, 2017, p. 01).

Nesse quadro, particularmente, a justiça educacional está associada àquelas questões mais básicas da justiça através das quais se avaliam as implicações da educação para o florescimento humano, para o cultivo e o desenvolvimento de valores (se forem importantes) – como a autonomia e a tolerância multicultural –, bem como a ponderação e o estabelecimento dos parâmetros da justa distribuição de bens educacionais – e a sua conseqüente relação com outros campos, como a economia e a política.²⁰ Nesse sentido, na direção da justiça social, uma das derivações da justiça educacional é a oferta de oportunidades iguais para todas as pessoas na sociedade, para poderem se acercar igualmente da educação. Mais do que isso, a justiça educacional está diretamente relacionada aos aspectos que giram em torno da educação no marco das teorias da justiça.

No âmbito da filosofia política, a literatura sobre a justiça na educação e sobre a justiça educacional arrola autores bastante variados, entre os quais se encontram figuras como (alguns dos quais já mencionados anteriormente, porque também estão associados às questões do governo da educação):

- (i) Harry Brighouse, que é um dos principais filósofos políticos a discutir a relação entre justiça e educação hoje no mundo, escreve especialmente a respeito da relação entre educação e liberalismo, notadamente à luz da teoria de Rawls – cuja teoria vê como uma ferramenta para a crítica da política e da prática educacional. Nas suas obras, procura desenvolver princípios para avaliar a educação e suas instituições desde uma perspectiva liberal. Em *School Choice and Social Justice* (2000), obra na qual se guia pelas noções de justiça e para o modo como o Estado liberal educa seus cidadãos, objetiva estabelecer uma série de princípios, os quais devem avaliar, de forma competente, reivindicações relativas à escolha escolar, condizentes com a perspectiva da justiça social afirmada e promovida pela teoria de Rawls. Já em *On Education*

²⁰ Harry Brighouse, Helen F. Ladd, Susanna Loeb, e Adam Swift, num artigo voltado às escolhas e às decisões sobre questões educativas na infância, afirmam o seguinte: “Os bens educacionais consistem no conhecimento, nas habilidades, nas disposições e nas atitudes que existem nas pessoas e têm o potencial de contribuir para o seu próprio florescimento e florescimento dos outros. Os adultos deliberadamente influenciam quais os bens educacionais os filhos desenvolvem pela forma como eles os criam e escolhem. Muitas características da educação infantil estão envolvidas. Como os pais falam, disciplina e socialização de seus filhos são tão relevantes para o desenvolvimento de bens educacionais quanto as experiências em creches, escola e outras configurações formais fora da família. O processo educacional começa antes que as crianças entrem na escolaridade formal e continua depois de deixá-la. A maioria das pessoas continua a adquirir conhecimento e habilidades, e suas atitudes e disposições evoluem, durante o curso da vida” (BRIGHOUSE; LADD; LOEB; SWIFT, 2016, p. 3-26).

(2006), o autor se pergunta pelo significado da educação. Não faz propriamente um tratado educacional, mas desenvolve princípios para conduzir o processo de formação educacional num estado liberal, os quais se baseiam na assertiva de que as crianças compartilham de quatro interesses principais, a saber: (i) a capacidade de fazer seus próprios julgamentos sobre o que consideram com valor se escolhido; (ii) a aquisição das competências que permitam se tornarem economicamente autossuficientes como adultos; (iii) a exposição a uma série de atividades e de experiências que lhes permitam florescer em suas vidas pessoais; e, (iv) desenvolver um senso de justiça.²¹

- (ii) Adam Swift é um filósofo e sociólogo político e da educação britânico. Entre os seus interesses de pesquisa, contam-se (i) a discussão voltada à defesa do liberalismo igualitário e seus desdobramentos para a educação, tais como o problema da escolha da escola, da justiça social, da ética da família, das formas de se fazer as políticas educativas; e (ii) a introdução do pensamento político contemporâneo. Em matéria de justiça educacional, tem defendido, com Harry Brighouse, a perspectiva segundo a qual o grande paradigma é *igualdade educacional*, isto é, a visão que entende que, na justiça educacional, o princípio maior a agir na distribuição e promoção de bens educacionais é o princípio de igualdade educacional.²²
- (iii) John Roemer é um professor de ciências políticas e economia da Universidade de Yale. Por meio da obra *Equality of Opportunity* (1998), procura criar uma modelagem matemática com base na filosofia política sobre o tema da igualdade de oportunidade, na qual revela uma forte influência de Marx, Rawls e Sen. Nesse livro, o economista discute o problema da desigualdade de oportunidades existente entre as pessoas, no curso do qual rejeita o consequencialismo (utilitarismo) – ele não leva em consideração aspectos importantes do resultado alcançado por cada pessoa, como a responsabilidade pessoal de cada indivíduo sobre os seus resultados na sociedade. Roemer procura fazer uma diferenciação entre a desigualdade existente, de forma a se ter a desigualdade de resultados justa e a desigualdade de resultados injusta. Nessa tarefa, o economista procura defini-las a partir dos conceitos de esforços,

²¹ Contam-se entre as suas obras principais, além daquelas já indicadas, as seguintes: *Egalitarian liberalism and justice in education* (2002); com Robeyns, I. *Measuring justice: Primary goods and capabilities* (2000).

²² Entre os seus escritos, encontram-se os seguintes: com Brighouse, *Educational equality versus educational adequacy: a critique of Anderson and Satz* (2009).

circunstâncias e tipos. Aqui, então, oferece uma perspectiva empírica sobre a justiça educacional.

- (iv) Eamon Callan é um filósofo político e da educação que tem produzido uma obra fortemente vinculada às teorias moral e política contemporâneas, e especialmente voltada às temáticas da educação cívica e moral, bem como à aplicação das teorias da justiça e da democracia aos problemas da prática educativa. Inspirando-se fortemente na teoria da *justiça como equidade* de Rawls e entendendo que o problema da educação nas democracias liberais é o de assegurar a continuidade dos seus ideais políticos essenciais, em *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy* (1997), Callan discute, entre outros temas, os fins da educação cívica, assim como os direitos que limitam sua implementação política, notadamente, os direitos dos pais e o financiamento de escolas confessionais, inclusive no desenvolvimento moral e político das crianças. Assim, o horizonte do livro é a discussão em torno da relação entre patriotismo e educação, bem como dos limites, em termos de senso de justiça e de direitos, que restringem sua busca pública.
- (v) Maria Victoria Costa, professora de filosofia política da Universidade da Flórida, desenvolve uma abordagem da relação entre justiça e educação a partir de Rawls. Particularmente, em *Rawls, Citizenship, and Education* (2011), oferta uma interpretação integral de toda a teoria da justiça de Rawls – desde *TJ* até *JF* – que se propõe a discutir as questões básicas indicadas no título do livro: a cidadania e a educação. Seu propósito é, portanto, ver qual o sentido da cidadania presente no interior da obra de Rawls, assim como o tipo de política educacional que, desde a perspectiva da justiça como equidade, o Estado teria legitimidade para promover em vista da realização da justiça social.
- (vi) Amy Gutmann, que é também uma filósofa política e moral da Universidade da Pensilvânia, dedicou-se à discussão da educação e dos seus princípios elementares numa sociedade democrática em *La Educación Democrática* (2001) – obra a qual já se referiu anteriormente. Advogando que a sua teoria política da educação para uma sociedade democrática deve se preocupar com a *reprodução social consciente*, explica que a questão de quem deve assumir a autoridade para definir a educação dos cidadãos numa democracia pressupõe uma articulação, a partir de um debate público a respeito dos valores, das políticas e dos meios necessários para sua realização, incluindo aqueles

imperiosos para a reprodução democrática do mesmo, entre cidadãos, pais e educadores. É dessa forma que a ampla distribuição da autoridade educativa, entre os cidadãos, os pais e os educadores profissionais, pode favorecer o valor fundamental da democracia, a saber, a *reprodução social consciente*.

- (vii) Stephen Macedo, que é teórico político e professor de Princeton, desenvolveu interesse, entre outras coisas, pela questão das virtudes cívicas e, momentaneamente no artigo *Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God vs. John Rawls* (1995), argumenta sobre a relação entre o liberalismo e os limites da diversidade desde a perspectiva de Rawls, dando especial atenção à tensão entre os valores familiares e os de uma educação cívica. Já em *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy* (2000), Macedo reconhece a importância da diversidade nos estados democráticos liberais e se propõe a discutir, estendendo as ideias de Rawls de um liberalismo político, a necessidade de um liberalismo cívico que pretende desenvolver virtudes políticas compartilhadas.
- (viii) Henry Levin, professor de economia e educação na Universidade de Columbia, em *The necessary and sufficient conditions for achieving educational equity*, de 1994, centra-se na questão da equidade na educação e define a equidade como uma situação em que a diversidade humana não interfere com as oportunidades individuais para alcançar resultados valiosos. Argumentando que a igualdade de acesso ou insumos não é suficiente para alcançar a equidade na educação, ele defende a busca da equidade de resultados através de medidas distributivas ou compensatórias de indivíduos desfavorecidos pela diferença/desigualdade.

Há outros autores que têm trabalhado a questão da relação entre justiça e educação, notadamente, na direção de uma concepção de justiça educacional.²³ Mas, à guisa da

²³ Entre esses outros autores, podem-se indicar: (i) James Tooley, que se dedica à exploração do papel do governo na educação numa perspectiva filosófica em obras como as seguintes, *Disestablishing the School* (1996); e E. G. West: *Economic Liberalism and the Role of Government in Education* (2008); (ii) John White, que é professor emérito de Filosofia da Educação no Instituto de Educação da UCL, que, entre outros textos, em *'The dishwasher's child: Education and the end of egalitarianism'* (1994), problematiza a noção de igualdade no âmbito das relações entre educação e justiça; (iii) Elizabeth Anderson, professora da Universidade de Michigan, que em *Fair opportunity in education: A democratic equality perspective* (2007), desenvolve um argumento adequacionista, no âmbito da justiça educacional, de oportunidades educacionais, isto é, advoga por uma perspectiva que não privilegia a igualdade como forma de realizar a justiça.

compreensão do terreno e da literatura que se tem voltado à temática, os autores evidenciados são o suficiente para o intento.

Conforme Schouten e Brighthouse (2014, p. 109-11), tem-se, em geral, três modelos filosóficos de justiça educacional, como partes das teorias da justiça: (i) abordagem distributiva-igualitária liberal, que enfatiza a igualdade²⁴, de tal modo a que (a) exista a valorização da autonomia e, em consequência, enfatize-se a igualdade de oportunidades para perseguir os próprios planos de vida, bem como para o sucesso na competição por bens e posições sociais, e (b) em virtude dessa igualdade de oportunidades, de acordo com esses autores, uma distribuição de recursos a favor de crianças cujos antecedentes familiares, ou cujos talentos implicam dificuldades para o desenvolvimento de sua autonomia – perspectiva na qual a educação escolar deve neutralizar as desigualdades oriundas da má sorte de modo a assegurar a igualdade de oportunidades para as recompensas sociais merecidas por ações e decisões pelas quais os seus atores possam ser razoavelmente responsáveis; (ii) as teorias da adequação, vinculadas à teoria da abordagem das capacidades, que exigem que os recursos educacionais sejam distribuídos para que todos tenham (a) o nível de sucesso educacional adequado para um determinado grau de funcionamento na sociedade, onde nas especificações do nível relevante de funcionamento contam-se as capacidades para não se tornar um criminoso; a capacidade de ganhar salário; a capacidade de trabalhar como um bom cidadão deliberativo; e a capacidade de lidar com outros como iguais sociais; e (iii) as teorias prioritárias, as quais preconizam que os recursos educacionais sejam concentrados, em certa medida, nos alunos menos favorecidos, com vantagem entendida em termos de sucesso educacional ou em termos de resultados do curso de vida.

Pode-se pensar, com efeito, outros paradigmas de justiça educacional. Assim, entender-se-ia plausível supor uma visão crítica aos modelos igualitários, para as quais as desigualdades sociais não podem ser realmente superadas, e que, na verdade, entendem que não estão principalmente envolvidas no conceito de justiça educacional. Por isso, numa tal perspectiva, enfatizar-se-ia um limiar de habilidades que devem ser alcançadas por cada criança para se tornar capaz de uma participação social e política autônoma. Assim, apesar de haverem modelos mais fixos de justiça educacional, próximos dos tipos ideais de Weber, nada impede que outras visões sejam enviesadas.

²⁴ Conforme Schouten e Brighthouse (2014, p. 110), as teorias da igualdade, da qual o último é defensor, exigem que os recursos educacionais sejam distribuídos para neutralizar algumas fontes ou fontes de desigualdade de sucesso educacional. Nesse sentido, as variantes diferem nas fontes de sucesso desigual que julgam inalienáveis: a igualdade de recursos educacionais considera que os diferenciais dos recursos educacionais são, à primeira vista, inaceitáveis; a igualdade educacional meritocrática visa neutralizar as diferenças de classe social; e a igualdade educacional radical busca neutralizar as diferenças de classe social e talento natural.

Em termos concretos, a justiça educacional é uma questão que está, de um lado, envolvida com as práticas educativas mediadas e moduladas por instituições educacionais que carregam implicitamente valores e entendimentos do que seja a justiça, e de outro lado, é dado nos termos que a legislação, a partir do processo político e das concepções de fundo que o sustentam, isto é, as concepções sociais que dão sustentação aos embates na arena política, com diferentes atores. Compreender a concepção de justiça educacional presente nas leis e nas instituições educacionais é importante, desse modo, na medida em que os recursos destinados à educação influenciam nas relações de igualdade e respeito entre as pessoas e permitem avaliar se os princípios e ideais que dão vida ao Estado, como um todo, estão sendo realizados. Como sugere Silva,

A discussão normativa, na prática, permite abordar as políticas em termos de definir o que é necessário, prioritário e de como isso pode ser efetivado para realizar certo ideário de sociedade. Isso permite entender o que se pode cobrar e esperar das políticas de Estado e das exigências de qualidade social da educação (SILVA, 2013, p. 191).

Nesse ínterim, as teorias da justiça têm por propósito o estabelecimento, evidenciando sua força normativa, de critérios aceitáveis para a avaliação de acordos, políticas institucionais existentes, políticas públicas, sejam elas existentes, desejáveis ou realisticamente possíveis. De posse disso, para conceituar a justiça educacional – e aqui se tem mente aquela presente na CRFB/88 e na LDBEN/96 – é preciso levar em conta três questões substantivas. Conforme a indicação de Macleod, no texto *Primary Goods, Capabilities, and Children* (2010, p. 175), (i) em primeiro lugar, deve-se definir o escopo da justiça, o qual indica, em termos de justiça, os direitos dos indivíduos, isto é, aquilo que é devido a quem, por quem e em que medida se podem fazer distinções entre os diferentes indivíduos ou grupo de pessoas, em relação a esses direitos; (ii) em segundo lugar, deve-se especificar a medida da vantagem individual que indica dimensões de situações individuais que são relevantes à comparação com as situações de outras pessoas, permitindo a classificação do bem-estar e da boa vida; e finalmente, (iii) em terceiro lugar, deve-se fornecer, em termos de função avaliativa, os critérios para avaliar como os arranjos e políticas institucionais afetam a justiça no avanço ou distribuição de vantagens, determinando também o nível em que ela operará.

1.2.1. A Justiça Educacional e o Governo da Educação

À luz disso, nesta tese, a justiça educacional será assumida como estando voltada aos princípios constitutivos da legislação educacional. E, de certo modo, é esse o entendimento que se terá: a justiça educacional refere-se aos desdobramentos mais particulares de uma teoria mais ampla da justiça para a educação que se depreendem dos princípios a que regem, considerando que um dos seus papéis mais importantes seja aquele de avaliar e criticar a realidade social, bem como as políticas educacionais em termos de justiça a que dá causa. De fato, a concepção a respeito da *justiça educacional* deve, minimamente, levar em conta os discursos, as políticas e as práticas educacionais, uma vez que tais elementos são intrínsecos à concepção de uma instituição que é orientada por princípios: discursos, políticas e práticas são partes de instituições e, assim, submetidos às regras inerentemente constitutivas das instituições. Nesse sentido, ofertam-se dois paradigmas de concepções de justiça, notadamente, uma liberal-igualitária, nos termos da justiça como equidade rawlsiana, e seu contraponto comunitarista, fragmentado em outras diversas concepções, considerando a variedade de perspectivas comunitaristas, para a avaliação da justiça educacional.

Importa dizer também que, ainda que não se faça uma teoria dos princípios, sabe-se que estes são mandamentos de otimização, de forma que são eles que governam as instituições. Particularmente, no caso brasileiro, são os princípios educacionais, assumidos tanto pela CRFB/88 quanto pela LDBEN/96, que governam, no sentido de comando, a educação brasileira – poder-se-ia pensar aqui, também, em termos de soberania, isto é, que todo o poder emana do povo e que, assim, é o povo quem manda e compartilha o entendimento de que a educação deve adotar aqueles princípios que mais satisfazem seus ideários; mas, se assim se fizesse, estar-se-ia adotando outro escopo para esta tese. É por isso que a investigação a respeito da concepção de justiça educacional se volta aos princípios, pois são eles que, ao governar a educação, dão o sentido e o fundamento para a visão de justiça que as instituições e práticas educacionais irão solidificar. Dessa feita, vê-se a estreita relação entre o governo da educação e o estabelecimento de práticas de justiça que estão a ele associadas. Assim, a justiça educacional está diretamente associada aos princípios que governam as instituições educacionais.

CAPÍTULO 2 – A JUSTIÇA SOCIAL E A EDUCAÇÃO NO LIBERALISMO IGUALITÁRIO: A TEORIA DA JUSTIÇA COMO EQUIDADE DE RAWLS

Se a justiça perece, então, não vale mais a pena viver nesse mundo.

(Kant)

Este capítulo tem por mote destacar as principais conclusões oriundas da discussão liberal em torno da educação. Acredita-se que a teoria mais influente a esse respeito, é, ainda, a *teoria da justiça como equidade*, de John Rawls, razão pela qual esta é escolhida como referência para tal discussão. Com isso em mente, o capítulo, inicialmente, localiza o liberalismo de Rawls no quadro mais amplo das versões liberais da justiça e da política, tendo em vista evidenciar que seu liberalismo é muito diferente daquele que se pratica em terras pátrias. Além disso, dada a importância da obra do autor, pretende-se discutir a teoria de Rawls em busca, principalmente, das conclusões mais significativas para o governo da educação que essa teoria permite divisar.²⁵

Nesse ínterim, a discussão é orientada com vistas a estabelecer o modo como a educação

²⁵ A ancestralidade das relações entre liberalismo e educação remete ao pensamento de três grandes autores. Com efeito, o que hoje se chama de liberalismo não constitui uma corrente doutrinal unificada, nem, tampouco, reconhece uma só autoridade intelectual fundadora. A origem do liberalismo designa, antes, a origem de uma sensibilidade filosófica que tem sua fonte na Inglaterra do final do século XVII e se desenvolve nos séculos XVIII e XIX, sob o impulso de diversos autores (NAY, 2007, p. 194). Levando-se em conta que o que caracteriza o pensamento dos primeiros pensadores liberais é o abandono definitivo das premissas do pensamento medieval, segundo as quais todo o poder baseia-se num princípio fundamental, definidas pelas origens divinas do poder, bem como pela recusa da argumentação jurídica, em larga escala, de que o Estado é definido por suas características internas, tem-se que Locke pode ser considerado, ainda que de forma não unívoca, como primeiro grande pensador a interrogar os fins do poder político, na direção da proteção das liberdades contra o poder arbitrário do Estado. Locke formula a defesa da liberdade frente ao Estado através da função central dos direitos naturais e dos limites que, por esses direitos, são colocados ao poder do governo. Associadas a essas ideias, no campo da educação, Locke lançou as bases da formação do gentil-homem (*gentleman*), com o propósito de educar para a liberdade, criando hábitos suficientemente capazes de controlar seus impulsos, convivendo em sociedade e sendo útil ao seu país. Na mesma direção, Kant e Mill são outros dois importantes pensadores que influenciam as teorias liberais contemporâneas e que também escreveram sobre a educação. Para Kant, a educação guarda um profundo contanto com a moral e, nesse particular, as suas ideias especificamente pedagógicas conduzem-no à crença de que a educação somente pode cumprir a sua tarefa de contribuir para o melhoramento humano na medida em que proporcionar o desenvolvimento e a utilização mais adequada das disposições naturais da criança. O ideal kantiano de educação é de tal modo arvorado que deve conduzir o ser humano à conquista da autonomia de juízo necessária à formação de uma livre consciência moral. E, por força pedagógica e progressivamente a passagem da animalidade para a humanidade, desde a tenra idade, é que a educação pode levar o homem à condição de indivíduo, cidadão e ser humano, constituído livre e autonomamente por uma consciência moral livre. Já, para Mill, estando relacionada à liberdade, à igualdade e à felicidade, a educação será o único meio para que se atinja a maior felicidade para o maior número de pessoas, transformando a sociedade e se constituindo no motor aperfeiçoamento das faculdades intelectuais da humanidade. O ideal ético de Mill, de uma defesa radical da liberdade, leva-o à convicção de que somente a educação poderá garantir o processo de aperfeiçoamento individual e social, de modo a propiciar a mesma dignidade para todas as pessoas, em termos de igualdade de direitos e liberdade de se expressar de variadas formas, resultando, portanto, no desenvolvimento de um tipo livre, responsável e autônomo de seres humanos. Assim, são esses três pensadores os grandes ancestrais liberais a formularem ideias que vinculam significativamente educação e política (e moral), as quais, de muitas formas, estarão na base da defesa das ideias liberalismo contemporâneo.

é pensada na teoria da justiça como equidade, em seus dois grandes momentos (aquele de *TJ* e de *PL*) a partir, principalmente, dos seguintes conjuntos temáticos: (i) o conceito de educação (definição, valor, função, propósito) e o problema distributivo que enseja, o qual se abre para a relação entre educação, bens primários, princípios de justiça (especialmente, os princípios da diferença e das oportunidades equitativas iguais) e loteria natural e loteria social, entre outros; (ii) a educação e o desenvolvimento moral, tal como o autor formula as suas ideias em torno do aparecimento do senso de justiça, através do que se fala da educação moral e da autonomia; (iii) o civismo e a preparação para a cidadania, tal como presentes no giro político que Rawls opera em sua teoria, entre outros. Espera-se que, através dessas discussões, se possa configurar os termos da justiça educacional consoantes à teoria da justiça como equidade.

2.1 Perfilando o Liberalismo Contemporâneo

Já é lugar comum a posição segundo a qual é difícil definir precisamente o conceito de liberalismo, ainda que o mesmo seja usado com frequência. Mesmo no pensamento moderno, o liberalismo jamais foi um conjunto orgânico de doutrinas, ideias e experiências. Ele foi, antes, o resultado da contribuição de um corpo vasto de pensadores e de eventos históricos tão diversos entre si que não seria possível atribuir unidade ou coerência. E, como ocorre com o comunitarismo, não é uma tarefa simples argumentar no sentido de proporcionar um conceito unívoco e imparcial. Ainda assim, é absolutamente vista como uma das doutrinas mais respeitáveis e recorrentes no campo da filosofia e da teoria políticas.

Não obstante, no cenário contemporâneo, apesar de o liberalismo clássico ter sofrido alterações substanciais, ele é a base para as diferentes versões políticas contemporâneas, notadamente: (i) o liberalismo igualitário (*egalitarian liberalism*); e (ii) o libertarianismo (*libertarian liberalism*). Com efeito, ainda que não seja uma tarefa fácil determinar, se é que seja possível, quando uma teoria é liberal, é recorrente a indicação de algumas teses básicas para caracteriz as teorias liberais, incluindo as duas vertentes contemporâneas. Nesse sentido, Petrucciani explica que, comum a todas as posições liberais, está a ideia de que a função primordial do Estado seja garantir os direitos individuais, os quais, invariavelmente, gozam de um primado em relação às escolhas políticas e às decisões democráticas (PETRUCCIANI, 2014, p. 154).

Contudo, além dessa ênfase dada aos direitos e às liberdades fundamentais no sentido de que “o fim das leis públicas seja o de tutelar os direitos indisponíveis dos indivíduos, isto é, de

assegurar a eles uma esfera protegida das intrusões seja da parte de outros indivíduos seja da parte dos poderes públicos” (PETRUCCIANI, 2014, p. 155), há no liberalismo contemporâneo um núcleo, entre outras interpretações, dividido em três diferentes ideias, que é partilhado por essas versões, a saber: (i) uma aposta no respeito mútuo o qual permite a convivência pacífica de pessoas com distintas concepções de vida boa; (ii) a aceitação do princípio de não interferência o qual, por sua vez, impede que o Estado intervenha no desenvolvimento dos planos de vida dos outros – ressalvando que o mesmo vale também para as demais pessoas; e, finalmente, (iii) uma composição diversificada e separada das distintas esferas sociais, isto é, a separação das esferas política, econômica e religiosa no transcurso da esfera pública (RODRIGUES, 2010, p. 204). Além disso, pode-se fazer um acréscimo, como apontam Kukanthas & Pettit, os quais explicam que, para os liberais,

[...] a boa sociedade não é governada por determinados fins ou objectivos comuns. A boa sociedade é antes um quadro de direitos, liberdade ou deveres, no interior do qual as pessoas podem perseguir os seus objectivos isolados, individualmente ou em associação voluntária. A boa sociedade é governada pela lei e, como tal, regulada por princípios justos ou princípios de justiça. Esses princípios podem ser descobertos e enunciados e são princípios que não pressupõem que uma determinada forma de vida seja mais correcta ou melhor (KUKATHAS & PETTIT, 1995, p. 113).

É oportuno dizer que esses aspectos podem ser mais ou menos enfatizados conforme o empreendimento teórico do autor, e que existem outros elementos igualmente importantes. Contudo, dada a variabilidade das versões, por serem mais restritos, esses aspectos dão conta de afirmar o núcleo defendido por pensadores de matriz liberal.

Com efeito, o paradigma liberal-igualitário pode ser definido como a perspectiva que defende a igualdade das liberdades fundamentais, notadamente, dos direitos e liberdades civis e políticos, juntamente com a importância da igualdade de oportunidades e de uma distribuição equitativa, em termos econômicos. Não obstante a ênfase nos direitos e liberdades fundamentais, os seus representantes entendem ser oportuna alguma forma de distribuição mais igualitária dos recursos e dos bens sociais mais importantes. Daí, apesar da importância que credita ao individualismo e à igualdade das liberdades, ser solidarista quanto à igualização do ponto de partida dos indivíduos e quanto à parte de riqueza que cabe a cada qual das pessoas enquanto definida pelas regras institucionais da sociedade em que vivem (ROSAS, 2011, p. 21). Quanto a isso, a extensiva gama de autores especializados, que aqui se endossa, aponta que a versão modelar do liberalismo igualitário (*egalitarian liberalism*) é aquela ofertada por Rawls na sua célebre teoria da justiça como equidade, ainda que se contem entre os seus representantes pensadores como Ackerman, Dworkin e Sen (ROSAS,

2011, 21-2).²⁶ Essa vertente *liberal* acolhe os valores do liberalismo que se traduziram na matriz democrática e social, isto é, naquela que é identificada, tanto no Brasil quanto na Europa, à social democracia.²⁷ Em linhas gerais, o liberalismo igualitário de Rawls, para critérios distributivos de bens sociais, trata as pessoas igualmente, mas não com uma igualdade estrita: inversamente, a igualdade de tratamento diz respeito àquelas que não causem desvantagem para as pessoas, de tal forma que,

Se certas desigualdades beneficiarem todo o mundo, ao extraírem talentos e energias socialmente úteis, então elas serão aceitáveis para todo o mundo. Se dar a alguém mais dinheiro do que tenho promove meus interesses, então a igual consideração pelos meus interesses sugere que eu permita esta desigualdade em vez de proibi-la. As desigualdades são permitidas se aumentam minha parcela inicialmente igual, mas não permitidas se, como no utilitarismo, elas invadem a minha parcela equitativa (KYMLICKA, 2006, p. 66-7).

O propósito da teoria de Rawls é o provimento de uma base moral e política aceitável para determinar a distribuição equitativa de bens sociais primários e governar as principais instituições da estrutura básica da sociedade. Em sua versão de *TJ*, a teoria da justiça como equidade oferece dois princípios de justiça, os quais traduziriam as intuições mais básicas a respeito da justiça, escolhidos a partir de uma situação especial de liberdade e igualdade, a *posição original*, na qual as partes sob circunstâncias muito específicas. Esses princípios formulariam o núcleo de uma concepção imparcial de justiça adequada para sociedades democráticas pluralistas. Nas modificações que realizou, que culminaram em *PL*, de 1993, e *JF*, de 2001, Rawls desloca o foco da preocupação para aquela de uma visão pública e política da justiça, que se apresenta não mais como uma teoria moral da justiça.

O libertarianismo, mais à linha de uma interpretação econômica de Locke e na esteira da defesa radical da liberdade de Hayek, por sua vez, é aquela concepção que “[...] coloca o acento tônico apenas na liberdade negativa, ou liberdade como não interferência externa e coerciva, entendida como proteção de uma esfera individual inviolável que abre a cada um a possibilidade de fazer o que quiser consigo mesmo e com suas posses” (ROSAS, 2011, p. 55-6). Nesse sentido, afirma a independência do indivíduo ante o Estado e suas instituições, sendo especialmente defendido por Nozick, em *Anarchy, State and Utopia* (1974). Em geral, o libertarianismo defende uma concepção mínima de Estado, o qual se limita às funções de proteção de todos os cidadãos contra a violência, o roubo, a fraude e o não cumprimento do

²⁶ É fundamental dizer que a crítica comunitarista do liberalismo não se restringe a uma versão específica dessa doutrina – ainda que recorrentemente estes pensadores se refiram a Rawls. Trata-se da rejeição dos pressupostos antropológicos e ontológicos, bem como das consequências éticas, políticas e jurídicas dessa tradição de pensamento.

²⁷ Sobre esse ponto, recomenda-se ter presente o que se disse na nota 10, *supra*.

contrato, bem como a do respeito aos direitos fundamentais. Kukathas & Pettit advogam que, na visão de Nozick,

Os direitos são exigências cuja satisfação é um bem em si, e não um bem por quaisquer razões fortuitas, e um bem de suprema importância, um bem que não pode ser comprometido por nenhuma razão, excepto, no mínimo, por uma catástrofe moral (KUKATHAS & PETTIT, 1995, p. 94).

Por isso, para os libertários, o Estado mínimo que assegurasse os direitos fundamentais, dando liberdade ao mercado, inclusive, é o que cumpre satisfatoriamente as exigências da justiça porque não permitiria que estes direitos, como os direitos de propriedade ou, mesmo, de liberdade, fossem violados.

2.2. O Liberalismo e a Justiça Social em Rawls: a Teoria da *Justice as Fairness*

A teoria da justiça como equidade sofreu mudanças significativas ao longo dos anos, desde a inicial publicação de artigos, durante as décadas de 50 e 60, passando pela publicação de *TJ*, em 1971, primeira formulação completa da teoria, a grande reformulação de *PL*, em 1993, até chegar à última versão em *JF*, em 2001. De modo geral, a teoria da justiça de Rawls advoga a escolha de princípios de justiça, por meio da qual os termos da cooperação social são estabelecidos por pessoas livres e iguais comprometidas por um esquema de cooperação, numa *posição original* (*original position*). A *posição original* é um dispositivo de representação no qual as partes estão condicionadas pelo *véu da ignorância*, assim como estão dotadas de racionalidade instrumental e são mutuamente desinteressadas. Assim postas, as partes escolhem imparcialmente, independentemente de suas preferências pessoais, do *status* social e dos indivíduos que representam.

A teoria da justiça como equidade é, desse modo, uma teoria contratualista, ainda que limitadamente, valendo-se do contrato, entre uma lista de alternativas, para a escolha de princípios de justiça, os quais constituirão a base para justificar as instituições públicas, bem como fundamentar os deveres e as obrigações dos cidadãos. O contratualismo de Rawls é, no entanto, distinto do contratualismo moderno, posto que, como salienta Merquior, a natureza do empreendimento de Rawls de reabilitar o contratualismo, alçando-o à posição de alternativa ao utilitarismo, mostrou-se num plano processual, “pois foi nas técnicas que empregou para deduzir princípios de justiça que Rawls adotou uma posição contratualista” (MERQUIOR, 1990, p. 206). Desse modo, o contrato social que Rawls tem em mente

[...] era um contrato social muito diverso do contrato social da primeira tradição moderna, já que seu propósito não consistia no estabelecimento de autoridade e

obrigação legítimas, como em Hobbes, Locke ou Rousseau, mas em firmar regras de justiça (MERQUIOR, 1990, p. 206).

Ao apresentar a melhor concepção de justiça, o filósofo está preocupado em afastar, na terminologia de Adam Smith, o *sistema de liberdade natural*, entendido no sentido de que protegeria apenas as liberdades básicas, retirando da esfera da justiça a construção da igualdade de oportunidades e a distribuição da riqueza, de modo a favorecer as instituições de um Estado protetor das liberdades, mas apenas moldado para assegurar a abertura das carreiras ao mérito e, igualmente, a eficiência dos mercados, avaliados em termos paretianos.²⁸ Além disso, Rawls se posiciona contra o sistema da *aristocracia natural*, sociedade na qual aqueles que são vistos com talentos melhores, em tese, teriam acesso aos cargos e carreiras mais prestigiados. Contra esses sistemas, os da *liberdade natural* e *aristocracia natural*, Rawls advoga aquilo que chama *igualdade democrática*. Tal sistema, diferentemente dos outros, além da proteção das liberdades, requer instituições que estabeleçam uma *igualdade de oportunidades substantiva*, distinta da meramente formal, e uma distribuição do rendimento e da riqueza de acordo com aquilo que designa por *princípio da diferença* (ROSAS, THALER & GONZÁLEZ, 2012, p. 176-7).

Dessa sorte, os princípios que formam a concepção de justiça, segundo Rawls, são mais adequados para a realização da igualdade democrática. Tratam-se, é verdade, de princípios de justiça que se aplicam, especialmente, mas não exclusivamente, às instituições elementares da estrutura básica da sociedade. Em *TJ*, a formulação definitiva reza que:

Primeiro Princípio

Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema similar de liberdade para todos.

Segundo Princípio

As desigualdades econômicas e sociais devem ser dispostas de modo a que tanto:
(a) se estabeleçam para o máximo benefício possível dos menos favorecidos que seja compatível com as restrições do princípio de poupança justa, como
(b) estejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades (RAWLS, 2009, §46, p. 376).

Para corporificar os princípios de justiça, Rawls teoriza uma *sequência de quatro estágios*, cujo papel, segundo Freeman, é estender o experimento hipotético da posição

²⁸ Pareto foi um economista e sociólogo franco-italiano (1848-1923). O termo “Ótimo de Pareto”, ao qual Rawls faz referência, estabelece a compreensão de que quando não é possível melhorar a posição de um indivíduo sem que, concomitantemente, piore-se a situação do outro. Trata-se, assim, de um critério de eficiência preocupado com a avaliação do bem-estar social. Conforme Garcia (1996, p. 13), o “Ótimo de Pareto” é enunciado como se segue: “O bem-estar de uma sociedade é máximo se não existe outro estado tal que seja possível aumentar o bem-estar (utilidade) de um indivíduo sem diminuir o bem-estar (utilidade) dos demais; isto é, não há forma de melhorar a situação de um sem prejudicar a situação dos outros”.

original, que corresponde ao primeiro estágio, aos três estágios posteriores de deliberação e decisão de aplicação hipotética dos princípios de justiça. Ela é, pois, o quadro para deliberar sobre a aplicação dos princípios de justiça. Desse modo, ela não é o procedimento que é executado e utilizado pelos representantes políticos *reais* para constatar se a Constituição ou as leis são justas ou legítimas. Uma vez que seja esse o caso, conforme argumenta Freeman,

Num mundo ideal, poderia ser um procedimento que os representantes constitucionais ou legislativos refletem e até mesmo imitem, mas no mundo como o conhecemos isto talvez seja pedir demais de nossos representantes, que normalmente careçam das competências filosóficas. Uma Constituição ou leis podem ser relativamente justas sem que ninguém tente imitar ou mesmo refletir sobre os procedimentos hipotéticos rawlsianos. A sequência de quatro estágios é um tipo de investigação hipotética sobre o qual você e eu podemos refletir agora, individual ou conjuntamente, para julgar e avaliar a justiça das constituições, leis e decisões judiciais existentes. É uma maneira de descobrir o grau em que a nossa Constituição e as leis existentes são compatíveis com os princípios da justiça, e de fornecer uma base para a justificação, a argumentação e a crítica em uma sociedade democrática (FREEMAN, 2007, p. 202-3).

As etapas do processo para a aplicação dos princípios da justiça, numa sequência *de quatro estágios*, podem ser apresentadas do seguinte modo: primeiro estágio: posição original e escolha dos princípios da justiça; segundo estágio: convenção constituinte e estruturação de uma constituição justa; terceiro estágio: legislatura e elaboração de uma legislatura justa; quarto estágio: aplicação das regras a casos particulares pelo executivo e judiciário. Uma vez desenvolvida a *sequência de quatro estágios*, que servirá de avaliação acerca das práticas e aplicação dos princípios de justiça, bem como da justiça de uma Constituição e de uma legislatura, dentro da concepção da justiça como equidade, em *TJ*, Rawls discute a concepção de liberdade, a qual abarca um grau extenso de liberdade igual compatível para o maior número de pessoas, que ficara, até então, muito abstrata. Assim, Rawls pretende que, através do conceito de liberdade, aquilo que são as liberdades básicas seja especificado e definido.

Com efeito, nesse ponto, em relação às versões posteriores, a teoria da justiça como equidade sofreu mudanças significativas em virtude das críticas elaboradas por Hart, que resultou, inicialmente, numa revisão completa em *TJ*, e posteriormente, no artigo *As Liberdades Básicas e a sua Prioridade*, mais tarde retomado em *PL*. Em breves linhas, as críticas de Hart podem ser assim condensadas: Rawls estabelece uma relação de prioridade do primeiro princípio, o das liberdades básicas iguais, sobre o segundo princípio, o da diferença, no marco da qual, havendo conflitos no efetivo exercício daquelas liberdades fundamentais, também é preciso estabelecer prioridades. Na opinião de Hart, o problema coloca-se porque o critério adotado por Rawls não é satisfatório para dar conta de estabelecer a prioridade das liberdades (HART, 1975, p. 230-52).

No contexto de *TJ*, a função primária dos princípios de justiça, que se aplicam inicialmente à estrutura básica da sociedade, é governar a atribuição de direitos e deveres e regular as vantagens econômicas e sociais (RAWLS, 2009, §11, p. 73), governo este que se dá tendo o primeiro princípio como padrão primário para a convenção constitucional, de modo a serem determinadas as liberdades de cidadania igual, a saber:

[...] a liberdade política (o direito ao voto e a exercer cargo público) e a liberdade de expressão e reunião; a liberdade de consciência e de pensamento; a liberdade individual, que compreende a proteção contra a opressão psicológica, a agressão e a mutilação (integridade da pessoa); o direito à propriedade pessoal e a proteção contra a prisão e detenção arbitrárias, segundo o conceito de Estado de Direito (RAWLS, 2009, §11, p. 74).

Essas liberdades devem ser incorporadas e protegidas pela Constituição, num regime democrático e constitucional, conforme o estado de direito vigente. Até a especificação das liberdades básicas na fase constitucional, as liberdades básicas são altamente abstratas, e serão mais especificamente definidas em termos de liberdades constitucionais, dentro de uma estrutura jurídica inerente à democracia constitucional. Conforme Freeman,

[...] por especificação das liberdades básicas na fase constitucional, Rawls quer dizer que as liberdades são altamente abstratas e que deverão ser mais especificamente definidas em termos de liberdades constitucionais. Nessa linha, a liberdade de pensamento é especificada em tais liberdades como a liberdade de opinião e de expressão, a liberdade de discussão e investigação, o direito de participar na investigação científica, literária e artística de todos os tipos (FREEMAN, 2007, p. 209-10).

A especificação das liberdades definidas pelos princípios de justiça, na ótica da justiça como equidade, são, desse modo, amparadas e protegidas no âmbito de um sistema jurídico, como direitos constitucionais, por meio do estado de direito, que é resultado da aplicação da justiça formal ao sistema jurídico. Para Rawls, uma constituição justa faz respeitar o primeiro princípio de justiça, mediante o princípio da participação (RAWLS, 2009, §36, p. 273-4), o que significa que ela deve conceber o Estado como uma associação de cidadãos em pé de igualdade. Ademais, sendo um caso da *justiça procedimental imperfeita* – que, mesmo que se tenha um critério independente para produzir o resultado correto, não existe um processo factível que seguramente garanta um resultado justo –, tem dois aspectos, quais sejam (RAWLS, 2009, §14, p. 104-5): i) a constituição deve ser um procedimento justo que satisfaz as exigências da liberdade igual; e, ii) a constituição deve ser estruturada de modo que, dentre todas as ordenações viáveis, ela seja a que tem maiores probabilidades de resultar num sistema de legislação justo e eficaz. É imperativo que o princípio da igual participação exige que os cidadãos tenham oportunidade de participarem no processo político daquilo a que se chama democracia constitucional, que pode ser organizada nesse sentido. Para Rawls, a

democracia constitucional possui certos elementos que, de um modo geral, a caracterizam, em relação a outras formas políticas, inclusive, democráticas.

À luz disso, é patente que, dentre os principais critérios utilizáveis no julgamento da atuação de um representante e das razões que ele apresenta para justificá-las, encontram-se os princípios de justiça. Uma vez que a constituição é o fundamento da estrutura social, o mais elevado sistema de normas que regula e controla outras instituições, Rawls estatui que todos os cidadãos têm o mesmo acesso ao procedimento político que ela estabelece, pois quando o princípio da participação é efetivamente obedecido, o *status* comum da cidadania igual fica assegurado (RAWLS, 2009, §36, p. 280-1).

De fato, pode-se dizer que as liberdades que se encerram na liberdade política igual, tal qual Rawls a conceitua, não são apenas um meio: elas, reforçando nos cidadãos o senso de seu próprio valor, ampliando suas sensibilidades intelectuais e morais, lançam a base de uma noção de dever e de obrigação – no marco do dever natural de justiça e do princípio da equidade –, crucial para que as principais instituições sociais justas, entre as quais o direito, sejam efetivamente estáveis.

2.2.1. Pluralismo Razoável

O *construtivismo kantiano* define o método que Rawls emprega para a elaboração das mudanças em relação à *TJ*, no *giro político* que teve sua teoria. Em *PL*, Rawls afirma que parte de um conceito de pessoa muito próximo daquele de Kant, conceito este que leva em consideração duas características morais fundamentais, a saber, um senso de justiça e uma concepção de bem. Consideradas como autônomas e reciprocamente livres e iguais, as pessoas constroem os princípios de justiça por meio de um procedimento, pelo qual o resultado deve ser entendido como justo, desde que as condições sejam abalizadas como tal pelos participantes.

Essa ideia de pessoa é essencial para que se compreenda o entendimento de que as sociedades democráticas são caracterizadas pelo fato do pluralismo razoável, isto é, as sociedades contemporâneas são marcadas por um pluralismo de *concepções abrangentes do bem* – isto é, concepções que representam um conjunto amplo e coerente de valores e princípios, tais como doutrinas filosóficas, morais e religiosas, mediante os quais as pessoas orientam as suas vidas. Trata-se de entender o modo através do qual uma tal sociedade pode ter a finalidade da garantia da justiça e da estabilidade assegurada e implementada e da justificação de questões políticas essenciais que devem sê-lo publicamente. Para isso, Rawls

introduz dois elementos: o de *consenso sobreposto* (*overlapping consensus*) e o de razão pública. O conceito de consenso sobreposto tem por finalidade manter a estabilidade das instituições democráticas. Isso quer dizer, em outras palavras, que uma sociedade precisa ser regulada por um senso público de justiça, que, conforme se vê em Rawls, ordena as forças sociais a trabalharem em favor de expectativas comuns, de modo a dar o apoio necessário às instituições básicas para concretizar seus objetivos (OLIVEIRA & ALVES, 2010, p. 34).

Com efeito, o liberalismo político garante a unidade e a estabilidade da sociedade democrática através do consenso sobreposto, consagrando, desse modo, os direitos e as liberdades básicas em vista da garantia do pluralismo. Trata-se, então, de um modo de consenso por meio do qual as diferentes doutrinas abrangentes, sejam elas filosóficas, morais, políticas ou religiosas, encontram sua unidade ao aprovarem a concepção política de justiça, notadamente, a justiça como equidade. Portanto, a justificação pública entre as várias concepções abrangentes deve compartilhar um núcleo de valores e princípios, que são dados através do consenso sobreposto.

Para que esse consenso seja possível, a justificação pública deve se basear sobre o uso da razão pública, isto é, aquela razão que não se assenta sobre as concepções abrangentes do bem. Dessa feita, é preciso que, no interior da sociedade bem ordenada, surjam acordos visando a promoção da justiça e da igualdade, e que desses acordos resultem um consenso político em torno de determinadas questões fundamentais. São essas questões que darão respaldo às instituições de modo a sustentar a estabilidade de uma democracia constitucional. Além disso, esses acordos devem ser formulados em torno de valores políticos fundamentais, os quais são expressos nos princípios e nos ideais dos membros da sociedade bem ordenada (OLIVEIRA & ALVES, 2010, p. 34-5).

2.3. A Educação em Rawls

Rawls não é um teórico da educação em sentido estrito, mas um teórico político. Sua abordagem da educação se faz no sentido de apontar sua importância desde os valores políticos e morais no contexto de uma democracia constitucional, aqui entendida como uma *sociedade bem ordenada*. A finalidade de sua teoria da justiça como equidade é o oferecimento de uma perspectiva da justiça, traduzida nos dois *princípios de justiça*, os quais se destinam à regulação e ao governo das principais instituições da *estrutura básica da sociedade*. Especificamente sobre a educação, Rawls escreveu pouco. Ainda assim, no contexto de sua teoria moral e política, essa parcimônia se mostra relevante e, por extensão,

no contexto das democracias constitucionais. E, também por isso, muitos autores têm se dedicado ao estudo dessa problemática na obra de Rawls: ou desde a sua perspectiva, ou ainda, em contraposição ou reformulação de algumas das suas ideias.²⁹

Dessa forma, entende-se que a educação aparece de muitos modos na obra de Rawls, sendo uma parte de sua ampla reflexão sobre a justiça, desde a filosofia moral até a filosofia política. Com efeito, partir-se-á do pressuposto de que, na obra de Rawls, a educação está presente em sua teoria, possivelmente, pelo menos, de quatro diferentes perspectivas: (i) ao nível de uma concepção implícita de educação; (ii) ao nível de um problema distributivo da educação, no horizonte da justiça social; (iii) ao nível de um desenvolvimento moral; e, finalmente, (iv) ao nível de uma educação cívica. Esses modos de ver a educação estarão presentes nos tópicos dispostos das páginas seguintes.

2.3.1. A Concepção Implícita de Educação

Rawls professa, como sugere Weber (2010, p. 118-20), uma concepção fraca de educação, especialmente na versão levada a efeito em *TJ*, e que permanece nos escritos posteriores.³⁰ Em geral, suas ideias sobre a educação estão vinculadas ao modo de como se deve organizar o Estado para que possa expressar, como implicações dos princípios de justiça, instituições que sejam justas. Dessa forma, na reflexão de Rawls a respeito da educação, nos termos de uma instituição social responsável pela formação do caráter e do senso moral das pessoas, tem-se que a formação é parte da sua teoria política sobre a justiça (JOHNSTON, 2005, p. 204). Assim, genericamente, de forma preliminar, o processo educativo é visto, através das instituições em geral e das educativas especialmente, como o desenvolvimento, por parte da criança, de aspectos da sua personalidade. Esse é o modo como Rawls, muitas vezes, caracteriza a educação: é a educação vista por uma via mais ampla, isto é, no sentido de que não explica o que se passa na escola, na família e noutros ambientes sociais. Como explica Johnston, é interessante observar a semelhança com a noção que o próprio Kant tinha em mente quando discutiu a educação, especialmente em relação à moralidade (JOHNSTON, 2005, p. 204-6).

²⁹ Cabe destacar os seguintes autores: Beattie (1982); Brighouse (2000; 2006); Costa (2011); Dubet (2008a; 2011); Estêvão (2001); Gondim (2009; 2011); Gutmann (2001); Macedo (2000); Meuret (1999); Silva (2003); Weber (2010); Weitz (1993).

³⁰ Weber critica o pouco espaço que, em sua visão, Rawls dá à educação em sua teoria da justiça. Para ele, Rawls deveria ver a educação como tendo uma função social que centralmente influencia na variedade de posições no entendimento político básico, assim como nos possíveis conflitos resultantes. Dessa forma, a educação deveria ter uma centralidade numa teoria política e, por isso, não ser uma concepção mínima ou fraca (WEBER, 2010, p. 112).

Mas é possível perceber, também, uma concepção mais estrita do que seja a educação nessa reflexão mais ampla sobre a justiça e, por certo, essa concepção explica a educação em função do que é e do que deve propiciar. Nesse sentido, conforme se verá, o entendimento de Rawls da educação está vinculado ao desenvolvimento de capacidades naturais com base na associação e no usufruto da cultura de sua sociedade.

2.3.1.1. A Definição de Educação

Mas, para Rawls, o que é a educação, em sentido estrito, isto é, nos termos do processo educativo? Rawls não conceitua ostensivelmente a educação, mas o faz de forma indireta ao distinguir as virtudes morais dos talentos naturais – de modo a se ter uma concepção implícita de educação. Para Rawls, os talentos naturais são “aquelas capacidades naturais desenvolvidas pela educação e quase sempre exercidas de acordo com certos padrões intelectuais característicos, ou outros padrões, com relação aos quais é possível avaliá-las de maneira apropriada” (RAWLS, 2009, §66, p. 540). A educação, desse ponto de vista, é o processo por meio do qual, de um lado, tem-se o treinamento dos talentos naturais e das habilidades a eles associados, e, de outro, a preparação e a formação moral e cívica, uma vez que cabe à educação proporcionar o envolvimento das pessoas com os valores das suas sociedades. Daí Gondim afirmar algo a respeito da educação. Para esta autora, pode-se indagar o que seria a educação para Rawls:

Por um lado, seria o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões; por outro lado, o ensinamento cívico, constitucional, das virtudes, como meio para o sustento e o senso de cooperação. Neste sentido, tanto no aspecto amplo quanto no restrito, a educação teria como objetivos precípuos fortalecer uma sociedade efetivamente justa e contribuir na formação dos cidadãos (GONDIM, 2008, p, 2008).

Algumas ponderações podem ser feitas sobre essa forma de ver a educação. Não há absolutamente novidade alguma quanto ao modo de ver a educação como treinamento de habilidades e aptidões, inclusive, no sentido de Locke e de Kant, a disciplina é a linha mestra para tal exercício do qual, muito provavelmente, Rawls não se distancia. Considerando que a educação se traduz no desenvolvimento e no treinamento das habilidades e das aptidões, a educação é, aqui, sinônimo de formação. Com efeito, é interessante pontuar que, desde o ponto de vista político, essa visão de Rawls

[...] assenta a importância da educação na cultura e na autoestima, e não na formação exclusivamente técnica e preparatória para o trabalho – sem, contudo, excluí-la. Portanto, ao apropriar-se da cultura – florescimento humano, tais como a literatura, as tradições musicais e religiosas, as atividades físicas e artísticas, as produções científicas e técnicas, entre outras – o indivíduo reforçará o senso do próprio valor, e

mais significativamente perseguirá seus fins, quaisquer que sejam eles (ROHLING 2015, p. 399).³¹

Contudo, esta forma de ver o processo educativo é singela, mas está orbitando o interesse primordial que é o estabelecimento de uma teoria da justiça para uma sociedade justa. Assim, qualquer sociedade que satisfaça esse mínimo concernente à educação, certamente terá muito que acrescentar ao seu sistema e à sua visão da educação, mas será, invariavelmente, a visão mínima que uma sociedade justa, com visões muito diferentes da educação, poderá satisfazer. Ora, essa é a razão de Rawls enfatizar elementos políticos, tais como aqueles do ensinamento cívico e dos valores constitucionais, assim como das virtudes necessárias à cooperação (RAWLS, 2016, p. 235-6).

Com efeito, a descrição do processo educativo e da vinculação desse processo à realização e ao desenvolvimento de talentos e habilidades naturais – Rawls vale-se de termos como *talentos*, *talentos naturais*, *dotes naturais*, entre outros – é problemática para os desdobramentos da explicação do funcionamento dos princípios de justiça na educação porque o compromete com a visão *biologicista naturalista essencialista das habilidades humanas* (PAPASTEPHANOU, 2005, p. 502-10).³² De acordo com essa visão, as habilidades (vistas como talentos e capacidades naturais) preexistem às pessoas, são inatas, cabendo apenas à educação o seu desenvolvimento. O relacionamento social tem pouca importância no desenvolvimento dessas habilidades e o processo educativo é, ao que parece, pouco dinâmico, pois as pessoas têm capacidades que independem diretamente da ação docente. Em geral, dentro dessa visão, as diferenças significativas entre as pessoas, no que se refere à capacidade de aprender, independem dos esforços e arranjos sociais – aqui, poder-se-ia dizer, é possível uma aproximação muito grande com Platão no seguinte sentido: a educação revela a alma de cada pessoa, não promovendo habilidades para além daquilo que cada qual traz consigo ao mundo. Além disso, há outra questão: basicamente, seria possível classificar e determinar o grau de talento de alguém, desde que as contingências sociais (posição social especialmente) fossem retiradas – ideias essas que hoje, desde a filosofia, passando pela psicologia e chegando à educação, são seguramente questionáveis.³³

³¹ Cabe recordar que os princípios de justiça são escolhidos em função da capacidade de proporcionar, em maior quantidade, bens primários para todos de um modo mais equitativo.

³² De alguma forma, é possível perceber parcialmente, também, uma vinculação dessa perspectiva àquela de Piaget da epistemologia genética. A parte disso, a exposição desses problemas e do significado dessa forma de compreender a concepção de educação de Rawls é desenvolvida por Papastephanou (2005).

³³ Há outros problemas que essa visão pode revelar, notadamente, na distribuição de recursos educacionais. Nos tópicos seguintes, essas ideias serão melhor expostas.

Todavia, para além dessas questões, essa visão da educação imprime relevo à cultura. Ao determinar que a importância da educação esteja em permitir que a pessoa se aproprie da cultura da sua sociedade, Rawls simplesmente reconhece a necessidade de sobrevivência da cultura de uma sociedade humana.³⁴ Dessa feita, Rawls parece sugerir que a *inculturação*, a pertença a uma determinada cultura, do ponto de vista da educação, é um elemento essencial para a realização da auto-estima. Parece sugerir, também, que as pessoas realizam-se naquilo que fazem e que, portanto, o valor não é intrínseco ao que é feito, mas à capacidade que a atividade tem de gerar o valor e o respeito de si mesmo. Isso parece mais claro quando se leva em conta o que ele escreveu e denominou como princípio aristotélico.

Seja como for, essa definição de Rawls da educação é restrita. Dessa maneira, Weber pontua acertadamente que a forma como Rawls vê a educação é claramente política – mesmo aquela visão de *TJ*.³⁵ Este autor pondera que Rawls oferece uma teoria minimalista da educação, especialmente se se considera o que escreveu em *PL*, no qual focou sua ponderação sobre elementos estritamente políticos, deixando de realizar a interconexão de todas as disciplinas dentro dos gostos do florescimento humano, inteligência, hábitos, formação e desenvolvimento social (WEBER, 2010, p. 118-9). Com efeito, quando se refere à aquisição de aptidões, ao treino dos talentos, os quais são, evidentemente, observados como estando na pessoa humana apenas potencialmente, fala-se, também, da vontade e da mobilização da cada qual das pessoas para a sua concretização – razão pela qual se pode falar do mérito individual no processo formativo (MOURÃO & SEIXAS, 2013, p. 399).³⁶ Assim, para Rawls, o processo educativo é uma atividade mediante a qual se leva à realização do treinamento dos talentos naturais e ao desenvolvimento das aptidões conforme o mérito e a dedicação.

³⁴ Esta visão da educação está em perfeito acordo com a visão de diferentes autores, tais como Abbagnano, que sumarizam a educação na relação com a transmissão da cultura de uma sociedade como condição de possibilidade da sobrevivência dessa mesma sociedade. Sobre isso, a propósito, Abbagnano externa no seu *Dicionário*: “[...] a educação é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: a **formação** do indivíduo, sua cultura, tornam-se o **fim** da educação. A definição de educação na tradição pedagógica do Ocidente obedece inteiramente essa exigência. A educação é definida como **formação** do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua **forma** completa ou perfeita, etc.: portanto, como passagem gradual – semelhante à de uma planta, mas livre – da potência ao ato dessa forma realizada” (ABBAGNANO, 2003, p. 306. Os destaques são do autor). Além disso, na mesma linha, na sua introdução à *História da Pedagogia*, o pensador e historiador italiano defende: “[...] cada grupo humano (primitivo ou civilizado) tem uma **cultura** própria que a tem permitido sobreviver. [...] O caráter mais geral e fundamental de uma cultura é que deve ser **aprendida**, ou seja, transmitida de alguma forma. Como sem sua cultura um grupo humano não pode sobreviver [...] é no interesse do grupo que dita cultura não se disperse nem se esqueça, mas seja transmitida das gerações adultas às mais jovens a fim de que estas se tornem igualmente hábeis para manejar os instrumentos culturais e façam assim possível que continue a vida do grupo. Esta transmissão é a **educação**” (ABBAGNANO, 1993, p. 11. Os destaques são do autor).

³⁵ Sobre este aspecto, falar-se-á mais detidamente nas próximas seções, especialmente quando se coteja a educação como educação cívica e formação política. Por ora, estas ponderações visam orientar a direção em que caminha a definição de educação em Rawls.

³⁶ Por esta razão, falar-se-á das instituições educacionais, entre as quais, a escola, o que se fará mais adiante.

2.3.1.2. O Valor da Educação

Se o que se disse antes for verdade, as ponderações sobre a educação precisam de complemento. Um desses complementos, no que se refere à concepção de educação, é dado pelo valor que o autor atribui a ela. Segundo Rawls, o valor da educação está na característica distintiva que proporciona às pessoas, e não nos níveis econômicos que permite galgar. Rawls afirma que

[...] não se deve aferir o valor da educação apenas no tocante à eficiência econômica e ao bem-estar social. Tão ou mais importante é o papel da educação de capacitar uma pessoa a desfrutar da cultura de sua sociedade e participar de suas atividades, e desse modo de proporcionar a cada indivíduo um sentido seguro de seu próprio valor (RAWLS, 2009, §17, p. 121).

Sobre esta passagem, Macleod explica que a educação é indispensável ao desenvolvimento dos diferentes talentos e habilidades das pessoas. Assim, considerando a ênfase dada por Rawls ao valor da educação em relação às liberdades básicas, as instituições educacionais justas têm, pelo menos, três objetivos complementares: em primeiro lugar, elas facilitam o desenvolvimento dos poderes morais requisitados pelo igual valor das liberdades políticas básicas e equipam os cidadãos com o conhecimento, as capacidades e as disposições necessárias para a participação significativa na deliberação democrática e nas decisões coletivas; em segundo lugar, preparam mais adequadamente os cidadãos com o conhecimento e as habilidades economicamente valiosas; e em terceiro lugar, mais efetivamente facilitam o acesso dos cidadãos à apreciação da cultura – arte, literatura e música – de modo que ajuda a assegurar para cada pessoa o senso do autorrespeito (MACLEOD, 2014, p. 172-3).

Mais importante que a relação que tem a educação com a economia, em termos de eficiência e bem estar, que tem caracterizado as democracias contemporâneas, é a atribuição que ela tem de habilitar uma pessoa a usufruir da cultura de sua sociedade e, por consequência, vir a participar de suas atividades, conforme o sistema de fins que estabeleça mediante a sua hierarquia de valores. Ou seja: mais que as cifras, em termos econômicos, o valor da educação está no fato de permitir que alguém possa participar, no sentido da apropriação e da integração, da cultura de sua sociedade, isto é, de toda a produção humana, desde a arte até propriamente a comunidade humana – e aqui se deve entender não apenas as atividades políticas, mas aquelas outras formas de florescimento humano, tais como as artísticas, as econômicas, as religiosas e as físicas, entre outras coisas, de modo a tomar seu

lugar nesse emaranhado de relações desde as suas concepções particulares e hierarquizadas de valores.

Conforme se disse antes, a partir da afirmação de Rawls fica claro que é por meio da educação que a pessoa se culturaliza, e que, sendo esse o caso, é nesse aspecto que reside o grande valor da educação: ela é a porta de entrada para a cultura humana. De fato, o que Rawls demonstra aqui é o modo como entende que a educação está relacionada à capacitação do desfrute da cultura de sua sociedade bem como à participação nas suas atividades. Há algo de particular aqui: a educação deve, mais do que qualquer outra coisa, promover o envolvimento e o engajamento das pessoas nas atividades mais importantes de cada sociedade, que não são iguais, mas que mudam de acordo com a experiência constitutiva de cada uma delas, por onde promoveria o bem primário social mais importante, o autorrespeito.

2.3.1.3. A Função e o Propósito da Educação

Apesar de Rawls não se deter demoradamente sobre o tema, o autor credita à educação um papel central: de um lado, desenvolver a autonomia de forma a permitir que as pessoas tenham uma ação refletida pelos princípios de justiça, e de outro, dirimir as desigualdades sociais em termos de favorecimento dos menos abonados no contexto dos arranjos institucionais.³⁷ Assim, ao não ser medido pela eficiência ou qualquer bem estar que possa proporcionar, a importância da educação está associada à promoção da autonomia individual e à redução das desigualdades sociais. É preciso que essas noções sejam mais bem exploradas.

Sem entrar em aspectos que serão discutidos mais adiante, Rawls considera que a arbitrariedade da loteria natural, aquela oriunda da distribuição natural de talentos, não é justa nem injusta; mas, também, não é um critério adequado, pois que a justiça ou não, quanto a ela, é um predicado do modo como as instituições lidam com essa distribuição natural de talentos. Assim sendo, Rawls acredita que uma teoria da justiça deve dirimir essas desigualdades naturalmente arbitrárias, o que efetivamente se dá através do oferecimento de oportunidades educacionais, de tal modo que a educação é um elemento que permite o acesso aos bens primários (ROHLING, 2012, p. 146).

Mas a educação cumpre também outro papel, a saber, aquele do desenvolvimento da autonomia individual. Como já se disse,

³⁷ Quanto ao desenvolvimento da autonomia, deve-se indicar que ela está associada à formação moral, a qual será mais explorada mais adiante. Mas, tendo em vista a sua relação com o propósito da educação, estabelece-se essa conexão aqui. Com efeito, ela depende, também, da compreensão das próximas seções.

Esse aspecto é realizado quando, ao permitir o treinamento e o aprimoramento dos talentos e aptidões individuais, as pessoas gradualmente vão tendo uma ação refletida pelos princípios de justiça os quais aceitariam como pessoas livres e iguais. Evidentemente, por meio do desenvolvimento do senso de justiça, as pessoas são levadas a aceitar esses princípios e a endossá-los como sendo os que escolheriam numa posição inicial de igualdade (ROHLING, 2012, p. 147).

Evidenciando a influência de Rousseau e Kant, uma tal visão implica que, ao agir de acordo e por respeito aos princípios de justiça, o indivíduo age autonomamente e realiza o seu desenvolvimento moral. Ora, isso quer dizer que, especialmente considerando o que Rawls escreveu em *TJ*, o papel da educação é realizar a autonomia individual, ao permitir o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões individuais, permitindo que as pessoas tenham uma ação refletida pelos princípios de justiça que elas aceitariam como pessoas racionais, livres e iguais. Esse fato é levado a efeito por meio do aprendizado moral, condensado nas três leis do desenvolvimento moral para a formação de um senso de justiça (ROHLING, 2012, p. 147).³⁸ Assim, a função e o propósito da educação é realizar a autonomia individual assim como distribuir e permitir o acesso aos bens primários.

2.3.2. A Educação e o Problema Distributivo

O segundo problema em torno do qual a teoria de Rawls se aproxima da educação concerne ao problema distributivo, e que está especialmente associado à visão da justiça como equidade como uma teoria da justiça social. Os dois princípios de justiça conduzem à ideia de que o princípio da liberdade igual refere-se ao sistema de liberdade, ao passo que o segundo princípio diz respeito à distribuição de bens básicos, de modo equitativo. É, com efeito, à distribuição de bens primários que a educação está associada no sentido de atenuar as disparidades de ordem social. Nessa senda, para Rawls o segundo princípio prevê que recursos deverão ser empregues com os menos favorecidos como forma de promover a equidade do sistema.³⁹ Assim, Rawls advoga que o princípio da diferença deve, “[...] para

³⁸ Insiste-se, uma vez mais, que mais adiante se falará da educação como formação moral, aspecto este que conduz à constituição de um senso de justiça, um dos poderes morais.

³⁹ É primordial ter presente aqui que Rawls afirma que a sua concepção de justiça, traduzindo a ideia da justiça social, promove a equidade do sistema e não a mera igualdade. A equidade, neste particular, é algo distinto da igualdade: não se satisfaz com o mero oferecimento formal de oportunidades, inclusive, oportunidades educacionais, como no caso do liberalismo clássico, mas se traduz na afirmação de que o tratamento diferenciado promove a justa distribuição das vantagens sociais, assim como a equidade no sentido de oportunidades equitativamente iguais (FREEMAN, 2007, p. 105). Assim, sua teoria implica ação substancial no sentido da promoção da equidade, isto é, exige que as principais instituições da sociedade sejam projetadas de modo que a classe menos favorecida desfrute de uma parcela maior do produto social, de modo que a equidade está no fato de que a condição dos menos favorecidos deve ser observada para a justiça do sistema. Não se trata, por isso, de uma igualdade estrita e formal, mas de um igualitarismo.

tratar a todos com igualdade, oferecer genuína igualdade de oportunidades [...]” (RAWLS, 2009, § 17, p. 120), igualdade aqui não apenas formal, mas substancial. É assim que, para Rawls,

[...] o princípio da diferença alocaria recursos para a educação, digamos, para elevar as expectativas dos menos favorecidos. Se tal fim for alcançado dando-se mais atenção aos mais talentosos, é permissível; caso contrário, não. E, ao tomar essa decisão, não se deve aferir o valor da educação apenas no tocante à eficiência econômica e ao bem-estar social (RAWLS, 2009, § 17, p. 121).

Assim considerado, conforme Rawls, no que diz respeito à aplicação do segundo princípio à educação, o sistema de ensino deve proporcionar oportunidades equitativas iguais de ensino para todos, oferecendo, quando preciso, uma compensação para aqueles que, embora tendo capacidades semelhantes, por pertencerem às camadas mais baixas, dificilmente teriam condições de competir, na realização de seus planos racionais de vida, de forma semelhante. Dessa forma, para Rawls, o princípio da igualdade equitativa de oportunidades é fundamental, ao estabelecer uma igualdade substancial, ao invés de uma que seja formal: ou seja, o esquema social pode sofrer modificações de modo a dar conta de oferecer àqueles cujo labor permite que alguns tenham ganhos numa compreensão da sociedade como um empreendimento mutuamente vantajoso.

É oportuno indicar, ainda que estivesse falando da interpretação liberal dos princípios de justiça que é preterida em vista da interpretação democrática, que Rawls argumenta que ao sistema escolar, seja ele público ou privado, cumpre o papel de eliminar as barreiras de classe que impedem que a aquisição de conhecimento cultural e de qualificação (RAWLS, 2009, §12, p. 88). De fato, considerando que o arbítrio da loteria natural não determine a sorte social (que é consequência natural da interpretação liberal dos princípios de justiça e contra a qual Rawls se opõe), poder-se-ia dizer que esta forma de compreender a ação do sistema de ensino é coerente com uma concepção de educação que é pensada no sentido da distribuição de bens primários: a diminuição das disparidades sociais, bem como a distribuição de bens primários é certamente um dos motes que dá vida ao sistema educacional numa sociedade bem ordenada. Mais que isso, como parte das instituições do esquema social que têm em vista promover a reciprocidade, deve preocupar-se com o fato de que a distribuição natural de talentos não constitua a promoção de arbitrariedades morais, isto é, as intuições não devem fazer, como as sociedades aristocráticas e de castas frequentemente fazem, “dessas contingências a base adscritícia para o confinamento em classes sociais mais ou menos fechadas e privilegiadas”, incorporando, assim, arbitrariedades encontradas na natureza (RAWLS, 2009, §17, p. 122). Como buscam o benefício comum, apenas aquilo que resultar proveitoso para todos da posse

dos talentos naturais advindos das contingências particulares é aceitável, de modo que, assim ponderados, os dois princípios de justiça são um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da fortuna (RAWLS, 2009, §17, p. 122).

Não obstante, assim considerando, é verdade que o sistema escolar é incapaz de promover estritamente a igualdade equitativa de oportunidades, pois que a estrutura familiar, de algum modo, condiciona os agentes em suas circunstâncias históricas e sociais. Assim raciocinando, quando discutia a interpretação liberal do princípio da diferença, Rawls dizia que

O ponto até o qual as aptidões naturais se desenvolvem e amadurecem sofre influência de todos os tipos de circunstâncias sociais e atitudes de classe. Mesmo a disposição de fazer esforço, de tentar e, assim, ser merecedor, no sentido comum do termo, depende de circunstâncias sociais e familiares afortunadas. Na prática, é impossível garantir oportunidades iguais de realização e cultura para os que têm aptidões semelhantes e, por conseguinte, talvez convenha adotar um princípio que reconheça esse fato e também amenize os resultados arbitrários da própria loteria natural (RAWLS, 2009, §12, p. 89).

Se se considerar como verdadeiras essas afirmações, e, sobretudo, que as desigualdades naturais e sociais não são merecidas, não resulta difícil compreender porque Rawls defende um princípio como o da igualdade equitativa de oportunidades, cuja finalidade é a de corrigir a influência de contingências dessa natureza na vida social. De fato, para Rawls, é absolutamente crucial que esse princípio seja interpretado em consonância com o princípio da diferença de modo que, em primeiro lugar, a igualdade equitativa de oportunidades seja efetiva, exigindo, inclusive, tratamento diverso no sentido de articulação no esquema social para garantir que aqueles com talentos e dotes naturais semelhantes não sejam prejudicados por sua pouca sorte na loteria natural e, em segundo lugar, as desvantagens que resultem do esquema social somente sejam justificadas se resultarem benéficas para aqueles menos favorecidos. Nessa senda, o princípio da igualdade de oportunidades é um corretor de diferenças de classe social, pois

[...] aqueles que têm capacidades e habilidades similares devem ter oportunidades similares de vida. Mais especificamente, presumindo-se que haja uma distribuição de dotes naturais, os que estão no mesmo nível de talento e capacidade, e têm a mesma disposição para usá-los, devem ter as mesmas perspectivas de êxito, seja qual for seu lugar inicial no sistema social. Em todos os setores da sociedade deve haver perspectivas mais ou menos iguais de cultura e realizações para todos os que têm motivação e talentos semelhantes. As expectativas dos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem sofrer influência da classe social a que pertencem (RAWLS, 2009, §12, p. 88).

No caso da educação, inegavelmente ela deve cultivar a distribuição de bens primários e assegurar a igualdade de oportunidades por meio da redistribuição dos recursos. No que se refere à educação desde o problema distributivo, Rawls exige que os recursos devam ser

comprometidos, em primeiro plano, com os menos favorecidos de tal modo a elevar sua expectativa quanto à realização de seus projetos dentro da sociedade. Isso aponta que a educação deve procurar diminuir as desigualdades e que essas não devem ser vistas unilateralmente pelo viés da economia ou do bem estar social, mas, principalmente, pela capacidade de permitir a uma pessoa desfrutar da cultura de sua sociedade, podendo, por conseguinte, participar de suas atividades. Dessa feita, o acesso à educação, mantendo a equidade do sistema, permitiria e reforçaria no indivíduo o senso do próprio valor como um bem primário (ROHLING, 2012, p. 131).

2.3.2.1 Loteria Natural de Talentos e Justiça Distributiva

Um aspecto controverso no modo como Rawls trata do segundo princípio e, especialmente, da educação, tergiversa sobre a temática da *loteria natural dos talentos* e as chances de êxito no desenvolvimento e transcurso da vida. Precisamente sobre esse tema, a teoria da justiça de Rawls elaborou uma sólida base para a argumentação em torno da justiça distributiva, na qual o autor rechaça o mérito moral como fator de distribuição. A ideia central de Rawls é que as pessoas não são merecedoras dos talentos que possuem e que, justamente por isso, não podem ser vistos como os elementos a nortearem a distribuição *justa dos bens primários*.

Deve-se considerar, em relação à educação, o aspecto das contingências individuais, o qual ganha expressão nos termos da relação entre a loteria natural e a educação, isto é, a distribuição natural dos talentos e o desenvolvimento dessas potencialidades e habilidades. Para Weitz (1993, p. 421), a educação é o terreno no qual o tratamento da justiça, por parte de Rawls, levanta questões que acentuam o conflito entre igualdade e liberdade, pois é na educação que se está a lidar com os elementos intangíveis das qualidades humanas e do seu desenvolvimento, bem como da relação dessas qualidades com a distribuição de bens primários. Além disso, o teste crucial, para Rawls, seria, notadamente, a educação, porque não se está enfrentando apenas a distribuição de dinheiro e outros bens, mas a própria questão das diferenças nas habilidades individuais, que reside na natureza arbitrária e aleatória da *loteria natural*.

Sobre isso, é importante dizer o que é a *loteria natural* e distingui-la da *loteria social*. Engelhardt Jr. (2004, p. 454) afirma que a loteria natural é uma expressão usada para identificar mudanças na sorte resultantes de forças naturais, e não diretamente das pessoas. A loteria natural dá forma à distribuição de bens naturais e socialmente condicionados. Ela é,

por sua vez, contrastada com a loteria social, cuja expressão é usada para identificar mudanças na sorte que não são resultados de forças naturais, mas da ação das pessoas. Dentro dessa forma de ver, a justiça distributiva rawlsiana, e as suas considerações e desdobramentos sobre a educação, agiria na loteria social.⁴⁰ Mas Rawls não se propôs a analisar a educação especificamente como um tema da sua teoria da justiça, como se assinalou anteriormente, mas apenas de maneira incidental – e, evidentemente, de forma implícita à sua teoria –, de modo que é possível derivar algumas importantes considerações acerca dessa temática.

Centrando-se na argumentação de Rawls, quando os indivíduos, na *posição original*, deliberam sobre os princípios mais adequados para regular suas instituições sociais, eles levam em consideração aqueles que mais podem diminuir as desigualdades entre si, por meio da *regra maximin*, isto é, maximização da condição do pior colocado. Rawls está seguro de que as partes não se colocariam no lugar do apostador – aquele que é capaz de decidir por princípios que favorecem os mais bem colocados porque pode ser um dos mais bem colocados –, mas teriam uma posição mais conservadora, escolhendo aqueles princípios que favorecem os menos abastados. Os princípios de justiça são, portanto, princípios de justiça social nesse sentido: asseguram uma igual liberdade para todos, e estabelecem desigualdades que são justas porque se baseiam na equidade, no favorecimento daqueles que estão em condições menos abonadoras.

Seguindo esse raciocínio e, levando em consideração que, para o autor, os indivíduos têm uma inviolabilidade calcada na justiça que nem mesmo o bem da sociedade como um todo pode sobrepujar (RAWLS, 2009, §1, p. 4), pode-se arguir que a educação é um bem a ser distribuído. Trata-se de ver a educação desde o paradigma distributivo da justiça social e, por esse viés, dizer que o acesso à educação deve ser tal que possibilite a todos o acesso a posições sociais relevantes.

E onde fica a questão da loteria natural de talentos e sua relação com a justiça distributiva, do modo como Rawls a concebe? Rawls afirma que o mérito não é um critério justo porque se baseia nos talentos naturais, cuja posse, efetivamente, não implica algum merecimento. Nesse sentido, para o filósofo, a posse de talentos naturais não pode ser um critério justo. Com efeito,

A distribuição natural não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Esses são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos. [...] Os dois princípios são um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da sorte; e, por mais imperfeitas que

⁴⁰ Ver-se-á, com efeito, que alguns críticos têm afirmado que a teoria de Rawls leva em conta alguns aspectos metafísicos, que preexistem à existência social (trata-se de uma versão do *inatismo*) para discutir o melhor arranjo social que promova a justiça social.

possam ser em outros aspectos, as instituições que atendem a esses princípios são justas (RAWLS, 2009, §17, p. 122).

Apartir dessa afirmação do autor, parece correto dizer que a justiça está associada ao modo como as instituições sociais levam em conta a loteria natural de talentos. Conforme explica um dos mais autorizados intérpretes do pensamento de Rawls, “os talentos inatos não são merecidos por aqueles que com eles são dotados e constituem, por isso mesmo, um fator de desigualdade moralmente arbitrário” (VAN PARIJS, 1997, p. 168), de forma que, para Rawls, “ninguém merece sua maior capacidade natural nem um ponto de partida mais favorável na sociedade” (RAWLS, 2009, §17, 121), em função desses mesmos talentos. Assim, se essas afirmações forem corretas, pode-se dizer que, na opinião de Rawls, os talentos naturais, em si, não podem ser vistos como critérios distributivos, nem, tampouco, como elementos a determinarem a sorte no interior de uma sociedade justa. Esse critério tem de estar nas instituições e no seu justo funcionamento. Esse aspecto é esclarecido quando Rawls afirma, pouco a frente que

Na justiça como equidade, os homens concordam em só se valer dos acidentes da natureza e das circunstâncias sociais quando fazê-lo resulta em benefício comum. Os dois princípios são um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da sorte; e, por mais imperfeitas que possam ser em outros aspectos, as instituições que atendem a esses princípios são justas (RAWLS, 2009, §17, p. 122).

A ideia que marca as relações quanto aos acidentes naturais, arbitrários do ponto de vista moral, é a reciprocidade, pois se refere ao benefício mútuo que os diferentes talentos possam proporcionar à sua sociedade.

Mas, há alguma lacuna na descrição de Rawls acerca dos talentos e, por isso, ela encobre alguma forma de preconceito, ou, mesmo, de injustiça em relação à educação e à determinação da sorte e do êxito nos diferentes empreendimentos levados a efeito pelas pessoas? Deveras, está clara a rejeição, por parte de Rawls, do mérito como fator distributivo de ganhos sociais, isto é, de ganhos disponíveis à justiça. Porém, como tratar dos talentos e da sua relação com a educação de forma a serem justos? Essas questões e as diferentes posições a respeito da loteria natural dos talentos e dos talentos naturais levantam muitas discussões. A primeira delas, que se vai discutir aqui, concernente à educação, diz respeito à crítica que Papastephanou (2005, p. 499-518) dirige a Rawls de que sua concepção de talentos o vincula a uma concepção preexistente dos mesmos, nos termos de um *essencialismo biologicista naturalista*. Trata-se, aqui, de se entender que, através desse tipo de *inatismo*, a fortuna natural leva os atores sociais à busca da realização do seu próprio espaço social. Na opinião de Papastephanou, o recurso a essa visão tem impactos profundos sobre a explicação das diferenças de desempenho. Dessa forma de ver, conforme sugere, o princípio da diferença

pode ser considerado como um acordo para a distribuição de bens naturais como uma propriedade comum e como um critério para compartilhar os benefícios desta distribuição. Além disso, Rawls vê as desigualdades como o resultado que, em última análise, apesar da ação dos princípios de justiça, radica-se em termos naturalistas – isto é, nas diferenças quanto à dotação natural de talentos. Para ela, Rawls estaria, então, justificando as desigualdades sociais em termos de uma explicação naturalista, que é, novamente em sua visão, uma realidade corroborada pela ciência e pelo senso comum.⁴¹ Outro problema observável por ela é que esse tipo de inatismo, ainda que não seja uma visão teológica ou uma cosmovisão, em seus fundamentos o vincula a uma perspectiva metafísica, através do biologicismo e do cientificismo.

Em sua opinião, evidenciando que Rawls, sob esse aspecto cai na armadilha positivista do mensurável e do localizável – isto é, de que se pode precisar a inteligência, já que se refere a talentos iguais – a educação é importante porque revela esses elementos ocultos na teoria liberal do filósofo. Próxima dos teóricos da sociologia da educação de então, Bourdieu & Passeron, Charles Jencks, James Coleman, e mais recentemente Michael Young, Geoffrey Esland e Nell Keddie, defendem que o bom desempenho escolar não é explicado como inteligência, ainda que os sistemas de ensino expliquem o desempenho em termos de um essencialismo geneticista. Assim, para ela, Rawls estaria legitimando essa visão – a de um “racismo da inteligência” – ao tolerar a desigualdade com base no mérito e no talento.

Apesar de se considerar que a autora tenha razão em relação à vinculação de Rawls à metafísica que envolve a ciência, por um lado, e ao inatismo, por outro, não parece correto dizer que Rawls legitima o mérito como um elemento central na sua teoria da justiça, isto é, não naturaliza o mérito dos talentos naturais nos termos de êxito. Vale dizer que o mérito, para Rawls, é rechaçável como critério distributivo: os princípios de justiça não podem ser justificados levando-se em conta o mérito precisamente porque não há merecimento no que se refere à dotação natural. A concepção de talentos naturais é dependente das condições sociais. Contudo, estando uma sociedade operando justamente com base nos princípios de justiça, não há nada que obste o mérito como um valor a determinar as ações das pessoas. Dessa forma, sobre isso, em *Justice as Fairness, a Restatement*, Rawls afirma que,

⁴¹ Papastephanou argumenta que Rawls se baseia, ao descrever a natureza humana, no interior da posição original, em fatos da ciência e do senso comum. Para ela, com efeito, Rawls não leva em conta – e nesse aspecto foi traído pelo espírito de seu tempo – que a ciência dos anos 60 e 70 era uma ferramenta usada para fins ideológicos, de tal modo a reproduzir, em seu interior, diversos preconceitos. Um desses elementos está associado aos talentos e às diferenças sociais que eles podem provocar, como por exemplo, nos diferentes tipos de testes com o propósito de demonstrar a inferioridade intelectual dos negros (PAPASTEPHANOU, 2005, p. 502-8).

[...] os talentos naturais de vários tipos (inteligência inata e aptidões naturais) não são qualidades naturais fixas constantes. São meramente recursos potenciais, e sua fruição só se torna possível dentro de condições sociais; quando realizados, esses talentos adotam apenas uma ou pouca das muitas formas possíveis. Aptidões educadas e treinadas são sempre uma seleção, e uma pequena seleção, ademais, de uma gama de possibilidades. Entre os fatores que afetam sua realização estão atitudes sociais de estímulo e apoio, e instituição voltadas para seu treinamento e uso precoce. Não só nossa concepção de nós mesmos e nossos objetivos e ambições, mas também nossas aptidões e talentos realizados refletem nossa história pessoal, nossas oportunidades e posição social, e a influência da boa ou má sorte (RAWLS, 2003, p. 80).

Mas há outra importante discussão crítica, levada a efeito por Nozick, contra Rawls. Nozick rejeita duramente a visão de Rawls de que os talentos naturais devem ser vistos como uma propriedade comum. Em sua opinião, levando a sério a inviolabilidade moral das pessoas, essencial para a liberdade, Nozick sustenta que não se pode, tratando o ser humano como meio, fazer compensação moral. Segundo Nozick, “[...] não pode existir entre nós nenhum gesto de compensação moral; não existe nenhuma superioridade moral de outras vidas sobre uma das nossas que resulte em um bem social geral maior. Nada justifica que algum de nós se sacrifique em nome dos outros” (NOZICK, 2016, p. 41). A questão crucial para Nozick é que cada qual tem plena propriedade sobre si mesmo – de forma que pouco importa se se é, ou não, merecedor de quem se é e ter os talentos que se tem. Nesse sentido, é ilegítimo utilizar um indivíduo talentoso, isto é, valer-se dos seus talentos como se fosse um bem comum ou redirecioná-los ao bem dos menos afortunados, como se fosse uma dotação comum. Seria um desrespeito à liberdade e à inviolabilidade das pessoas.

Uma resposta a essa questão, na opinião de Van Parijs, vale dizer, a da conciliação da propriedade privada de cada pessoa (sobre si mesma) e a propriedade coletiva de seus talentos, faz Nozick considerar que só podemos pensar em distinguir uma pessoa de seus talentos se se supuser que, desapossando-a desses talentos, não se está, por isso mesmo, desapossando-a de si mesmo. Mas uma tal direção é insustentável, pois, de um lado, compromete o esforço de Rawls de se pensar, no lastro da visão kantiana, uma concepção de sujeito encarnada e, de outro, esvazia de qualquer significação a própria noção de propriedade de si mesmo. Dessa forma, Van Parijs afirma que, no entendimento de Nozick,

[...] a coerência com a máxima kantiana exige que recusemos considerar os talentos como um recurso comum e, logo, que se prive de campo de aplicação o princípio da diferença e qualquer outro princípio padronizado ou final, para adotar uma *entitlement theory* no sentido forte, do tipo da sua (VAN PARIJS, 1997, p. 169).

O mesmo Van Parijs aponta que a solução de Rawls ao problema de que as pessoas são o que são em função dos seus talentos e habilidades – desenvolvidas através da educação e de outros processos formativos, deve-se dizer – é considerar a *distribuição* natural de talentos

como uma dotação comum, de forma que cada indivíduo tem direito às suas capacidades naturais e a tudo de que se torna proprietário ao tomar parte num processo social equitativo. Dessa forma, dotação comum é a variedade qualitativa (diferenças de qualidade de talentos semelhantes) e quantitativa (diferenças quanto aos tipos) dos talentos porque torna possível numerosas complementaridades entres esses talentos quando eles se organizam de tal maneira a que se tire proveito dessas diferenças (VAN PARIJS, 1997, p. 170-1).

Do ponto de vista da teoria de Rawls, as pessoas possuem talentos e disposições naturais que a educação pode ou não aprimorar. Há um certo inatismo – inatismo esse que não foi, de todo rechaçado, diga-se, pois é bastante possível que geneticamente exista uma herança que determine muito das disposições humanas. Com efeito, essas disposições naturais implicam uma diferença significativa de talentos, tanto do ponto de vista da qualidade (em relação aos mesmos), quanto daquele da quantidade (em relação à variedade). Para Rawls, como será visto, os que apresentam talentos semelhantes devem ter chances semelhantes de formação – é aqui que, do modo como penso, há um problema para Rawls: não há meios que permitam que se identifique, hoje, se há, ou não, similaridade e determinabilidade quanto ao talento que alguém possa ter e de que, na comparação com outros, esse talento seja semelhante. Por isso que, e Rawls o defende, claramente, o caráter mais elevado, que permite o cultivo desses talentos naturais, “[...] depende, em grande parte, de circunstâncias familiares e sociais afortunadas no início da vida, pelas quais não temos nenhum crédito” (RAWLS, 2009, §17, p. 124).

Apesar de Rawls valer-se de uma linguagem vinculada ao *essencialismo biologicista*, não se pode predicar que ele – e sua teoria da justiça como equidade – concorde com uma ordem e uma hierarquia social baseadas no naturalismo dos talentos, em termos de criarem-se desigualdades sociais. Para Rawls, valendo-se dessa linguagem, “[...] não é correto que os indivíduos que possuem maiores aptidões naturais e o caráter superior que possibilita seu desenvolvimento tenham direito a um esquema cooperativo que lhes permita obter benefícios ainda maiores de maneira que não contribuam para as vantagens dos outros” (RAWLS, 2009, §17, p. 124). Não há como medir os talentos de alguém precisamente – e mesmo a sua sorte na loteria natural de talentos para todos os casos – ainda que Rawls deixe margem para isso. Mas isso em nada prejudica a sua argumentação porque ela se volta às instituições mais elementares da sociedade. Não leva em conta, efetivamente, essa distribuição natural de talentos, mas o modo como as instituições sociais lidam com as diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, no que se refere à relação da educação com a loteria natural, Rawls considera que as instituições sociais deveriam

[...] propiciar um sentido confiante do próprio valor para os menos favorecidos, e isso limita as formas de hierarquia e os graus de desigualdade permitidos pela justiça. Assim, por exemplo, os recursos para a educação não devem ser alocados apenas ou obrigatoriamente segundo seu retorno em estimativas de capacidades produtivas treinadas, mas também segundo seu valor para o enriquecimento da vida pessoal e social dos cidadãos, incluindo-se nisso os menos favorecidos. À medida que a sociedade progride, esta última consideração se torna mais importante (RAWLS, 2009, §17, p. 128).

A educação, dessa forma, não se arvora em torno integralmente do mérito – de tal modo a se ter uma sociedade meritocrática – mas, conforme será visto, através das oportunidades educacionais equitativas e sendo o exercício e treinamento de habilidades naturais e sociais, diminui as injustiças e desigualdades resultantes das desigualdades sociais e naturais da dotação de talentos, moralmente arbitrárias, tendo como referencial a posição do pior colocado socialmente. Trata-se, assim, não de uma visão meritocrática da educação, mas, sim, de uma perspectiva igualitarista em relação à realização dos talentos naturais ou socialmente cultivados (ROHLING, 2012, p. 132).

2.3.2.2 Os Princípios de Igualdade Equitativa de Oportunidades e da Diferença e a Educação

Malgrado a crítica do espaço dado por Rawls à educação em sua teoria da justiça (JOHNSTON, 2005; PAPASTEPHANOU, 2005; WEITZ, 1993)⁴², Weber (2010) sustenta, aqui sinteticamente indicada, que ela se deve ao fato de Rawls desconsiderar dois elementos essenciais, a saber: (i) a história das pessoas para a obtenção dos princípios de justiça; e (ii) a *black box of historical society* (caixa preta da sociedade histórica), ou seja, tomando por base as ideias de Latour, Weber sugere que Rawls não examinaria e nem investigaria os conceitos centrais que levariam à formação dos *juízos ponderados*, os quais, articulados a partir do método do *equilíbrio reflexivo*, conduzem à escolha dos princípios de justiça na *posição original*. A este respeito, a ideia de Weber é que a educação é relevante, pois agiria na formação desses juízos ponderados de modo a não permitir que ideias distorcidas, como certos preconceitos e ideias equivocadas, fossem formadas (WEBER, 2010, p. 113-8).

Parece que um desdobramento desse tipo de crítica é relacionado à justiça distributiva, isto é, à distribuição de bens sociais primários como caracterizando a justiça social, já que é considerada por Rawls como central de sua teoria da justiça. Cumpre dizer que o segundo

⁴² Essa ideia não é partilhada por alguns autores, entre os quais se encontra Meuret. Para esse autor (1999, p. 41), a educação ocupa um lugar de relevo na teoria da justiça de Rawls, não sendo redutível somente à igualdade de chances.

princípio de justiça orienta a distribuição dos benefícios e vantagens oriundos da cooperação social e que, lexicalmente, deve ser respeitado, em primeiro lugar, o primeiro princípio de justiça, que preceitua a igual liberdade. Todavia, “a distribuição de renda e riqueza, e de cargos de autoridade e responsabilidade, deve ser compatível tanto com as liberdades fundamentais quanto com a igualdade de oportunidades” (RAWLS, 2009, §11, p. 75). Assim, entende o filósofo que a injustiça se caracteriza nas desigualdades sociais que não sejam vantajosas para todos. Com efeito, para que a distribuição seja justa, os princípios de justiça requisitam que existam certas instituições. Assim, presumindo-se a existência destas instituições, Rawls pontua que as expectativas mais elevadas dos que estão em melhor situação serão justas se, e somente se, fizerem parte de um esquema que eleve as expectativas dos membros em condições menos favoráveis. A justiça, portanto, das expectativas dos mais bem situados socialmente relaciona-se diretamente com o grau de elevação das expectativas dos que estão em posições mais desfavorecidas, de tal modo que as desigualdades são justas se forem vantajosas para os menos favorecidos (RAWLS, 2009, §11, p. 75; §13, p. 91). À luz desse quadro, Freeman explica que o governo, se bem que não precise monopolizar o oferecimento do serviço, deve oportunizar o acesso à educação como uma forma de dirimir as desigualdades sociais (FREEMAN, 2007, p. 90).

A educação aparece, destarte, desde o problema distributivo, especialmente relacionada ao segundo princípio de justiça o qual tem duas partes: a primeira, chamada de *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, em oposição à igualdade formal de oportunidades do liberalismo clássico, preceitua a igualdade de oportunidades, para aqueles com talentos e habilidades semelhantes, no seio de uma sociedade bem ordenada. Freeman aduz que Rawls distingue a ideia liberal clássica das posições abertas – igualdade formal de oportunidades – da igualdade equitativa de oportunidades, uma ideia mais substantiva de igualdade, pois, além de prevenir a discriminação e aplicação das posições abertas, procura corrigir a desvantagem social (FREEMAN, 2007, p. 89). Nessa senda, segundo a interpretação de Freeman, o princípio da igualdade de oportunidades é um corretor de diferenças de classe social, pois, como afirma o próprio Rawls,

[...] aqueles que têm capacidades e habilidades similares devem ter oportunidades similares de vida. Mais especificamente, presumindo-se que haja uma distribuição de dotes naturais, os que estão no mesmo nível de talento e capacidade, e têm a mesma disposição para usá-los, devem ter as mesmas perspectivas de êxito, seja qual for seu lugar inicial nos sistema social. Em todos os setores da sociedade deve haver perspectivas mais ou menos iguais de cultura e realizações para todos os que têm motivação e talentos semelhantes. As expectativas dos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem sofrer influência da classe social a que pertencem (RAWLS, 2009, §12, p.88).

Não obstante, em *TJ*, Rawls estabelece, segundo a interpretação liberal do segundo princípio, somente dois requisitos institucionais impostos pelo princípio da igual oportunidade, a saber, prevenção da acumulação de bens e riquezas e a manutenção de oportunidades iguais de educação para todos (RAWLS, 2009, §12, p. 88; FREEMAN, 2007, p. 90).⁴³ Por conseguinte, transcurso desse princípio o dever de a sociedade oferecer oportunidades iguais de educação para todos, sobretudo para aqueles com talentos e dotes naturais semelhantes aos quais, por conta de condição social, estão em posições desfavoráveis para a competição com aqueles que, embora tendo talentos semelhantes, encontram-se socialmente favorecidos. Contudo, isso não implica a exigência de um sistema público de educação, isto é, que o sistema educacional esteja somente sob a tutela do Estado, pois um sistema privado seria compatível com os requisitos do princípio da igualdade equitativa de oportunidades. Para Freeman, em contrapartida, as razões que levariam Rawls a afirmar uma educação pública obrigatória precisam ser derivadas não do princípio da igualdade equitativa de oportunidades, mas da *ênfase na democracia* mediada pelo primeiro princípio e nas condições de estabilidade de uma sociedade democrática (FREEMAN, 2007, p. 90-1). Trata-se de se permitir a existência de uma ordem democrática na qual os cidadãos sejam vistos como livres e iguais. Para isso, a educação básica igual é elementar, sobretudo, para que se criem as condições de que as crianças se tornem membros autossuficientes e cooperativos da sociedade, desenvolvendo as virtudes políticas necessárias para que honrem os termos justos da cooperação social nas suas relações com o resto da sociedade (RAWLS, 2003, p. 221).⁴⁴

Desde o problema distributivo, a educação é vista como um elemento crucial para dirimir as desigualdades sociais e permitir, entre aqueles com talentos semelhantes, uma competição justa, independentemente de contingências sociais e naturais. Assim é, porque, se por um lado o princípio da igualdade de oportunidades estabelece que a educação deva fazer desaparecer as diferenças de ordem social, por outro lado, isso ocorre, pois, na justiça como equidade, tal princípio opera sempre em harmonia com o princípio da diferença, o que garante uma distribuição do produto da cooperação justa para todos, já que maximiza as expectativas dos piores colocados no sistema social. Em *JF*, Rawls afirma o seguinte:

⁴³ De acordo com aquilo que se lê em *TJ*, é importante advertir, Rawls discute as diferentes interpretações do segundo princípio de justiça (§12) que sua teoria sugere, discussão esta que o faz apontar a interpretação da igualdade democrática como a mais adequada (§13). No entanto, o modo como Freeman discute conjuga elementos dessas diferentes interpretações, mais especialmente, das interpretações do liberalismo e da igualdade democrática, de tal sorte a derivar, assim se entende, conclusões mais acertadas acerca da temática da educação em *TJ*.

⁴⁴ Esse ponto será visto mais a frente quando se falar da educação para o civismo. De resto, leva-se em consideração o texto de Dagger (2014) sobre a concepção de virtude cívica no pensamento de Rawls.

[...] a igualdade equitativa de oportunidades exige não só que cargos públicos e posições sociais estejam abertos no sentido formal, mas que todos tenham uma chance equitativa de ter acesso a eles. Para especificar a ideia de chance equitativa dizemos: supondo que haja uma distribuição de dons naturais, aqueles que têm o mesmo nível de talento e habilidade e a mesma disposição para usar esses dons deveriam ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de sua classe social de origem, a classe que nasceram e se desenvolveram até a idade da razão. Em todos os âmbitos da sociedade deve haver praticamente as mesmas perspectivas de cultura e realização para aqueles com motivação e dotes similares (RAWLS, 2003, p. 61-2).

Evidentemente, não se esquece da prioridade lexical do princípio da igualdade equitativa de oportunidades sobre o princípio da diferença. De acordo com Freeman, essa prioridade pode se expressar de alguns modos, a saber: (a) ela pode limitar o grau de desigualdade de renda, riqueza e outros recursos de outros modos, conforme permissão do princípio da diferença, em benefício dos membros menos favorecidos da sociedade (FREEMAN, 2007, p. 92); (b) a prioridade lexical implica que a igualdade de oportunidades educacionais não pode ser limitada por razões de maior renda e riqueza para o pior colocado socialmente. Como consequência, pode-se dizer que a igualdade equitativa de oportunidades deve ser assegurada antes de as desigualdades resultarem algum benefício para aqueles em posições sociais desvantajosas.

Sobre a posição de Rawls, Nagel levanta algumas considerações sobre o modo como a proposta da justiça como equidade se relaciona com a bagagem natural das pessoas, em relação à loteria natural. Em síntese, em *Justice and Nature*, Nagel argumenta a respeito da importância do *escopo* da justiça, já que se constitui como uma regra especial do argumento político, acenando para a sua aplicação sobre outros valores, e rejeitando e não tolerando formas de desigualdades nos arranjos sociais que não sejam justos. Conforme a argumentação de Nagel, a justiça, de fato, é fundamental, apesar de seu escopo dever ser restrito, já que, assim sendo, deixaria um leque mais aberto de arranjos sociais, de forma a dar uma margem maior para o exercício social no sentido dos fins que não têm a ver com a justiça e que não são obrigatórios de algum modo. Nesse contexto, em que são considerados os modelos *consequencialistas* e *deontológicos* de teorias da justiça, Nagel envereda por uma interpretação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades tal que permite, dadas as condições desiguais no interior das sociedades, às pessoas que socialmente estão em posições menos favorecidas, educar seus talentos e capacidades. Nesse sentido, elas podem estabelecer uma competição justa, uma vez que as desigualdades sociais não são fatores arbitrários para a realização dos talentos (NAGEL, 1997, p. 126-8).

De acordo com Freeman, com base na alegação de que o princípio da igualdade equitativa de oportunidades visa a estabelecer chances de vida semelhantes para aqueles com

talentos semelhantes, entendendo-o como uma espécie de compensação para aqueles que são socialmente desfavorecidos, embora naturalmente favorecidos, Nagel interpreta tal princípio como aquele que permite às pessoas socialmente desfavorecidas educar plenamente as suas capacidades, e competir em igualdade de condições com aqueles com talentos naturais semelhantes. Contudo, seguindo Freeman, esse entendimento conduziria os indivíduos à educação dentro dos limites de suas capacidades, pois o bem da educação ainda assim estaria desigualmente distribuído, em favor dos mais talentosos, dentro de um sistema tal (FREEMAN, 2007, p. 92-3).

Com efeito, Rawls não pensa dessa forma, pois seria dizer que os talentos de alguém determinam um limite quanto à educação. Mas, segundo a explanação de Freeman, o princípio da igualdade equitativa de oportunidades corrige desigualdades de oportunidades educacionais que resultam de fatores sociais e não de fatores naturais. Para esse autor, a interpretação que Nagel faz de Rawls é questionável por algumas razões, a saber (FREEMAN, 2007, p. 92-4):

- (a) O *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, ao impor benefícios educacionais desiguais entre os mais e menos talentosos, não faz disso resultar numa maior desigualdade de renda e riqueza. Claramente, ao abrir oportunidades de emprego, tal princípio promoveria a diminuição da desigualdade que a *igualdade formal de oportunidades* do liberalismo clássico estabeleceria, permitindo que mais candidatos estejam numa posição para competir por posições desejáveis, reduzindo, por consequência, o nível de renda que receberiam os mais favorecidos.
- (b) Além disso, ao ser cominado com o *princípio da diferença*, segundo o que preceitua a *justiça como equidade*, as desigualdades somente são aceitas se beneficiarem os menos favorecidos, o que poderia não acontecer numa sociedade sob regime de igualdade liberal na qual a distribuição de renda e riqueza é decidida pelas distribuições do mercado.
- (c) E, por fim, poder-se-ia questionar se, de fato, o *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, ao não permitir as desigualdades de benefícios educacionais, favorece efetivamente o talentoso, pois Rawls não concebe esse princípio como parte de um sistema social meritocrático o qual premia o talento para promover a eficiência econômica em relação a outros valores sociais. Na verdade, as exigências do princípio da igualdade equitativa de oportunidades são opostas: por meio de tal princípio, exige-se que, para

aqueles com menos talento natural, sejam ofertados maiores benefícios de ensino, de modo tal que sejam habilitados para desenvolver as suas capacidades com o fito de efetivamente aproveitarem toda a gama de oportunidades disponíveis na sociedade.

Assim, a distribuição da educação deve propiciar o acesso aos bens primários. E, como um elemento de justificação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades, visa reforçar nos indivíduos, por meio do igualitarismo, o senso do próprio valor e as bases sociais do autorrespeito para todos, sem levar em conta as suas capacidades naturais, e não meramente o avanço tecnológico e o estabelecimento de uma sociedade meritocrática para a maior realização da eficiência produtiva ou de valores perfeccionistas, os quais privilegiam os bem-nascidos. Para Rawls, quando os indivíduos são incapazes de desenvolver plenamente suas capacidades, não importa quão modestas sejam, e quando as posições não estão abertas numa base justa para todos,

[...] os excluídos estariam certos de se sentirem injustiçados, mesmo que se beneficiassem dos esforços maiores daqueles autorizados a ocupá-los [cargos]. Sua queixa seria justificada não só porque foram excluídos de certas recompensas externas de cargos, mas também porque foram impedidos de vivenciar a realização pessoal resultante do exercício competente e dedicado de deveres sociais. Seriam privados de uma das principais formas de bem humano (RAWLS, 2009, §14, p. 102).

Eis que, ao ser conjugado com o princípio da diferença, o princípio da igualdade equitativa de oportunidades, respeitando a prioridade lexical, estabelece maiores benefícios educacionais para os que estão socialmente menos bem colocados no esquema social, reforçando nos indivíduos, principalmente o bem primário do autorrespeito.

2.3.2.3. O Papel do Estado no Pensamento de Rawls

É necessário esclarecer que Rawls não é um teórico que enfatiza o Estado em sua teoria política, pondo em relevo, inversamente, em primeiro lugar, o papel que os indivíduos têm, nas suas relações com as instituições, as quais devem respeitá-los em seus direitos e deveres correlatos, e, em segundo lugar, a função das próprias instituições na realização da justiça – que inequivocamente são as mesmas que formam um Estado.⁴⁵ De fato, esses dois elementos

⁴⁵ Wolff, por exemplo, argumenta que Rawls não tem uma concepção da geração, da distribuição e da limitação do poder político: ou seja, para ele Rawls não tem uma teoria do Estado (WOLFF, 1977, p. 202). Ainda que esse seja o caso, Kaufman defende, contrariamente, que Rawls tem uma *teoria da autoridade política* – a qual, de alguma forma, estender-se-ia para os aspectos da administração do Estado: nesses termos, quais princípios devem regular a relação entre os cidadãos de uma sociedade justa e suas instituições? (KAUFMAN, 2014, p. 216). Essa questão, especificamente, diz respeito ao problema da obediência e da autoridade política, na tradição da filosofia política ocidental. Para mais, ver: Rohling (2013, p. 121-141).

são claramente pertencentes à tradição da democracia liberal a qual é assumida pelo autor para a elaboração de sua teoria política da justiça. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a valorização das instituições, em vez do Estado, explicar-se-ia em virtude da ação que elas têm como associação de pessoas e não como representações estatais.

Ainda que seja assim, Rawls desenvolve algumas noções que permitem que se clarifiquem o seu entendimento do que é um Estado, mesmo que este não seja essencial para a sua teoria.⁴⁶ Já em *TJ*, que será o escopo da discussão, dados os princípios de justiça, o Estado aparece como uma “associação constituída de pessoas livres e iguais” e que, ao exercer o seu poder de tal forma a respeitar o espaço individual e particular da busca de suas próprias crenças, valores e interesses, “[...] atua como agente dos cidadãos e satisfaz as exigências da concepção pública de justiça desses mesmos cidadãos” (RAWLS, 2009, §34, p.261).

Como Sarangi afirma, os escritos de Rawls subscrevem uma concepção de Estado democrático liberal sensível ao igualitarismo, ainda que fique claro que o filósofo não seja um teórico que se dedique a pensar o que o Estado é ou deveria ser: antes, Rawls está conceitualizando o tipo de Estado liberal no qual sua teoria opera. Nesse sentido, a noção rawlsiana de Estado é similar àquela de Locke: o Estado é uma sociedade voluntária constituída para a mútua proteção. Esta associação voluntária, por sua vez, regula as condições gerais para que os indivíduos possam perseguir seus interesses individuais, e os indivíduos, como deveria ser, são perspectivados como agentes racionais com interesses e direitos (SARANGI, 1991, p. 195-6). Assim pensado, o Estado é uma associação de pessoas, voluntariamente constituídas, com o monopólio do direito legal, no interior do qual todas as demais associações realizam as suas atividades e que, para tanto, deve assegurar interesses fundamentais para todas essas demais associações, tendo em vista a sua abrangência em relação a todas as associações privadas (ROHLING & VOLPATO DUTRA, 2011, p. 74-5).

Na mesma linha, Navarro afirma que o Estado, na visão de Rawls, é uma instituição que deve zelar pela equidade no sentido de que mantenha as condições indispensáveis para que cada qual possa perseguir seus interesses e cumprir com as suas obrigações, tal como as entenda por si mesmo. O próprio direito estatal de manter a ordem pública é derivado dessa finalidade de equidade, a qual, como entende Rawls, as pessoas aceitariam numa situação inicial de igualdade (NAVARRO, 1999, p. 23). Além disso, como Sarangi entende, Rawls não restringe apenas à concepção negativa de liberdade, no que se refere às funções do Estado: ele pensa que cada indivíduo necessita de uma esfera garantida de liberdade. É por conta disso

⁴⁶ As observações a respeito do Estado no pensamento de Rawls seguem particularmente Rohling (2016, p. 393-4).

que somente um Estado concebido como uma associação civil, vista como um sistema público de regras, com condutas restringidas, pode assegurar tais condições. É através do direito que o Estado pode agir para maximizar as condições para a liberdade individual. Dessa forma, como defende Sarangi, Rawls não parece aceitar uma rígida separação entre o Estado e o indivíduo: os seres humanos são essencialmente criaturas comunais e sociais, de forma que, assim concebidos, os direitos e liberdades individuais não podem ser claramente separados do Estado (SARANGI, 1991, p. 195-6).

Se essa interpretação for válida, há razões para isso, como se observa em *TJ*, então, a interpretação de Grueso (GRUESO, 1997, p. 91) é inequivocamente clara: a teoria de Rawls permite identificar qualificadores que precisam o perfil do Estado que subjaz à questão da justiça distributiva – ideias já foram desenvolvidas no artigo *Distributive Justice*, de 1967. Para Rawls, não apenas em matéria econômica, mas política e administrativamente, o Estado se configura dessa forma: (i) a estrutura social está controlada por uma constituição justa que assegura as diversas liberdades que definem a condição de igual cidadania; (ii) a ordem jurídica é administrada mediante o princípio da legalidade; (iii) existem as liberdades de pensamento e de consciência; (iv) deve haver um processo político justo para eleger governos bem como os responsáveis pela criação de leis justas; (v) o governo deve assegurar a todos igualdade de oportunidades no que diz respeito à educação; (vi) o Estado deve assegurar e impor igualdade de oportunidades em empresas comerciais e na livre escolha de ocupação (para este objetivo, deve vigiar o mundo dos negócios e evitar que se estabeleçam barreiras e restrições nos mercados e nas posições desejáveis); e (vii) deve garantir um mínimo social o qual deve ser realizado mediante subsídios familiares e pagamentos especiais em épocas de desemprego, ou, ainda, mediante um imposto negativo sobre a renda (RAWLS, 2009, §43, p. 342-3).

Partindo da interpretação também do §43 de *TJ*, Felipe (2000, p. 154-5) sustenta que Rawls reconhece as seguintes funções sociais como sendo as de um Estado que se pretenda justo. Segundo a autora, o Estado tem: (i) a função de *aferação* de preços a qual assegura a oferta competitiva dos mesmos de tal modo a favorecer a todos; (ii) a função de *estabilização* por meio da qual registra a oferta de empregos e de mão-de-obra disponíveis, intercambiando os interesses que são nessas áreas expressos, de empregar e de ser empregado, e o que dela resulta, o pleno emprego para a produção e a oferta de todos os bens essenciais; (iii) a função de *transferência* que estabelece o mínimo de bens a serem socialmente garantidos a todos, sob pena de cristalizarem-se desigualdades sociais gritantes entre as pessoas (tendo em vista que as duas funções anteriores não dão conta dessa necessidade, vale dizer, a de suprir as

necessidades que colocam em risco a vida e a integridade da pessoa menos favorecida, em termos naturais, acidentais, social familiares; (iv) a função *distributiva* pela qual há a previsão da fixação de tributos sobre heranças e doações, e a cobrança de impostos proporcionais sobre as despesas (como a autora faz ver, para Rawls o imposto sobre consumo é mais adequado do que sobre os salários). A função de distribuição, por meio de suas duas cobranças, é necessária para o Estado justo, porquanto existir a necessidade contínua do custeio de programas destinados a recompensar aqueles que por razões alheias à sua vontade ficam de fora do sistema produtivo e da possibilidade de alcançar os bens primários necessários à preservação da qualidade de vida; e, finalmente, (v) a função de *intercâmbio*, a qual garante o atrelamento de todas as novas propostas de gastos públicos, não apenas à indicação de fonte da qual sairão os recursos, como, ainda, da aprovação por ampla maioria ou por unanimidade das novas despesas dos governos.

Dessa forma, o Estado proposto por Rawls, ou pelo menos, com o qual a teoria de Rawls permite interconexão, é um Estado ao mesmo tempo social e liberal: é liberal porque reconhece a prioridade da liberdade, e é social porque é comprometido radicalmente com a equidade das liberdades individuais. Assim, parece correto predicar que é uma versão da concepção liberal-igualitarista do Estado aquela que é pensada por Rawls conforme a *justiça como equidade*. Segue-se, deste modo, que o Estado age prioritariamente na distribuição de bens primários e na proteção dos direitos e liberdades fundamentais.

2.3.2.4. A Educação e os Bens Primários

Cabe indagar, agora, em termos de complemento, acerca da função que desempenha a educação. Para Rawls, que a justiça das instituições caracterizar-se-ia, num sentido, pela igualdade equitativa de oportunidades. Nesse caso, a educação, como instituição social, é encarregada de assegurar a igualdade de oportunidades por meio da redistribuição dos recursos que a ela compete (RAWLS, 2009, § 17, p. 121). A educação deve procurar diminuir as desigualdades sociais, e essas não devem ser vistas unilateralmente pelo viés da economia ou do bem estar social, mas, principalmente, pela capacidade de permitir a uma pessoa desfrutar da cultura de sua sociedade, podendo, por conseguinte, participar de suas atividades. Essa perspectiva a respeito da educação baseia-se no entendimento de que ela conduz e reforça o senso do próprio valor dos membros da sociedade, que é um dos principais bens primários. Ora, o oferecimento de oportunidades educacionais é um modo de se diminuir

certas disparidades sociais e de se proporcionar o desfrute de uma quantidade maior de bens primários.

Conforme salientado, em si mesma, a distribuição natural de talentos não é justa nem injusta, mas tais atribuições são consequências do modo como as instituições lidam com elas. Desse modo, uma teoria da justiça deve ser tal que dirima essas desigualdades naturalmente arbitrárias, o que se dá mediante o oferecimento de oportunidades educacionais, inclusive, para elevar as expectativas dos menos dotados naturalmente (ROHLING, 2012, p. 146).

Rawls pensa uma lista de bens primários. Em *TJ*, Rawls diz que os bens primários conceituados, em sentido amplo, como direitos, liberdades e oportunidades, assim como renda e riqueza, e o senso do próprio valor, em resumo, “[...] coisas que se supõe que um homem racional deseja, não importa o que mais ele deseje” (RAWLS, 2009, § 15, p. 97-8). Mas nos escritos posteriores, como *PL* e *JE*, ele elabora uma lista fixa desses bens primários, a saber: (i) direitos e liberdades básicos; (ii) liberdades de movimento e de livre escolha de ocupação sobre um fundo de oportunidades diversificadas; (iii) poderes e prerrogativas de cargos e posições de autoridade e responsabilidade; (iv) renda e riqueza; e (v) bases sociais do autorrespeito (RAWLS, 2003, p. 82-3). A educação é voltada, assim, ao acesso aos bens primários, de forma que, ao se apropriar da cultura da sua sociedade o indivíduo reforçará o senso do próprio valor e, mais significativamente, perseguirá seus fins, quaisquer que sejam eles.

2.3.3. A Educação e o Desenvolvimento Moral

O terceiro elemento concerne ao desenvolvimento moral do senso de justiça como parte de uma *pedagogia da justiça*. Trata-se aqui, no caso da versão de *TJ*, da defesa dos fins a que pretende chegar a justiça como equidade, na qual Rawls fala de uma educação moral cuja finalidade é a de fazer ver os estágios mediante os quais o senso de justiça, um dos poderes morais, é formado. É verdade que, como defende Weber (2010, p. 118), não se percebe ostensivamente a adesão de Rawls, em *TJ*, a uma teoria robusta e específica da educação, isto é, o endosso a uma teoria já existente sobre a educação, bem como a formulação de uma teoria específica da aprendizagem.⁴⁷ Em vez disso, em matéria de treinamento moral, ou, de

⁴⁷ Quando discute a questão da estabilidade e do equilíbrio, no parágrafo sobre a sociedade bem-ordenada, Rawls distingue, em geral, duas grandes tradições da aprendizagem moral. A saber, a primeira, originada historicamente no empirismo e defendida por autores especialmente de vertentes utilitaristas, tais como Hume, Sidgwick e James Mill, entre outros, embora, também, seja parcialmente encontrada em Freud, tendo em vista haver semelhanças entre elas e na teoria da aprendizagem social. Outra tradição do aprendizado moral é a proveniente do pensamento racionalista e ilustrada por autores como Rousseau e Kant, parcialmente J. S. Mill e, recentemente, por Piaget e Kohlberg (RAWLS, 2009, §69, 565-9).

educação ou formação moral, apresenta uma teoria que se vale dos princípios recolhidos a partir de uma variedade de teorias da aprendizagem (JOHNSTON, 2005, p. 205), uma vez que acredita que a educação deva orientar e conduzir o desenvolvimento moral de um indivíduo para a autonomia numa sociedade fundada nos dois princípios de justiça.

Dentro do esquema proposto por Rawls, em *TJ*, que apresenta exemplo de uma sociedade bem ordenada, em termos de educação moral, a criança deverá ter experiências tais que a levem a desenvolver um nível suficiente de autoestima e autorrespeito. Nesse sentido, é importante indicar que os três estágios do desenvolvimento moral são norteados pela ideia de *reciprocidade*, como resultado de um fato psicológico profundo, segundo o qual os indivíduos tendem a formar seus vínculos com pessoas e instituições de acordo com a percepção de que o bem individual é por elas afetado. Segundo Freeman (2007, p. 254-5), essa tendência à reciprocidade é o pressuposto psicológico mais significativo da teoria da justiça de Rawls, sendo ela a base para as três leis psicológicas do desenvolvimento moral. O autor aplica essas leis para argumentar que normalmente as pessoas chegam a querer fazer justiça em resposta à justiça e que, nas circunstâncias especiais de uma sociedade bem ordenada da justiça como equidade, as pessoas acabarão por adquirir um desejo de apoiar instituições justas, porque se beneficiam delas.

As três fases distintas do desenvolvimento do senso moral são: a *moralidade de autoridade*, em que os filhos, ao se submeterem à autoridade dos pais, aprendem a lidar com relações primariamente sociais; a *moralidade de grupo* – própria do convívio social –, ocasionada pela ocupação de diversos cargos e funções, em que as pessoas, ao participarem ativamente de uma cooperação social, compreendem a importância de desempenhar papéis sociais diversos e de se colocarem no lugar do outro; e a *moralidade de princípio* que fundamenta o desejo de ser uma pessoa justa. Assumindo-se como cidadão e admitindo padrões de justiça para regular as condutas, a pessoa adota responsabilidades sociais coerentes com o ideal de cidadania (RAWLS, 2009, §§70, 71 e 72).

No que diz respeito à educação moral, a criança deve ter desenvolvido um efetivo senso de justiça, de forma que, assim, em todos os níveis das instituições sociais, a justiça esteja presente e levando as crianças, por assim dizer, a aprender a agir justamente.⁴⁸ Nesse sentido, a educação, tal qual sugerida em *TJ*, é preocupada predominantemente com a educação moral.

⁴⁸ É importante que se diga que essa é uma temática a qual se relaciona com outra muito mais extensa e relevante em *TJ*, que é a da estabilidade. Uma concepção de justiça, numa sociedade para que essa seja bem ordenada, deve ser tal que leve efetivamente seus cidadãos a desenvolver, mediante práticas justas, um senso de justiça. Quanto mais uma concepção de justiça for capaz de conduzir e produzir um senso de justiça, mais consistente e forte é essa concepção. Além disso, os princípios para os indivíduos, os quais orientam propriamente as condutas individuais, são escolhidos na posição original.

Essa formação, no que se refere aos termos de uma *teoria da aprendizagem*, ancora-se nos princípios prevalescentes da psicologia e da sociologia e tem por finalidade desenvolver um *senso de justiça* por meio do qual os indivíduos aprendem a agir justamente. Nesse sentido, Rawls enfatiza tanto mecanismos associativos e ambientais quanto mecanismos cognitivos e racionais para a formação desse senso moral.

2.3.3.1. As Leis do Desenvolvimento Moral

Uma das partes que Rawls mais estimava de sua teoria da justiça, na versão de *TJ*, era aquela destinada aos fins da justiça como equidade, que se relacionavam, de um lado, à discussão da convergência entre uma concepção de justiça (o justo) e uma concepção de bem (o bem) e, de outro, ao desenvolvimento de um senso de justiça, o qual articula essa congruência. Dessa forma, a grande questão, presente na terceira parte, concerne ao problema da estabilidade de uma sociedade, pelo qual o problema do senso de justiça resulta crucial: a educação moral está associada às forças que possibilitam a estabilidade e a coesão social (MANDLE, 2009, p. 119; ROHLING, 2012, p. 140-1).⁴⁹ Especificamente nessa terceira parte, quando discute as leis do desenvolvimento moral, ao longo de todo o capítulo VIII (§§ 69 ao 77), o filósofo evidencia sua concepção de formação e educação moral, mais claramente, uma concepção através da qual é possível um aprendizado da justiça mediado pelas instituições mais importantes da sociedade, isto é, através da *estrutura básica da sociedade*.⁵⁰

O senso de justiça é o resultado de práticas institucionais que produzem uma moralidade que as legitima, isto é, para Rawls, ter um senso de justiça é ter um “desejo normalmente efetivo de aplicar e agir segundo os princípios de justiça” (RAWLS, 2009, §77, p. 623; §72, p. 584-5), o que se manifesta de dois modos específicos: em primeiro lugar, leva os indivíduos a aceitar as instituições justas que se aplicam a ele e das quais ele e os demais associados se beneficiam; e, em segundo lugar, dá origem à disposição de trabalhar pela criação de

⁴⁹ Rawls escreveu, em 1963, um artigo intitulado *The Sense of Justice* (RAWLS, 1999, p. 96) sobre o senso moral, dando suporte antropológico à justiça como equidade e constituindo no núcleo de sua teoria moral, relativa ao senso de justiça, no qual retoma uma ideia desenvolvida por Rousseau, no *Emílio*, afirmando-se que sua ideia de senso de justiça, numa filiação à linha racionalista da concepção moral, é proveniente de uma capacidade inerente ao ser humano; bem como endossando princípios contidos nas doutrinas empiristas, das quais a noção de influência da sociedade sobre a formação do indivíduo tem certo destaque. Contudo, a ideia de Rawls, à luz da doutrina de Rousseau, é que o senso de justiça seria resultante da correlação entre o sentimento e a razão. Certo é que, ainda que o senso de justiça seja uma tendência natural para agir orientado mediante princípios de justiça, ele pode vir a não se efetivar caso as instituições sociais não possibilitem sua manifestação.

⁵⁰ Esse aspecto não é abordado nesse texto por economia textual, mas no fundo, defende-se, com essa afirmação, a noção de que, na teoria de Rawls, na versão de *TJ*, evidentemente, as instituições econômicas, políticas e sociais possuem, ao mesmo tempo, um papel formativo e educativo, os quais revelam o caráter moral da justiça como equidade. Sobre essa questão, recomenda-se: Danner (2009).

instituições justas e pela reforma das existentes, quando a justiça o exigir (RAWLS, 2009, §72, p. 585). Dessa forma, é através do senso de justiça que seres comuns são considerados morais tendo em vista a aceitação de viver como o exige a justiça e dispor-se a regular suas condutas seguindo um padrão de justiça, condicionado pelos princípios de justiça.

Essa forma de considerar o senso de justiça está alicerçada numa concepção de aquisição e desenvolvimento moral, que acompanha o indivíduo desde a infância até a vida social adulta, quando se depara com situações que exigem certo grau de decisão moral para resolvê-las.⁵¹ Como Hill Jr. aclara, o pressuposto de fundo do senso de justiça e de seu desenvolvimento é que os cidadãos compreendem, aceitam e geralmente seguem os princípios de justiça como uma carta pública, ao mesmo tempo em que sabem que os outros cidadãos fazem também o mesmo. Nessa senda, quando as crianças crescem numa tal sociedade, o seu desenvolvimento moral, avançando em três estágios principais de moralidade, os quais são regidos por três leis psicológicas que representam tendências que são efetivas, permite a elas que formem um senso de justiça efetivo, como um desejo para agir e aplicar os princípios de justiça (HILL JR., 2014, p. 204).

Os estágios de moralidade em questão os quais conduzem à aquisição do senso de justiça podem ser descritos sumariamente da seguinte forma:

(i) em primeiro lugar, a *moralidade de autoridade*, estágio no qual os filhos, ao submeterem-se à autoridade dos pais, aprendem a lidar com relações primariamente sociais. Essas relações estão alicerçadas na autoridade que têm os pais diante das crianças, o que se legitima quando a criança percebe que os mesmos agem em vista do seu melhor interesse. Assim, ao sentir o amor de seus pais para consigo, ela gradualmente é levada a desenvolver o sentimento de amor por eles. Notoriamente, Rawls dá valor à reciprocidade, como princípio, pois é sendo amado e querido que os vínculos sociais são formados na família (RAWLS, 2009, §70);

(ii) em segundo lugar a *moralidade de grupo*, que, por ser própria do convívio social, resulta do exercício e ocupação de diversos cargos e funções sociais. As crianças vão ampliando seus vínculos e travando novas relações com o tempo, passando gradualmente a participar de associações, tais como a escola, associações de bairro e moradores, equipes de atividades desportivas, entre outras.

⁵¹ Sob esse aspecto, na direção da herança kantiana e rousseauiana, a teoria do desenvolvimento do senso de justiça rawlsiana mostra afinidade com a teoria do psicólogo americano Lawrence Kohlberg, de influência piagetiana. Em linhas gerais, Kohlberg desenvolve uma teoria acerca da aquisição da moralidade em seis estágios. Para mais, ver: Kohlberg (1981).

Nessas associações, como partes da cooperação social, os indivíduos assumem papéis, cargos e funções aos quais correspondem certas responsabilidades, sem o cumprimento das quais seus participantes sofrem efeitos indesejáveis. Além disso, sentimentos como os de fraternidade, solidariedade e amizade são desenvolvidos quando cada qual percebe que todos cumprem com os vínculos que firmaram uns com os outros através das associações: é a importância de desempenharem papéis sociais diversos e de se colocar no lugar do outro. Uma vez mais, o que está implicitamente operando é a reciprocidade: o indivíduo cumpre com suas obrigações quando percebe que esse cumprimento se reflete no bem não apenas dele, mas também de seus amigos, colegas, entre outros, e que esses, por sua vez, também agem do mesmo modo (RAWLS, 2009, §71); e,

(iii) finalmente, a *moralidade de princípio* que fundamenta o desejo de o indivíduo ser uma pessoa justa: ao assumir-se como cidadão e admitir padrões de justiça para regular as condutas, a pessoa aceita responsabilidades sociais coerentes com o ideal de cidadania. Através das relações com as associações e as instituições, os indivíduos se vinculam uns aos outros. Percebem, igualmente, que essas associações conduzem à percepção de que suas condutas devem ser orientadas por padrões mais elevados de moralidade. Esses padrões, por sua vez, são os princípios de justiça, os quais, na sua teoria, correspondem aos princípios da justiça como equidade. É nesse sentido que, ao aceitarem responsabilidades sociais coerentes com o ideal de cidadania, motivados para aplicar os padrões morais e para agir justamente, o indivíduos dão anuência a princípios de justiça que escolheriam numa situação inicial de igualdade, de forma a realizarem com plenitude, na perspectiva da interpretação kantiana da sua teoria da justiça, o ideal de autonomia (RAWLS, 2009, §72).

Naturalmente, esses estágios do desenvolvimento moral conceituados são muito mais caracterizados do que se indicou aqui. No entanto, a argumentação de Rawls quanto aos três estágios converge para as leis psicológicas do desenvolvimento moral, as quais não apenas respaldam, mas se constituem na base de cada qual desses estágios. De acordo com Rawls, essas leis são as seguintes:

Primeira Lei: dado que os pais expressam seu amor preocupando-se com o bem da criança, esta, por sua vez, reconhecendo o amor patente que eles têm por ela, vem a amá-los.

Segunda Lei: dado que a capacidade de solidariedade da pessoa se constitui por meio de vínculos adquiridos de acordo com a primeira lei, e dado que o arranjo social justo e publicamente conhecido por todos como justo,

então essa pessoa cria laços amistosos e de confiança com outros membros da associação quando estes, com intenção evidente, cumprem com seus deveres e obrigações, e vivem segundo os ideais de sua posição.

Terceira Lei: dado que a capacidade de solidariedade da pessoa foi constituída por meio da criação de laços em conformidade com as duas primeiras leis, e já que as instituições da sociedade são justas e publicamente conhecidas por todos como justas, então essa pessoa adquire o senso de justiça correspondente ao reconhecer que ela e aquelas com quem se preocupa são beneficiárias desses arranjos (RAWLS, 2009, §75, p. 605).

Essas leis, que são inspiradas em autores de diferentes tradições, tais como os racionalistas, Rousseau, Kant, Piaget e Kohlberg, e os empiristas, James Mill, Freud e os defensores das teorias do aprendizado social, afirmam que os sentimentos ativos de amor e de amizade, e mesmo o senso de justiça, nascem da intenção manifesta de outras pessoas de agir para o bem dos indivíduos (ROHLING, 2012, p. 145). Nesse sentido, como defende Hill Jr. (2014, p. 205), incorporam hipóteses sobre certos conceitos morais que não podem ser testadas pela psicologia empírica, ainda que sejam um ganho inegável por se relacionar com ela de muitos outros modos.

Com efeito, as leis do desenvolvimento moral, no que se refere à educação moral, têm outro valor: elas se legitimam pela reciprocidade, isto é, é o reconhecimento de que os vínculos são formados em vista do bem da pessoa que cria, no indivíduo que está sendo formado, o desejo de agir de modo a refletir e a promover, também, o bem dessas pessoas. Ora, a ideia de fundo é, então, que o bem é afetado pelas ações institucionais (das famílias e das associações, como um todo) – e, justamente por isso, é que as pessoas devem ser orientadas pelos princípios de justiça. Os estágios do desenvolvimento moral, portanto, ensejam uma concepção de educação moral a qual se estabelece por meio de instituições justas, as quais não apenas criam ônus, mas inversamente, produzem benefícios – evocando a imagem do *fair play*. As pessoas, assim postas, não apenas reagem aos meios ou desenvolvem aspectos que possuem inatamente, mas, através da reciprocidade, estabelecem vínculos e interações de forma a desenvolverem um senso de justiça. Dessa forma, para Rawls (2009, §75, p. 610-11), a reciprocidade é crucial para que a cooperação social não seja uma noção frágil no horizonte da qual se vislumbra a educação moral: a reciprocidade está no cerne da concepção de formação e educação moral na teoria da justiça como equidade rawlsiana.

2.3.3.2. Educação e Autonomia

A educação cumpre um papel especial, embora não sempre posto em evidência por Rawls. Como se viu, o papel da educação, conforme se vê em *TJ*, é realizar a autonomia individual, por um lado, ao permitir o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões individuais, possibilitando que as pessoas tenham uma ação refletida pelos princípios de justiça os quais aceitariam como pessoas racionais, livres e iguais, e por outro, as escolhas que são feitas na posição original, como pessoas morais, livres e iguais.

Assim, agir com autonomia é agir segundo os princípios com os quais concordaríamos na condição de seres racionais livres e iguais, e que devemos entender dessa maneira. Esses princípios também são objetivos. São os princípios que desejaríamos que todos (inclusive nós mesmos) seguissem se tivéssemos de assumir juntos o mesmo ponto de vista geral (RAWLS, 2009, § 78, p. 637).

Esse fato é levado a efeito por meio do *aprendizado moral* (educação moral), condensado nas três leis do desenvolvimento moral para a formação de um senso de justiça. Embora Rawls não tenha uma teoria da aprendizagem *per se*, é possível ver-se que, no bojo de seus escritos, reforçando aspectos de diferentes tradições em questão educativa, prepondera o *princípio da reciprocidade*. Assim, uma pedagogia da justiça, mediada pelas instituições, é possível quando o indivíduo se beneficia de instituições justas. Tais aspectos são descritos nos sucessivos momentos do florescimento moral, a saber: *moralidade de autoridade*, *moralidade de associação* e *moralidade de princípios*.

No entanto, a educação cumpre outro papel, qual seja, o de desenvolvimento da autonomia individual. Esse aspecto é realizado quando, ao permitir o treinamento e o aprimoramento dos talentos e aptidões individuais, as pessoas gradualmente vão tendo uma ação refletida pelos princípios de justiça, os quais aceitariam como pessoas livres e iguais. Evidentemente, por meio do desenvolvimento do senso de justiça, as pessoas são levadas a aceitar esses princípios e a endossá-los como sendo os que escolheriam numa posição inicial de igualdade (ROHLING, 2012, p. 147). Ora, agir de acordo (e por respeito) com princípios de justiça é, então, agir autonomamente e ter realizado todo o desenvolvimento moral. É verdade que, nesse aspecto, fica clara a influência de Kant e de Rousseau sobre o desenvolvimento moral que Rawls arvora no interior da *TJ*.

2.3.4. A Educação Cívica e a Formação da Cidadania

A educação moral deixa de ser o norte educativo da teoria da justiça como equidade quando, no giro político, Rawls abdica dos aspectos morais para se ater somente aos elementos políticos, cujo ápice se encontra em *PL* e em *JF*. A justiça como equidade passa a ser, então, não mais uma concepção moral e, assim, metafísica, mas apenas uma concepção política da justiça. E é por isso que, do ponto de vista da educação, pode-se dizer que há, na teoria de Rawls, o deslocamento de uma educação moral para uma educação cívica (DAGGER, 2014; GALSTON, 1991; COSTA, 2004; 2011).⁵² A razão para isso é que o liberalismo político, em relação ao liberalismo e a outras doutrinas abrangentes, está preocupado somente com os aspectos políticos da formação do cidadão.⁵³

Partindo da distinção entre o liberalismo político e o liberalismo abrangente, Rawls usa a educação como recurso para indicar o que aquele exige em relação a este. Rawls considera que o sistema educativo e, caracteristicamente a educação formal, é um dos domínios do Estado, o qual deve deixar claro algumas diretrizes fundamentais – que são substancialmente políticas. Trata-se, em outras palavras, da obrigatoriedade escolar: mais especificamente, da justificação pública daqueles conteúdos que, independentemente da concepção de bem que alguém tenha, ele concordaria como aceitável num espaço plural e democrático; ou, como Rawls mesmo diz, “um problema que [...] diz respeito à educação das crianças e aos requisitos que o Estado tem o direito de fazer cumprir” (RAWLS, 2016, p. 235).

Naturalmente, o que está em evidência é a tensão que a educação, no contexto de uma sociedade plural e razoável, revela, especialmente, entre os grupos religiosos cujas crenças opõem-se àquelas que brotam do pensamento e do mundo moderno, e a própria sociedade que surge dessas transformações. Ele se refere, assim, no contexto de pluralismo e diversidade, àquela educação que os poderes públicos podem impor obrigatoriamente e com caráter

⁵² Esse é um ponto que aproxima Rawls do republicanismo, ao fazer referência tanto à virtude cívica quanto à educação cívica. De fato, Rawls diz que a sua posição é coerente com o republicanismo clássico, mas é distinta do humanismo cívico, que vê na participação política o maior de todos os bens. Mais do que isso: “no seu sentido forte, o humanismo cívico é (por definição) uma forma de aristotelismo: afirma que somos seres sociais, até políticos, cuja natureza essencial se desenvolve mais plenamente numa sociedade democrática na qual haja participação ativa e generalizada na vida política. Essa participação é estimulada não só porque é possível que seja necessária para a proteção das liberdades básicas, mas também por ser o lugar privilegiado de nosso bem (completo)” (RAWLS, 2003, p. 201-2). Ver, também, Dagger (2014).

⁵³ Convém dizer que, do ponto de vista dos refinamentos à justiça como equidade, o liberalismo político está preocupado com o papel ativo da cidadania. Nesse sentido, a educação tem um papel relevante, pois não é possível pensar-se numa sociedade democrática, plural justa e estável, com o funcionamento das instituições sem que exista uma formação adequada que os leve à constituição de virtudes políticas essenciais à participação ativa dos cidadãos.

universal a todas as pessoas que tiverem acesso à escolarização. De acordo com o filósofo, o liberalismo político exige,

[...] que a educação das crianças inclua quesitos tais como o conhecimento de seus direitos constitucionais e cívicos, de maneira que, por exemplo, elas estejam cientes de que a liberdade de consciência existe em sua sociedade e de que a apostasia não é um crime, tudo isso para assegurar que sua adesão contínua como membros de sua seita, ao se tornarem adultas, não se baseia simplesmente no desconhecimento de seus direitos fundamentais ou no medo de sofrer punições por delitos que não existem. Além disso, sua educação também deve prepará-las para se tornarem membros plenamente cooperadores da sociedade, capacitando-as a ganhar a vida, e ainda encorajar as virtudes políticas, de maneira que se disponham a cumprir os termos equitativos da cooperação social em suas relações com o restante da sociedade (RAWLS, 2016, p. 235).⁵⁴

Sobre a educação no liberalismo político, Toscano diz que Rawls se associa ao grupo de pensadores que tem recuperado a noção de cidadania, enfatizando o valor da responsabilidade e das virtudes políticas correspondentes. É por isso que, ao considerar o papel crucial da virtude cívica para a estabilidade de um regime plural e democrático, não se pode renunciar nem menosprezar a educação dos futuros cidadãos, isto é, não se pode reduzir a importância dos processos de formação das capacidades e disposições que resultam indispensáveis para assegurar a convivência civil e a ordem democrática (TOSCANO-MENDES, 1998, p. 242-4).

Há, com efeito, a proximidade do liberalismo político com o liberalismo clássico, em relação a alguns dos pressupostos mais básicos: como consequência do conhecimento dos direitos constitucionais e civis, a ciência de que são livres quanto à consciência, quanto à locomoção e quanto à expressão. Curiosamente, o liberalismo político requer que, além da capacitação à vida cooperativa, as instituições educacionais incentivem o desenvolvimento de virtudes políticas, o que é bastante característico das teorias republicanas. Seja como for, essas diretrizes externalizam os princípios políticos com os quais a educação deve estar comprometida na teoria da justiça como equidade. Assim, pode-se dizer que a educação no liberalismo político deve estar voltada a permitir que os cidadãos sejam membros plenamente cooperativos da sociedade, tendo desenvolvidas as seguintes capacidades: (i) de compreender a cultura política da sua sociedade; (ii) de participar das instituições de uma sociedade democrática; (iii) de ser economicamente independentes; e (iv) de desenvolver um conjunto de virtudes políticas, tais como: (a) civismo; (b) tolerância; (c) disposição à razoabilidade; e (d) responsabilidade ou sentido da equidade. Por isso, desde a perspectiva do *Liberalismo Político*, à educação corresponde um papel restrito:

A preocupação da sociedade com a educação [das crianças] reside em seu papel de futuros cidadãos e, por conseguinte em coisas essenciais tais como a aquisição da

⁵⁴ Essa citação também se repete, quase que identicamente, em Rawls (2003, p. 221), no quadro mais amplo da última versão da justiça como equidade.

capacidade de entender a cultura pública e de participar de suas instituições, de serem economicamente independentes e membros autônomos da sociedade ao longo de toda a sua vida, e de desenvolverem as virtudes políticas, tudo isso de um ponto de vista político (RAWLS, 2000, p. 249).

A educação, assim, não pode ser apoiada sobre nenhuma doutrina abrangente, pois fazê-lo violaria as condições de justificação pública as quais devem se referir os cidadãos quando discutem sobre as suas instituições, assim como as razões que possam ser mutuamente aceitáveis à luz dos princípios compartilhados. Desse ponto de vista político, o propósito que está na base do governo da educação é caracteristicamente restrito: não se compromete com aquilo que Rawls chama doutrinas abrangentes, embora estabeleça alguns pontos fundamentais, cujas práticas educativas, sejam elas institucionais ou não, deverão dar conta. Dessa feita, seguindo as análises de Morrison (1984, p. 83-84), pode-se desdobrar algumas implicações (seis pontos, mais especificamente) da teoria de Rawls para a educação, especialmente, para a educação cívica numa sociedade democrática.

1. O primeiro ponto concerne ao fato de que o cidadão racional e razoável usa os meios disponíveis para a aquisição do conhecimento tanto para o seu proveito quanto para o da sociedade. Os mais favorecidos e o menos favorecidos requerem o acesso aos recursos da cultura. Para isso, os jovens cidadãos irão se beneficiar de programas educacionais que atendam diferentes modelos de aprendizado – se tiverem em vista contribuir de forma produtiva para o funcionamento de uma sociedade democrática.
2. O segundo ponto: numa sociedade justa, os educadores são elementares para a implementação dos princípios básicos da vida política nas experiências escolares, particularmente, e educacionais, num sentido abrangente. Isso porque eles podem fomentar os entusiasmos das forças sociais. A escola pública (escola para todos e básica para a democracia) é o cenário ideal para a educação cívica numa sociedade pluralista.
3. O terceiro ponto: em relação à educação cívica nas escolas públicas, ela é necessária para a existência de uma democracia pluralista. Nesse sentido, os educadores podem proporcionar uma série de experiências para o crescimento e a formação de um cidadão consciente de suas liberdades e responsabilidades num contexto social compartilhado.
4. O quarto ponto: a educação cívica não pode ficar limitada a uma discussão sobre os problemas da democracia ou sobre a repetição de plataformas patrióticas. Uma sociedade complexa exige que a sua abordagem inclua toda a

estrutura e processo educacionais. Uma instituição justa, nesse sentido, reconhece o valor e a contribuição de cada indivíduo, de forma que a escola, em termos de estrutura e política, deve ser organizada democraticamente, isto é, a sua condução deveria ser vertical, e não horizontal.

5. O quinto ponto sugere que a educação cívica, no lastro rawlsiano, destacaria a participação. Assim, entende-se que as crianças e os jovens, não apenas como ouvintes, mas como participantes ativos, interagiriam uns com os outros, sejam eles educadores ou colegas, de forma que, pelo menos num sentido, as pessoas seriam encorajadas a pensar, discutir e agir de forma racional e responsável.
6. O sexto e último ponto, afirma que essa visão de educação cívica não seria restrita aos espaços escolares e educacionais. Ela incluiria a comunidade e, sendo marcada por encontros cívicos com pessoas de uma ampla gama de origens e interesses, seria uma atividade contínua que envolveria o cidadão ao longo de toda a sua vida.

Assim, ainda que os termos sugiram uma sociedade talvez utópica, concluindo, pode-se dizer que os cidadãos, guiando-se pela razão e agindo no contexto dos princípios de justiça, externalizariam a sua devoção à liberdade, à igualdade e à fraternidade.

2.3.5. A Estrutura Básica da Sociedade e a sua Função Educativa

Rawls defende, direta e indiretamente, tanto na primeira versão como nas sucessivas revisões da justiça como equidade, que a estrutura básica da sociedade tem uma função educativa. Trata-se do entendimento de que as instituições sociais, políticas e econômicas possuem uma função formativa que está relacionada ao modo como os cidadãos entenderão a justiça. Dessa feita, é um elemento relevante no que se refere à educação desde a perspectiva liberal-igualitária do autor, pois predica ao conjunto de ações amparadas sob a tutela das instituições da estrutura básica da sociedade um papel significativo no modo como os cidadãos compreenderão a justiça.

Com efeito, esse traço se expressa, em *TJ*, ancorada na teorização concernente à psicologia moral, especialmente sob a influência de Piaget e Kohlberg, na afirmação de que o ser humano e a sociabilidade são determinados pela estrutura básica da sociedade, sobretudo através do modo mediante o qual o senso de justiça é constituído.⁵⁵ Mas, nas versões

⁵⁵ Esse ponto já foi trabalhado anteriormente quando se falou da educação moral e da formação do senso de justiça.

posteriores, Rawls vincula a função educação da estrutura básica da sociedade aos propósitos políticos que identifica, e distingue a concepção política da justiça como equidade de outras concepções de justiça.

De toda forma, as conclusões são semelhantes: a estrutura básica da sociedade age diretamente no modo como as pessoas comportam-se socialmente. Num breve texto dedicado à temática, Danner (2009, p. 88) sugere que essa posição de Rawls permite afirmar duas coisas: (a) que as virtudes cívicas elementares para a estabilidade de uma ordem democrática e constitucional são influenciadas diretamente pela organização das instituições sociais; e (b) que a violência e a injustiça sociais são um produto direto da violência política e econômica. Isso significa que a estrutura básica da sociedade age, através da organização social, na formação das pessoas, determinando êxitos e fracassos – daí a importância de os princípios serem justos e equitativos, pois governarão as principais instituições sociais, atribuindo direitos e deveres. Se as pessoas crescerem sob a batuta de instituições justas, isto é, sob a organização justa dos sistemas econômico e político, entre outros, serão fomentadas qualidades e características, mediante as instituições, que educam os seres humanos condicionados à sua ação. Se, contrariamente, viverem sob instituições injustas, serão educados, por assim dizer, à injustiça que as caracteriza.

Rawls expressou essas ideias claramente quando discorreu sobre a estrutura básica da sociedade, em *JF*. Para ele,

Para que os cidadãos de uma sociedade bem-ordenada reconheçam uns aos outros como livres e iguais, as instituições básicas devem educá-los para essa concepção de si mesmos, assim como expor e estimular publicamente esse ideal de justiça política. Essa tarefa de educação cabe ao que poderíamos chamar de função ampla de uma concepção política. Com tal função, essa concepção faz parte da cultura política pública: seus princípios primeiros estão incorporados nas instituições da estrutura básica e a eles se recorre para interpretá-las. Familiarizar-se com a cultura pública e participar dela é uma das maneiras que os cidadãos têm de aprender a se conceberem como livres e iguais, concepção esta que provavelmente jamais formariam se dependessem apenas de suas próprias reflexões, e que tampouco aceitariam ou desejariam realizar (RAWLS, 2003, p. 79).

Está claro que as instituições sociais devem ser conduzidas a estimular os valores que querem que sejam realizados. Rawls pensa aqui que a justiça como equidade estimula a visão dos cidadãos como livres e iguais reciprocamente. Mas, pode-se dizer que elas, as instituições, têm um efeito muito mais profundo: podem inculcar valores e predisposições, conforme sua organização e ordenação; podem determinar comportamentos e moldar o futuro das pessoas sob sua influência:

[...] Portanto, a estrutura básica enquanto regime social e econômico não é apenas um arranjo que satisfaz desejos e aspirações já dados, mas também um arranjo que suscita outros desejos e aspirações no futuro. Faz isso por meio das expectativas e

ambições que estimula no presente, e, na verdade, a vida toda (RAWLS, 2003, p. 80).

Essa influência profunda da estrutura básica da sociedade, considerando o que já se falou sobre a concepção rawlsiana de educação, está voltada à disposição das instituições sociais, pois são elas que permitirão a formação de uma gama muito variada de disposições. Rawls fala disso nos seguintes termos:

[...] talentos naturais de vários tipos (inteligência inata e aptidões naturais) não são qualidades naturais fixas e constantes. São meramente recursos potenciais, e sua fruição só se torna possível dentro de condições sociais; quando realizados, esses talentos adoram apenas uma ou poucas das muitas formas possíveis. Aptidões educadas e treinadas são sempre uma seleção, e uma pequena seleção, ademais, de uma ampla gama de possibilidades. Entre os fatores que afetam sua realização estão atitudes sociais de estímulo e apoio, e instituições voltadas para seu treinamento e uso precoce. Não só nossa concepção de nós mesmos e nossos objetivos e ambições, mas também nossas aptidões e talentos realizados refletem nossa história pessoal, nossas oportunidades e posição social, e a influência da boa ou má sorte (RAWLS, 2003, p. 80).

Dessa forma, a estrutura básica da sociedade não apenas, através de seu arranjo social, possibilita que certas habilidades tenham fruição, mas é ela mesma condição de sua realização, de modo que se pode afirmar categoricamente que é dela que as pessoas aprenderão a justiça ou a injustiça.⁵⁶ Isto é, na visão de Rawls a justiça ou a injustiça é determinada pelo modo como estão configuradas as instituições elementares da sociedade, e não pelo comportamento das pessoas; porque as instituições agem na modulação das qualidades humanas e, entre essas, na instauração de uma sociabilidade fundada na justiça e na formação dos seres humanos conforme a regulação do sistema político e econômico (DANNER, 2009, p. 99).

Como Rawls acastela, a estrutura básica da sociedade é o objeto primário da justiça, no interior de suas instituições, os seres humanos podem desenvolver suas faculdades morais e tornar-se membros plenamente cooperativos de uma sociedade de cidadãos livres e iguais, ao mesmo tempo em que realiza sua função educativa. Assim, para o filósofo,

Ela cumpre a função pública de educar os cidadãos para uma concepção deles mesmos como livres e iguais; e sempre que adequadamente regulada, ela estimula neles atitudes de otimismo e confiança no futuro, e o senso de ser tratado equitativamente tendo-se em vista os princípios públicos, que são tidos como regulando efetivamente as desigualdades econômicas e sociais (RAWLS, 2003, p. 80-1).

⁵⁶ No caso brasileiro, a frequente inconstância das nossas principais instituições políticas e econômicas, a parca seriedade com que os assuntos públicos e políticos são tratados, é resultado direto da cultura política fomentada por essas mesmas instituições.

Ao fazer isso, a concepção política de justiça educa os seus membros para o que podem esperar de suas instituições, bem como fomenta os valores com os quais elas são ordenadas, e que resultam no modo como operam.

2.3.6. Uma Visão Sumária da Justiça Educacional na teoria de Rawls

Aqui é possível, sinteticamente, no seguinte quadro, e a modo de conclusão da seção, estabelecer um panorama da justiça educacional tal e qual se apresenta na teoria liberal igualitária apresentada por Rawls.

Tabela 1 – A Justiça Educacional em Rawls

| Justiça Educacional | Justiça como Equidade |
|---|---|
| Definição de Justiça educacional | A justiça educacional é dada nos termos dos princípios de justiça, sobretudo, do segundo princípio (princípio da Igualdade Equitativa de Oportunidades). |
| Qual o propósito e o objetivo da justiça educacional? | A justiça educacional procura dirimir as desigualdades sociais que estabelecem na educação (considerando-se que há mais de uma forma de os princípios de justiça agirem nesse sentido). Em termos de objetivo, é voltada para (a) a autonomia e o senso do próprio valor (<i>TJ</i>); e (b) o civismo e os direitos fundamentais como educação cívica – e, por isso, deve promover a capacidade de entender a cultura pública e de participar de suas instituições, de serem economicamente independentes e membros autônomos da sociedade ao longo de toda a sua vida, e de desenvolverem as virtudes políticas. |
| O que distribui a justiça educacional? | A justiça educacional busca a distribuição de bens primários no quadro da qual, tendo-se em vista que a educação é o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões naturais, busca-se o ensinamento cívico e constitucional como meio para o senso de cooperação social. |
| Qual o valor da Educação? | O valor da educação está em capacitar alguém para desfrutar da cultura de sua sociedade, de participar de suas atividades e, desse modo, proporcionar o senso do próprio valor. |
| Qual o papel do Estado? | O Estado, uma associação de associações, age na distribuição de bens primários e na proteção das liberdades fundamentais. |
| Como a justiça educacional opera? | Opera através do princípio da igualdade equitativa de oportunidades, que é: (a) compensatório, pois exige mais benefícios de ensino para aqueles com menor talento natural (com o propósito de efetivamente aproveitarem as oportunidades existentes em sua sociedade); e (b) igualitaristicamente meritocrático: não estabelece o mérito como critério distributivo, mas, ao agir de modo a que se assegure a igualdade de condições de competição numa sociedade, determina que o critério vigente seja o mérito; |
| Há espaço para a comunidade? | Favorece a participação democrática de forma vertical e pluralista (incluindo aqui a comunidade). |
| Previsão de conteúdos | O conhecimento de seus direitos constitucionais e cívicos. Além disso, sua |

específicos para a educação? educação também deve prepará-los para se tornarem membros plenamente cooperadores da sociedade, capacitando-os a ganhar a vida, e ainda encorajando as virtudes políticas, de maneira que se disponham a cumprir os termos equitativos da cooperação social em suas relações com o restante da sociedade.

Como se dá a relação público/privado? A relação dá-se em dois níveis: (i) no primeiro, o Estado não deve estimular nenhuma concepção de bem ou doutrina abrangente razoável sob pena de ferir a neutralidade que dá base à proteção das liberdades básicas; e (ii) no segundo, o Estado coexiste perfeitamente bem com as instituições privadas, desde que satisfaçam o critério da vantagem para aqueles que se encontram em condições menos avantajadas e cumpram com as determinações afixadas para o seu funcionamento (institucional e mercadologicamente, pode-se afiançar).

CAPÍTULO 3 – O COMUNITARISMO, A CRÍTICA AO LIBERALISMO E A EDUCAÇÃO: MACINTYRE E WALZER

Scholae dum hominem formant, totaliter formant [...].⁵⁷
(Comunius)

A finalidade deste capítulo, contrapondo-se ao anterior, que fora dedicado à teoria da justiça liberal de Rawls, é justamente oferecer uma perspectiva na qual os valores da educação estejam, antes de basearem-se numa justificação de valores e interesses políticos, como muito bem podem ser defendidos em Rawls, enraizados na vida e na dinâmica das comunidades. Para tal, são elencados alguns dos mais significativos representantes do que se chama de comunitarismo, nomeadamente MacIntyre e Walzer. Esses dois autores são abordados nesse capítulo em razão de serem os dois que propriamente investem e discutem sobre a educação como partes das suas reflexões filosóficas.⁵⁸

Com esse objetivo em mente, divide-se este capítulo em duas seções: na primeira delas, volta-se a atenção à análise do pensamento de MacIntyre, especialmente aos elementos que

⁵⁷ Tradução: “Quando as escolas formarem o homem, que o formem para a totalidade do seu ser [...]”.

⁵⁸ Os precursores comunitaristas são, em geral, os grandes autores invocados para advogar o relevo da vida comunitária em relação à constituição da identidade pessoal e do seu envolvimento com a vida social, bem como para formular a defesa dos valores comunitários (particularismo) na construção dos direitos (universalismo). A ancestralidade dessa discussão é ancorada em três pensadores: Aristóteles (1984; 1985), Tomás de Aquino (1997; 2001) e Hegel (1994; 2010). Em primeiro lugar, em Aristóteles, cuja influência, especialmente sobre MacIntyre, Sandel e Walzer, se deve ao fato de que, no contexto da ciência prática aristotélica, o indivíduo é concebido por referência à cidade, pois esta não apenas o precede na ordem natural, mas também possibilita a realização da sua essência, assim como a configuração de sua identidade. No que se refere à educação, a sua argumentação de que o ensino deve ser articulado, de um lado, a um modelo de vida a ser aspirado por todos os homens, a εὐδαιμονία ou o bem viver e, de outro, a uma participação correspondente na vida política mediante a cidadania, de forma que a educação seja elementar na aquisição da virtude e central na formação do cidadão, é bastante exemplar de um modelo comunitarista de educação, pois entende a formação consoante aos valores, às práticas e às características comunitárias. Em segundo lugar, em Tomás de Aquino, que inspirará sobretudo MacIntyre. Para o Aquinate, que empreende uma poderosa síntese entre a filosofia cristã e o aristotelismo, revigorado com o aparecimento de muitos escritos desconhecidos no Ocidente, o homem não se realiza como indivíduo simplesmente, mas na coexistência social e política. Por conta disso, entende que é racional que haja um bem correspondente a essa vocação supra-individual, isto é, um bem do homem enquanto ser social. Assim, o homem é parte integrante de um contexto social no qual realiza diversos tipos de ações as quais estão interligadas entre si, inclusive, em termos de bem comum. No que tange a educação, a formação voltada à criação de hábitos e virtudes, inclusive, para a vida política, é coadunada àquela da importância da formação para o aperfeiçoamento da natureza humana. Em terceiro lugar, em Hegel, têm-se destacadamente a vinculação da pessoa à comunidade – noção esta que, de alguma forma, evoca a imagem que os antigos gregos tinham de si mesmos na *polis*. Não obstante, esperando que a Alemanha se tornasse algo assim, Hegel desejava uma unidade compartilhada tal que não viesse através da tirania, mas que se traduzisse – evocando a Herder – no *Volkgeist*, isto é, no espírito do povo. Esse espírito do povo, com efeito, manifesta-se na *sittlichkeit*, ou seja, no *ethos* ou na substância ética da comunidade. É essa substância ética compartilhada que constitui a comunidade como uma comunidade, isto é, como uma sociedade orgânica (YOUNG, 2015, p. 7-9). Os comunitaristas veem na filosofia hegeliana a ênfase na vinculação das pessoas às suas comunidades. Assim, apontam que, para Hegel, um Estado somente pode ser concebido como tal a partir da eticidade (*sittlichkeit*), que é possibilitada pela efetividade histórica, na qual cada membro da comunidade se reconhece como tal nas manifestações históricas do Espírito Objetivo, nas instituições que não são apenas coisas no mundo, mas expressões objetivas de certas comunidades. Desde esta perspectiva, a importância da educação está no fato de que é por meio dela que os seres humanos chegam a pertencer ao mundo ético (*Sittlichkeit*).

dizem respeito à crítica da sociedade liberal, à recuperação da ética aristotélico-tomista, assim como os aspectos que se voltam à educação, como as de florescimento humano, fins e bens que a educação persegue, entre outros; e na segunda, discute-se o pensamento de Walzer, sobretudo, sua crítica comunitarista ao liberalismo e a sua afirmação da educação como uma das esferas da justiça. As ideias deste capítulo têm por fim oferecer as bases comunitaristas sobre as quais a educação é pensada, de um lado, e a crítica ao liberalismo, apontando para o que seria, na opinião desses autores albergados como comunitaristas, as contradições e os limites que o constituem, de outro.

3.1. MacIntyre: a Crítica à Sociedade Moderna Liberal e o Retorno à Tradição Aristotélico-Tomista

MacIntyre é seguramente o pensador dito comunitarista que mais abraça uma concepção forte de comunidade e que mais duramente se afasta dos projetos teóricos do iluminismo, de forma a desenvolver uma crítica ácida e contundente ao liberalismo e à modernidade. As raízes dessa crítica estão associadas ao projeto que o conduziu à formulação de *After Virtue*, de 1981.⁵⁹ Dessa forma, brevemente, torna-se pertinente fazer uma digressão no pensamento do autor.

3.1.1. As Fases da Trajetória Intelectual

A obra filosófica de MacIntyre reúne a confluência de diferentes flancos e correntes de pensamento, passando por visões, tais como o marxismo, o cristianismo, a psicanálise, a filosofia analítica, até finalmente chegar ao aristotelismo e ao tomismo, especialmente. A sua crítica contumaz ao liberalismo, de certo modo, nasce da aproximação a tais perspectivas. Assim, conforme sugerem Amaya e Sánchez-Migallón,

[...] esses prelúdios podem resumir-se assinalando que seus primeiros trabalhos tratam de encontrar uma base sólida para criticar profundamente a sociedade moderna. Neste processo, nosso autor está convencido de que o marxismo era uma posição privilegiada para cumprir esse propósito. No entanto, pouco tempo depois sofre um desencanto com as doutrinas de Marx e empreende diversas análises do cristianismo (e da crença religiosa em geral), da psicanálise e do próprio marxismo, os quais o conduzem a situações difíceis de se manter (AMAYA e SÁNCHEZ-MIGALLÓN, 2011, p. 31).

⁵⁹ Para a consulta em inglês, usa-se a versão publicada em 2007; já para a portuguesa, usa-se a publicada em 2000.

A despeito desse emaranhado de fontes de pensamento e *tradições* teóricas, MacIntyre expressa sua visão de que elas permitiram perceber que a vida moral das pessoas reflete a convivência entre os homens, a integração das distintas formas de integração cultural e social. É daqui que o autor formulará a sua visão de que o mundo moral e a sua transformação irão adquirir um sentido mais profundo se estiverem vinculados a uma unidade narrativa, uma vez que “a moral é um reflexo da convivência entre os homens, das estruturas e formas de sociedades e, portanto, de sua própria história” (GONZÁLEZ PÉREZ, 2006, p. 37). Assim, pode-se dizer que, nessas fontes teóricas, heterogêneas e contraditórias, há um ponto que as aglutina no modo como MacIntyre as leu: a recusa ao capitalismo e àquilo que é a sua expressão moral, notadamente, o liberalismo. Sobre isso, numa entrevista concedida, o autor assim se manifesta:

O marxismo me convenceu de que toda forma de moralidade, incluída a do liberalismo moderno, por mais que universal que possa se declarar, pertence a um grupo social específico e é o produto da vida e da história daquele grupo (BORRADORI, 1996, p. 205-6).

O seu envolvimento com o marxismo deu-se, especialmente, por conta da motivação por encontrar uma alternativa ao predomínio individualista e liberal da sociedade contemporânea, pois, mediante o historicismo marxista, MacIntyre viu revelado o liberalismo na “sua ‘projetualidade ideológica’, baseada no empobrecimento da ‘comunidade’ tradicional, e por conseguinte na progressiva dissolução dos vínculos humanos e da rede de relações culturais e sociais” (BORRADORI, 2003, p. 190). Desse envolvimento resultou o livro, *Marxism: an Interpretation*, publicado inicialmente em 1953, mas revisado em 1968 e em 1995 – esta última revisão alterou o título do livro para *Marxism and Christianity*.

MacIntyre gradualmente aproxima-se, em vista da compreensão da ação humana, da psicanálise. A obra que marca essa aproximação é *The Unconscious. A Conceptual Analysis*, publicada em 1958, na qual o autor reconhece a importância da obra freudiana, em termos da técnica que desenvolve, a saber, a técnica psicanalítica, bem como aponta o relevo da sua análise do inconsciente. Conforme explora no livro, aponta que o conceito de inconsciente é central para toda a teoria psicanalítica. Objetivamente, vê na psicanálise que o estudo do inconsciente não se mostra como uma questão de mera relação causal, mas, antes, como uma explicação, num nível mais geral, de explicação humana, de modo que, na opinião do pensador escocês, o grande mérito de Freud foi elaborar um trabalho que busca a compreensão do comportamento humano em sua totalidade. Efetivamente, permanecerá no trabalho filosófico de MacIntyre o propósito de se formular uma investigação que busque diagnosticar os males das instituições da modernidade, sendo elas sociais, culturais,

econômicas e políticas. Assim, MacIntyre vê que a conjugação do marxismo e da psicanálise possibilita uma análise da sociedade na qual se observam as possibilidades de desenvolvimento e a abertura para o futuro através da superação da alienação ou do reconhecimento dos desejos reprimidos (BRUGNERA, 2015, p. 27-9).

A influência da filosofia analítica sobre MacIntyre é descrita pelo autor como tendo marcado a sua formação. Segundo o pensador, ao longo dos “[...] primeiros vinte anos da minha carreira filosófica, do início dos anos 50 até a minha vinda para os Estados Unidos, a maioria das minhas reflexões era formulada no estilo da filosofia analítica” (BORRADORI, 2003, p. 198). Resulta dessa influência o cuidado rigoroso na análise e na formulação das suas ideias e concepções. Mas, ainda que seja assim, e deixando clara a marca que as ideias de Wittgenstein, um dos mais importantes filósofos analíticos do século XX, reconhecem que o pensamento analítico tem suas falhas e que, para o autor, o que ela ganha em clareza e rigor, ela perde em dar respostas substanciais às grandes questões filosóficas (BORRADORI, 2003, p.198).⁶⁰ Mais particularmente, nos anos 60, MacIntyre perceberá uma grande fraqueza da filosofia analítica, a qual, por sua vez, residia na separação entre a metodologia de desenvolvimento das suas pesquisas e a história da filosofia (BORRADORI, 2003, p.199).

Finalmente, MacIntyre aproximou-se também, na sua trajetória filosófica, do historicismo na análise da moralidade. Em relação a isso, e sob a significativa influência da filosofia da história de Collingwood, MacIntyre passa a considerar que, para que se compreenda uma posição filosófica, deve-se então “[...] estar em condições de inserí-la dentro de uma tradição, e, particularmente, em relação à moralidade, afirma que os princípios de uma moral são sempre os princípios de uma determinada prática social” (BRUGNERA, 2015, p. 32). A obra que é expressão desse traço historicista é *A Short History of Ethics*, publicada em 1966. Conforme o autor deixa claro, a tese central da obra é que os conceitos morais estão encarnados em determinadas formas de vida social. Como sugere,

A ética é muitas vezes escrita como se a história do sujeito tivesse apenas uma importância secundária e incidental. Esta atitude parece resultar da crença de que os conceitos morais podem ser examinados e entendidos independentemente da sua história [...]. Claro, os conceitos morais realmente mudam à medida que a vida social muda. Deliberadamente não digo “porque a vida social muda”, pois isso pode sugerir que a vida social seja uma coisa e a moral outra, e que há apenas uma relação causal externa e contingente entre elas. Evidentemente, isso é falso. Os conceitos morais são encarnados (e são constitutivos das) nas formas da vida social (MACINTYRE, 1991, p. 11).

⁶⁰ Essa crítica aparecerá, mais adiante, quando se fala do emotivismo, na seção 3.1.2.1, *infra*.

No curso da formação do pensamento maduro de MacIntyre, o autor, ainda, nos anos que sucederam a formulação de *AV* reviu suas ideias, de forma que se afastou de um estrito historicismo.

3.1.2. *Depois da Virtude e a Crítica ao Liberalismo*

Ao longo dos anos sessenta, MacIntyre foi gradualmente abandonando a filosofia analítica após ter rejeitado, também, o cristianismo, o marxismo e a psicanálise como bases adequadas para refletir sobre as questões fundamentais do pensamento humano. Como o autor declara, na apresentação de sua dessa obra,

Este livro nasceu de uma longa reflexão sobre a inadequação de meus trabalhos de filosofia moral anteriores e de uma insatisfação cada vez maior com a concepção de ‘filosofia moral’ como área de pesquisa independente e isolável. Um dos temas centrais de grande parte desses trabalhos anteriores [...] era termos de aprender com a História e a Antropologia acerca da diversidade de práticas morais, crenças e esquemas conceituais. É estéril a idéia de que o filósofo moral pode estudar *os* conceitos de moralidade por meio da mera reflexão, no estilo poltrona de Oxford, sobre o que ele e os que o cercam dizem e fazem. Não encontrei bom motivo para abandonar *essa* convicção; e a emigração para os Estados Unidos ensinou-me que quando a poltrona está em Cambridge, Massachussets, ou em Princeton, New Jersey, não funciona melhor. Ao mesmo tempo, porém, eu afirmava a diversidade e a heterogeneidade de crenças, práticas e conceitos morais, tornou-se claro que eu estava me comprometendo com avaliações de diferentes crenças, práticas e conceitos particulares (MACINTYRE, 2001, p. 09-10).

Da rejeição dessas perspectivas abrangentes, MacIntyre enveredou por uma linha de pensamento, a qual, em *AV*, recuperará a tradição aristotélico-tomista. Neste livro, o pensador escocês defende que o projeto moderno de justificação da moralidade fracassou porque tal moralidade faz depender a justificação das virtudes de uma prévia justificação de regras e princípios.⁶¹ Sobre isso, o autor esclarece que a hipótese que apresenta é a de que há uma grave desordem na linguagem da moralidade. Assim,

O que possuímos [...] são os fragmentos de um esquema conceitual, parte às quais atualmente faltam os contextos de onde derivavam seus significados. Temos, na verdade, simulacros da moralidade, continuamos a usar muitas das suas expressões principais. Mas perdemos – em grande parte, se não totalmente – nossa compreensão, tanto teórica quanto prática, da moralidade (MACINTYRE, 2001, p. 15).

Isso significa dizer que a linguagem moral contemporânea se tornou uma coleção enorme de fragmentos incoerentes herdados de épocas e contextos sociais e teóricos

⁶¹ Adiantando um pouco a questão, inversamente, para MacIntyre, o procedimento deveria ser visto do seguinte modo: as virtudes deveriam estar em primeiro lugar com o propósito de compreender-se, então, a função e a autoridade das regras. É dessa forma que a moralidade deveria ser justificada. Por isso, MacIntyre retoma a estrutura justificacional da filosofia antiga, especialmente, aquela de Aristóteles.

pregressos sem os quais são ininteligíveis⁶²: não se pode sustentar um universalismo moral pois que o contexto no qual os princípios a ele relacionados não existem mais. Isso significa que se ainda existe alguma referência à linguagem moral antiga, essa referência não se dá a partir do significado prático dos termos pertencentes a essa linguagem – já que há tempos foram esquecidos ou perdidas as suas bases.

3.1.2.1. O Emotivismo

Ocorre que os debates na seara moral, em função dessa perda de referencial, têm três características distintas. Em primeiro lugar, adaptando-se uma expressão da filosofia da ciência, são conceitualmente incomensuráveis. Isso quer dizer que cada uma das diferentes argumentações morais é logicamente válida ou pode ser facilmente expandida de forma a que seja válida, pois que as conclusões são racionalmente derivadas das premissas. Em segundo lugar, é que essas discussões são, de fato, argumentações racionais impessoais e apresentadas de forma correspondente a essa impessoalidade – isto é, são dependentes de critérios impessoais, pois a razão para a ação independe de quem o enuncia. Por fim, a terceira característica dos debates morais se refere à prolífica diversidade de origens históricas, isto é, às amplas e heterogêneas fontes morais das quais nós, os contemporâneos, somos herdeiros (MACINTYRE, 2001, p. 24-9).

Como essas características ilustram, a linguagem da moralidade contemporânea passou de um estado de ordem para um estado de desordem, a qual se reflete na mudança de significado dos conceitos morais e, em consequência, no declínio moral. Para MacIntyre, esse declínio se deve especialmente à influência de uma doutrina moral, vale dizer, o emotivismo, a qual está conectada com um estágio específico no qual a cultura ocidental ingressou no início do século XX (MACINTYRE, 2001, p. 41). Por conta da própria natureza da definição do emotivismo, isto é, como teoria que procura explicar todos os juízos morais, independentemente do que fossem, a discordância moral é interminável do ponto de vista racional. E isso porque, segundo o pensador escocês,

Emotivismo é a doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais *não passam de* expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes, na medida que são de caráter moral ou valorativo [...]. Empregamos os juízos morais não só para expressar nossos próprios

⁶² Sobre isso, Araújo argumenta que “nossa cultura é marcada por discordâncias morais profundas que dão ensejo a debates intermináveis”, nos termos do caráter inconcluso dos debates morais contemporâneos, como se constata nos casos específicos da justiça das guerras, do direito ao aborto, da natureza da liberdade, na oposição entre visões filosóficas da moralidade (como o kantismo e o utilitarismo), para indicar alguns (ARAÚJO, 2006, p. 560-1).

sentimentos e atitudes, mas também para produzir tais resultados em outras pessoas (MACINTYRE, 2001, p. 30-1).

O emotivismo consiste, nesse sentido, numa concepção filosófica na qual os juízos morais são expressões de preferências pessoais, de tal sorte que não são nem verdadeiros nem falsos – o que se predica dos juízos de fato – mas, antes, indicações do gosto de cada um, sendo, assim, intransferíveis e subjetivos. Com efeito, MacIntyre explica que o declínio moral a que se refere desenvolveu-se num esquema com três estágios, a saber: (i) o primeiro, no qual se entende que os esquemas morais possuem genuínos padrões objetivos e impessoais em função do que são suscetíveis de justificativa racional; (ii) o segundo, através do qual existem tentativas malsucedidas de garantir a objetividade e a impessoalidade dos juízos morais, por meio de padrões que, todavia, degradam-se continuamente; e (iii) o terceiro, mediante o qual as teorias emotivistas ganham aceitação implícita em função do reconhecimento de que não se pode garantir a objetividade e a impessoalidade da moral (MACINTYRE, 2001, p. 42-3). Segundo MacIntyre, a incorporação do emotivismo à cultura ocidental contemporânea deu-se, assim, de forma tal que não se pode mais dizer que a moralidade mudou, mas especialmente que o que antes era moralidade praticamente desapareceu, marcando uma degeneração e uma grave perda cultural (MACINTYRE, 2001, p. 48).

A despeito disso, e partindo para uma análise do conteúdo e dos contextos sociais do emotivismo, o filósofo escocês entende que

Uma filosofia moral [...] caracteristicamente pressupõe uma sociologia, pois cada filosofia moral oferece, explícita ou implicitamente, pelo menos uma análise conceitual parcial da relação entre o agente e suas razões, motivos, intenções e atos, e, ao fazê-lo, em geral pressupõe alguma afirmação de que esses conceitos estejam expressos ou, pelo menos, possam estar contidos no mundo real social (MACINTYRE, 2001, p. 51).

MacIntyre refere-se, assim, ao fato de que a filosofia moral pressupõe a realização moral e que essa está associada a uma sociologia de sua efetivação. No final das contas, o autor tem em vista, aqui, uma sociologia moral do emotivismo que se expressa no seu conteúdo social. Esse conteúdo social traduz-se no fato de que “o emotivismo implica a destruição de qualquer distinção genuína entre as relações sociais manipuladoras e não-manipuladoras” (MACINTYRE, 2001, p. 52). Ora, isso sugere que não existem critérios impessoais para a orientação moral e, sendo assim, a única forma de existência do discurso moral se dá “através da tentativa da vontade de alinhar as atitudes, sentimentos, preferências e opções do outro com as suas. O outro é sempre meio, e não o fim” (MACINTYRE, 2001, p. 53).

Nesse sentido, para examinar o que seria o mundo social desde a perspectiva emotivista, o autor propõe o que chama de *personagens* da cultura moderna. Conforme Mulhal & Swift, um *personagem* é a fusão de um papel específico com um tipo de personalidade específico que constitui um emblema de certas ideias morais e metafísicas que se dão numa cultura (MULHAL & SWHIFT, 1996, p. 115), de forma que, por seu intermédio, assumem uma existência incorporada no mundo social, legitimando moralmente um modo de existência social (MACINTYRE, 2001, p. 59; 62).⁶³ De acordo com isso, para MacIntyre existem três *personagens* distintivos do emotivismo, os quais compartilham da distinção entre discurso racional e não-racional, e representam a personificação dessa distinção em contextos sociais bem diferentes. São eles: o Esteta Rico, o Administrador e o Terapeuta.

[...] o *Esteta Rico*, que interpreta o mundo social como um foro exclusivo para a vontade individual, como um campo de batalha para a obtenção da sua própria satisfação. O *Administrador*, cuja função nas organizações burocráticas concebidas por Max Weber é controlar comportamentos e suprimir conflitos. E finalmente o *Terapeuta*, que tem – do mesmo modo que o *Administrador* – um compromisso técnico de eficácia ao transformar os sintomas neuróticos em energia dirigida; os indivíduos mal integrados em outros bem integrados (GONZÁLEZ PÉREZ, 2006, p. 69).

Considerando que é seguramente por meio do conflito que o eu recebe sua definição social e que, nesse sentido, está para além dos papéis sociais que herda, tendo assim um histórico e um histórico social – diferentemente dos próprios papéis sociais –, MacIntyre afirma que o histórico do eu emotivista contemporâneo só é possível de ser inteligível a partir dessas *personagens*: é através desses papéis, portanto, que o eu emotivista elabora sua auto-definição. Mas é importante ter clareza de que ele não se identifica com uma postura ou ponto de vista moral especial, isto é, não se pode identificar incondicionalmente com nenhuma das perspectivas morais que adota. E isso porque carece dos critérios racionais de valoração, não tendo, por certo, os limites do que pode ser valorado. Dessa forma, tudo é possível de ser criticado de qualquer perspectiva que o eu adotar, incluindo a sua própria posição. À luz disso,

Ser um agente moral é [...] poder afastar-se de qualquer situação em que se esteja envolvido, de toda e qualquer característica que se possua, e emitir juízo sobre ela de uma perspectiva universal e abstrata totalmente destacada de qualquer particularidade social. Qualquer pode, então, ser um agente moral, porque é no eu, e

⁶³ O filósofo escocês esclarece que as filosofias e teorias morais entram na vida social de diferentes maneiras, mas especialmente através de “ideias explícitas em livros, sermões ou conversas, ou como temas simbólicos em quadros, peças de teatro ou sonhos. Mas podemos esclarecer a maneira característica como dão forma à vida dos personagens levando em conta como os personagens fundem o que em geral se acredita pertencer ao indivíduo e o que normalmente se pensa pertencer a papéis sociais” (MACINTYRE, 2001, p. 59). Mais à frente, MacIntyre destaca a importância da intenção, nesse processo, pois que é o meio através do qual os indivíduos expressam os corpos de crenças morais relacionadas aos atos que praticam.

não nos papéis ou nos costumes sociais que deve residir o agir moral (MACINTYRE, 2001, p. 65).

A derivação desse raciocínio, como bem destaca Gonzalez Pérez (2006, p. 69) é que todos e ninguém resultam ser agentes morais, pois é no eu, e não nos papéis ou nas práticas sociais, que se localiza a atividade moral. Ou seja, esse eu emotivista “que não tem conteúdo social necessário nem identidade social necessária pode ser, então, qualquer coisa, pode assumir qualquer papel ou adotar qualquer opinião, porque não é, em si e para si, nada” (MACINTYRE, 2001, p. 66). Em consequência disso, toda e qualquer posição e postura moral, que assuma esse eu emotivista, será sempre uma expressão de uma simples preferência particular, dada ao sabor do gosto pessoal, e arbitrária, pois, se não há padrões e critérios racionais com os quais possa avaliar, a única coisa que poderá fazer aceitavelmente é justificar que a sua escolha se deu com base na liberdade.

Essa avaliação de MacIntyre do eu emotivista deixa claro que o eu não tem mais uma identidade social e nem o *telos*: sua trajetória carece de uma história ou biografia em função das quais teria sua pertença a uma variedade de grupos sociais. Como MacIntyre evidencia, em muitas sociedades pré-modernas, é por intermédio da sua associação a uma série de grupos sociais que o indivíduo era identificado com os outros: ser irmão, primo, neto, membro desta ou daquela família ou tribo não são características acidentais aos seres humanos. Assim, os indivíduos herdavam determinado espaço social dentro de um conjunto interligado de relações sociais. Há, pois, uma história, uma biografia, diferentemente do eu emotivista a respeito do qual nem a sua história, nem a sua personalidade formam parte do seu ser (MACINTYRE, 2001, p. 68).

No entanto, esta concepção de vida humana inteira, como sujeito primário de uma avaliação objetiva e impessoal, que permite julgar as ações e projetos particulares de um indivíduo, é algo que desaparece em algum ponto do progresso rumo à modernidade. Com efeito, esse desaparecimento passa despercebidamente porque se considera, desde um ponto de vista histórico, um ganho ao aparecimento do indivíduo livre das ataduras sociais, das hierarquias limitantes e das superstições da teleologia que o mundo moderno rejeitou ao nascer. De fato, para esse pensador escocês, apresenta-se como incontestável a afirmação de que o eu moderno, isto é, o eu emotivista, “ao alcançar a soberania em seu próprio domínio, perdeu seus limites tradicionais proporcionados por uma identidade social e uma visão da vida humana como ordenada a determinado fim” (MACINTYRE, 2001, p. 60).

3.1.2.2. O Projeto Iluminista de Justificação da Moralidade

Essa visão professada por MacIntyre defende que o período que abarca o final do século XVII e todo o século XVIII – de 1630 a 1850 – é aquele no qual os principais episódios da história social levaram a moral a adquirir uma identidade própria, de forma tal que se constitui num espaço cultural diferente e afastar-se de outras normas de conduta específicas como as teológicas, as jurídicas ou as estéticas (MACINTYRE, 2001, p. 78). Dessa forma, procurou-se, neste período, uma justificação independente para as regras morais. Conforme MacIntyre, é o fracasso desse projeto, que abarca pensadores tão distintos entre si, como Hume, Diderot, Kant, Kierkegaard e Smith, que proporciona o pano de fundo histórico no qual é inteligível a arbitrariedade da cultura moral que conduz à fragmentação da linguagem moral.⁶⁴

Na opinião de MacIntyre, todos esses pensadores compartilhavam uma série de crenças quanto ao conteúdo e ao caráter dos preceitos que constituem uma moral autêntica, isto é, possuíam uma mesma concepção de natureza ou do conteúdo da moral que pretendiam justificar. Para Pérez, todos esses pensadores modernos

[...] têm em comum a intenção de construir argumentações válidas, que se estendam desde as premissas relativas à natureza humana tal como a compreendem até as conclusões acerca da autoridade das regras e preceitos morais. Contudo [...], o projeto estava condenado ao fracasso devido a uma discrepância irreconciliável entre a concepção das regras e os preceitos morais que compartilhavam, e sua própria concepção de natureza humana. Ao rejeitar qualquer visão teleológica da natureza humana, qualquer visão do homem como possuidor de uma essência que define seu fim verdadeiro, o projeto nunca encontrou uma base firme para a moral (GONZÁLEZ PÉREZ, 2006, p. 70-1).

O que Pérez ilustra é que, muito embora esses pensadores morais modernos tentem fundamentar a moralidade cada qual a seu modo, na maioria dos casos em oposição aos seus próprios contemporâneos, para MacIntyre eles partiam das mesmas bases conceituais, mas privadas de seus contextos histórico e cultural de significado. Isto é, o projeto de justificação racional de princípios éticos, envolvido numa concepção de agente moral autônomo, vê-se frustrado porque abdica do contexto teleológico da formulação dos conceitos com os quais trabalha. De fato, essas regras morais, que procediam de Aristóteles, foram desenvolvidas num marco moral muito mais amplo, dominante no período medieval, perpassando as culturas

⁶⁴ MacIntyre entende que esses filósofos compartilham das mesmas premissas conceituais. Assim, brevemente, Hume relega a moral às paixões porque suas argumentações excluem a possibilidade de fundamentá-la na razão; Kant fundamenta na razão porque suas argumentações excluam a possibilidade de fundamentá-la nas paixões; Kierkegaard exclui tanto a razão quanto a paixão compreendendo a moralidade a partir de uma escolha última, isto é, de um ato de fé (não necessariamente no sentido religioso). O problema para o pensador escocês estava no fato de que, apesar de esses pensadores compartilharem as crenças cristãs, qualquer projeto que pretendesse construir argumentações válidas que iam da natureza humana à autoridade das regras estava condenado ao fracasso.

greco-romanas, judaicas, arábicas e cristãs. Nesse contexto, por exemplo, tendo-se em vista o esquema de ato e potência, bem como o entendimento racional e teleológico da vida humana, o homem era visto como *homem como é* e *homem como poderia ser* se realizasse sua natureza. Ora, era a ética que permitia que o homem passasse do primeiro ao segundo estado (MACINTYRE, 2001, p. 99).⁶⁵ Para MacIntyre,

Os problemas da teoria moral moderna aparecem claramente como produto do fracasso do projeto do Iluminismo. Por um lado, o agente moral individual, liberto da hierarquia e da teologia, se vê e é visto pelos filósofos morais como soberano em sua autoridade moral. Por outro lado, as regras da moralidade que foram herdadas, embora parcialmente transformadas, precisam de um novo status, pois estão privadas de seu antigo caráter categórico como expressões de uma suprema lei divina. Se não é possível encontrar um novo status que torne racional o apelo a elas, recorrer a elas parecerá, de fato, mero instrumento do desejo e da vontade individuais (MACINTYRE, 2001, 115).

Em breves termos, esse fracasso do projeto iluminista de justificação da moralidade se refletiu num sujeito moral que não possui mais liberdade e autoridade moral. Como resultado, com as rejeições das teologias protestante e católica, bem como filosoficamente do aristotelismo, eliminou-se a base sobre a qual a ética se estruturava. Dessa forma, tem-se, de um lado, um conjunto de mandatos que são retirados de seu contexto teleológico e, de outro, uma visão inadequada da natureza humana. Sem essa base, a moralidade moderna, capitaneada especialmente pelos filósofos indicados anteriormente, estava necessariamente destinado ao fracasso.

3.1.2.3. O Retorno à Ética Aristotélica

Para MacIntyre, a saída, se houver uma, já que o autor se professa um tanto pessimista em vista ao atual estado de coisas, seria o retorno necessário à tradição anterior à modernidade. E isso porque o aristotelismo é filosoficamente o mais potente dos modos pré-modernos de pensamento moral e a única doutrina que se legitimou em múltiplos contextos (o grego, o islâmico, o judeu e o cristão). Dessa feita, o aristotelismo se constitui na melhor visão ética e política para enfrentar o liberalismo moderno (GONZÁLEZ PÉREZ, 2006, p. 74-5).

⁶⁵ Esse modelo exige cinco elementos – três deles, os primeiros, derivados de Aristóteles, e os outros dois posteriores, acrescentados pelas culturas teístas, notadamente, judaicas, islâmicas e cristãs: (i) o conceito de natureza humana sem instrução; (ii) o conceito dos preceitos da ética racional; (iii) o conceito de “natureza humana como poderia ser se realizasse seu *telos*”; (iv) o conceito de pecado – acrescentado aos preceitos da ética racional, particularmente, ao de erro em Aristóteles – como procedendo de uma lei divinamente decretada; e (v) o conceito de que o *telos* se realiza totalmente no outro mundo (MACINTYRE, 2001, p. 100). O quadro é essencialmente restrito aos três primeiros, que são colocados no panorama da estrutura teísta por esses últimos.

Com efeito, a reabilitação da visão aristotélica será possível se se puder dar conta da solução de uma questão, vale dizer: é possível a construção de um conceito unitário e central das virtudes juntamente com um conceito unitário da vida humana? Para MacIntyre, a resposta é positiva, mas, para isso, seriam necessárias algumas transformações da ética aristotélica: (i) a descrição de um conceito de prática como pano de fundo; (ii) a descrição do que considera como ordem narrativa de uma vida humana única; e (iii) a descrição do que é caracteristicamente uma tradição moral. Para MacIntyre, é a partir desses elementos que a tradição da ética aristotélica pode ser preservada, protegendo-se sua estrutura teleológica, e reabilitando-a. Trata-se, assim, de um retorno não ao contexto social, mas à estrutura da ética aristotélica (MACINTYRE, 2001, p. 314-5).

3.1.2.4. O Conceito de Prática e as Virtudes

Em busca da compreensão do que seja a virtude, MacIntyre afirma que há três estágios no desenvolvimento lógico desse conceito. O conceito de prática é um desses elementos essenciais da reabilitação de uma ética, de matriz aristotélica, baseada nas virtudes. Trata-se, de fato, do primeiro estágio desse processo. Antes de definir o que entende por prática, MacIntyre adverte que não se deve entender que só se exercem as virtudes no decorrer das práticas: elas são mais amplas, ainda que esse seja um conceito importante. A luz disso, prática será, para MacIntyre,

[...] qualquer coerente e complexa atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade, e parcialmente dela definidores, tendo como consequência a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência, e dos conceitos humanos dos fins e dos envolvidos (MACINTYRE, 2001, p. 316).

Em termos simples, MacIntyre entende por prática uma forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa, estabelecida socialmente, mediante a qual se realizam os bens inerentes à mesma enquanto se tenta atingir os modelos de excelência que são apropriados a essa forma de atividade. Pensando assim, o autor defende que plantar não é uma prática, mas a agricultura sim. O que está em jogo é que há bens internos a serem distribuídos, e isso se dá através da agricultura: esta tem uma longa história e padrões estabelecidos com o propósito de promoção de um bem coletivo; nesse contexto, a ação de plantar é tão-só um modo de se realizar esse objetivo. Mas, é possível dizer que o conjunto de práticas é bastante amplo, incluindo desde as artes, as ciências, os jogos, até mesmo a política.

Com efeito, toda prática inclui, além de modelos de excelência e de obediência às regras, bens a serem alcançados. De fato, para o autor, o exercício das práticas permite divisar dois tipos de bens, notadamente: (i) os *bens externos* – que, uma vez conquistados, são sempre de propriedade e posse de alguém, são de tal modo que quanto mais se tem, menos existe para os demais; contam-se entre eles o prestígio, o *status*, o dinheiro, o poder, entre outros; e (ii) os *bens internos* – que se referem àqueles que apenas podem ser obtidos na realização da prática em questão, bem no reconhecimento de que existem apenas em função dessa atividade; além disso, como consequência da competição pela excelência, a sua conquista é vista como boa para toda a comunidade que participa da prática (MACINTYRE, 2001, p. 317-21). Em vista disso, MacIntyre diz que

[...] uma prática implica padrões de excelência e obediência a normas, bem como a aquisição de bens. Ingressar numa prática é aceitar a autoridade desses padrões e a inadequação do meu próprio desempenho ao ser julgado por eles. É sujeitar minhas próprias atitudes, opções. Preferências e gostos aos padrões que atual e parcialmente definem a prática (MACINTYRE, 2001, p. 320).

Através do conceito de prática, MacIntyre afirma que se pode formular uma definição parcial de virtude, vale dizer: “A virtude é uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costuma nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às práticas e cuja ausência nos impede, para todos os efeitos, de alcançar tais bens” (MACINTYRE, 2001, p. 321). Apesar de essa formulação ser revista posteriormente, ela especifica o lugar das virtudes na vida humana: capacitar os seres humanos para os bens internos às práticas, pois, sem elas, todos esses bens seriam negados. Assim, por requererem um certo tipo de relacionamento entre os que dela participam, as “virtudes são esses bens que servem de referência, gostemos ou não, para definir [esse] nosso relacionamento com aquelas pessoas com quem compartilhamos os propósitos e os padrões que configuram as práticas” (MACINTYRE, 2001, p. 322).

3.1.2.5. A Unidade Narrativa de uma Vida Humana

Essa visão das virtudes e da sua relação com a prática é incompleta, no sentido aristotélico, se não se acrescentar a ela a noção de unidade narrativa. Sobre isso, o autor se pergunta se é racionalmente justificável conceber cada vida humana como uma unidade, “[...] de modo que possamos tentar especificar cada uma dessas vidas como tendo seu bem, e de modo que possamos entender as virtudes como tendo a função de capacitar o indivíduo a fazer de sua vida uma determinada espécie de unidade, e não de outra?” (MACINTYRE, 2001, p.

341). Para responder a essa pergunta, o autor explica que qualquer tentativa de dar unidade à vida humana como um todo, com o fito de proporcionar um *telos* adequado às virtudes, encontra duas espécies de obstáculos: (i) um social, a saber, a fragmentação de cada vida humana numa multiplicidade de segmentos, cada qual submetido a suas próprias normas e modos de conduta, de forma que o trabalho se separa do ócio, a vida privada da pública, o ambiente corporativo do pessoal; e (ii) o outro filosófico nos termos da tendência de pensar os atos humanos atomisticamente, isto é, de forma isolada (MACINTYRE, 2001, p. 343-4).

Para MacIntyre, a discussão sobre a unidade narrativa da vida humana tem como cenário a desintegração do eu moderno em áreas separadas de papéis a serem representados assim como na perda do espaço das relações sociais, no qual as autênticas virtudes devem se exercer – virtudes no sentido aristotélico. Ora, para MacIntyre, a virtude não é uma disposição colocada em prática para ter êxito apenas numa situação particular. Ao invés disso, a virtude é inteligível somente como característica de uma vida inteira, da vida que se pode valorar e conceber-se como um todo. Em vista disso, a identidade, o conceito de um eu, é a unidade de uma narrativa que vincula o nascimento à vida e à morte em forma de narrativa com começo, meio e fim (MACINTYRE, 2001, p. 345).⁶⁶ Sendo esse o caso, estas narrativas exibem a ação com tendo um certo caráter teleológico: a inteligibilidade de uma ação só é possível no contexto de uma narrativa histórica (MACINTYRE, 2001, p. 352). Para que se entenda o que alguém faz, é preciso situar a ação no conjunto de histórias narrativas, as quais dizem respeito tanto ao indivíduo quanto aos ambientes em que age e que agem sobre ele, isto é, cada elemento será inteligível como uma ação somente enquanto um elemento-possível-numa-sequência. Como Péres sustenta, “a inteligibilidade, como laço vinculante entre a ação e a narração, e uma certa imprevisibilidade do ser humano, coexistem com um caráter teleológico para que nossas vidas encontrem sua projeção futura” (GONZÁLEZ PÉREZ, 2006, p. 81). Nesse sentido, MacIntyre afirma que

Vivemos nossas vidas, tanto individualmente quanto nos nossos relacionamentos, à luz de certas concepções de um possível futuro compartilhado, um futuro no qual certas possibilidades nos impelem para a frente e outras nos fazem recuar, algumas parecem já excluídas e outras, talvez, inevitáveis. Não existe presente que não seja instruído pela imagem de algum futuro, e uma imagem do futuro que sempre se apresenta na forma de um *telos* – ou de uma série de fins ou metas em cuja direção estamos sempre nos movendo ou deixando de nos mover no presente. A

⁶⁶ MacIntyre precisa que entende por história “[...] uma narrativa dramática encenada, na qual os personagens também são os autores. Os personagens, naturalmente, nunca começam literalmente *ab initio*; eles mergulham in media res, os inícios de suas histórias já feitos para eles por quem ou pelo que passou por ali antes. [...] A diferença entre os personagens imaginários e reais não está na forma narrativa do que fazem; está no nível de autoria daquela forma e de seus próprios atos. É claro que, assim como não começam onde lhes agrada, também não podem prosseguir exatamente como lhes aprouver; cada personagem sofre restrições das ações de outros e dos cenários sociais pressupostos em suas ações e na deles [...]” (MACINTYRE, 2001, p. 361).

imprevisibilidade e a teleologia, portanto, coexistem em nossas vidas; assim como os personagens de uma narrativa fictícia, não sabemos o que acontecerá a seguir, porém nossa vida tem uma forma que se projeta na direção de nosso futuro. Assim, as narrativas que vivemos têm uma caráter tanto imprevisível quanto parcialmente teleológico. Se a narrativa da nossa vida individual ou social tiver de continuar inteligível – e ambos os tipos de narrativa podem cair na inintangibilidade – sempre há restrições com relação a como a história pode continuar e dentro dessas restrições existem indefinidamente muitos modos que ela pode continuar (MACINTYRE, 2001, p. 362).

Assim, é no contexto de uma dimensão narrativa que se podem fazer escolhas racionais, isto é, decidir racionalmente entre uma ou outra direção quando existir o conflito entre as obrigações relativas a diferentes práticas. Além disso, é a própria narrativa que dá unidade à vida humana e cria a identidade pessoal. Mas, o conceito narrativo de história formulado por MacIntyre tem uma dupla exigência: de um lado, afirma que a identidade pessoal resulta do que as outras pessoas podem, justificadamente, pensar que alguém seja no decorrer da própria vivência de uma história que vai do nascimento até a morte, e que é exclusivamente pertencente àquele que é *sujeito* da própria história, a qual tem seu próprio significado peculiar e implica em responsabilidade pelos atos e experiências que compõem a vida narrável (MACINTYRE, 2001, p. 365); de outro, a identidade narrativa tem um elemento correlativo, pois, a identidade narrativa de uma pessoa faz parte da história de outras pessoas, assim como o contrário – há, assim, na narrativa de qualquer vida um conjunto interligado de narrativas, em vista do qual se pode predicar a responsabilidade do eu narrativo e por meio da qual se tem uma continuidade (MACINTYRE, 2001, p. 366-7).

Para MacIntyre, a unidade de uma vida individual é uma unidade de uma narrativa expressa numa única vida. E, no que diz respeito às virtudes, essa forma de pensar permite ao filósofo redefini-las, situando-as não apenas nas práticas, mas com relação à vida boa para o homem. Dessa feita,

As virtudes, portanto, devem ser compreendidas como as disposições que, além de nos sustentar e capacitar para alcançar os bens internos às práticas, também nos sustentam no devido tipo de busca pelo bem, capacitando-nos a superar os males, os riscos, as tentações e as tensões com que nos deparamos, e que fornecerão um autoconhecimento cada vez maior, bem como um conhecimento do bem cada vez maior. [...] A vida virtuosa para o homem é a vida passada na procura da vida boa para o homem, as virtudes necessárias para a procura são as que nos capacitam a entender o que mais e mais é a vida boa para o homem (MACINTYRE, 2001, p. 368-9).

Essa visão das virtudes, à luz da identidade narrativa, situa-a em relação à vida boa para o homem, ampliando o foco, que antes tinha em vista apenas a prática. Com efeito, é preciso que a virtude seja vista, ainda, a partir de um outro estágio, que o autor nomeia de *tradição*.

3.1.2.6. O Conceito de Tradição

O terceiro elemento da ética de virtudes que propõe MacIntyre, no lastro da teoria aristotélica, é o conceito de tradição. Para deixar claro o que é a tradição, o autor recupera a diferença do conceito narrativo de eu, que vincula a história da vida à história da comunidade, daqueles modelos que procedem do individualismo moderno, para os quais o eu é destacável de seus papéis e *status* sociais e históricos. Ocorre que, sem essas particularidades morais como pontos de partida, nunca se teria um ponto de partida. Por isso, é a partir delas que se tem a busca do bem, do universal – ainda que isso não signifique aceitar o que são essas mesmas particularidades morais (MACINTYRE, 2001, p. 371).

Ora, para MacIntyre, dizer que se pertence a uma história é o mesmo que falar que se é portador de uma tradição. E isso fica claro quando se recorda que a prática tem uma história e que, mais especificamente, dizer do seu significado implica dizer do modo como sempre foi transmitida por muitas gerações, mediadas por aqueles relacionamentos que as virtudes sustentam como necessárias a elas, as práticas. Para o autor, isso acontece no interior de uma tradição, e essas não existem no isolamento de tradições sociais mais amplas. Por isso,

Uma tradição viva é [...] uma argumentação que se estende na história e é socialmente incorporada, e é uma argumentação, em parte, exatamente sobre os bens que constituem tal tradição. Dentro da tradição, a procura dos bens atravessa gerações, às vezes muitas gerações. Portanto, a procura individual do próprio bem é, em geral e caracteristicamente, realizada dentro de um contexto definido pelas tradições das quais a vida do indivíduo faz parte, e isso é verdadeiro com relação aos bens internos às práticas e também aos bens de uma única vida. Novamente, o fenômeno narrativo da inserção é fundamental: a história de uma prática na nossa época está em geral e caracteristicamente, inserida na história mais longa e ampla da tradição, e por meio da qual a prática se torna inteligível e chega, assim, à forma atual que nos foi transmitida; a história da vida de cada um de nós está inserida, geral e caracteristicamente, e se torna inteligível, nos termos das histórias mais amplas e mais longas de inúmeras tradições. (MACINTYRE, 2001, p. 373).

Observa-se que é no interior de uma tradição que se constitui a narratividade linear do eu que lhe dá sustentação moral. E mais, as tradições emergem e desaparecem com o tempo sem que isso seja um problema. Na verdade, vê-se que as práticas, a narrativa e as tradições formam uma unidade nas quais a virtude desempenha o papel de relevo: de um lado, assegura que os bens internos às práticas são um exercício comunitário e não meramente individual, e, de outro, garante que as tradições não percam seu contexto histórico (MOTA, 2012, p. 136). Na visão de MacIntyre, portanto, o conflito é parte inerente à tradição, pois as tradições existem e desaparecem. Mas o que conta efetivamente para isso é o exercício ou a falta das virtudes correspondentes.

3.1.2.7. Comunitarismo, Liberalismo e Privatização do Bem

MacIntyre se consolidou como um dos pensadores mais criticamente ácidos em relação ao liberalismo. A sua crítica do liberalismo põe em xeque não apenas os pensadores liberais contemporâneos, mas toda a tradição liberal, em todas as suas versões e em todas as searas, sejam elas políticas, econômicas e morais. Pode-se dizer que a rejeição ao liberalismo é muito anterior a qualquer aspecto do seu pensamento maduro. A sua própria filiação ao marxismo se deveu, em grande medida, à crítica marxista do liberalismo. Vale recordar que essa rejeição se traduzia na crítica às formas de dominação, à dissolução dos laços humanos tradicionais, ao empobrecimento das relações sociais e culturais, ao fato de que priva a maioria das pessoas de compreender sua vida como uma busca e descobrimento do bom dentro de formas de comunidades nas quais seus projetos estão encarnados e a lição de que toda moralidade é a moralidade de algum grupo social particular. Nesse sentido, o autor ilustra essa vinculação ao marxismo também pelo potencial crítico em relação ao liberalismo do seguinte modo:

Embora as caracterizações fornecidas pelo marxismo sobre o capitalismo avançado sejam inadequadas, o marxismo me convenceu da ideologia do liberalismo, entendida como uma máscara mistificadora e auto-mistificadora de certos interesses sociais. Em nome da liberdade, o liberalismo impõe uma forma de dominação silenciosa que, ao longo do tempo, tende a dissolver os laços humanos tradicionais e a empobrecer a rede de relações culturais e sociais. Enquanto eles procuram impor-se através de regimes de poder com base na ideia de que alguém é livre para perseguir qualquer objetivo que ele considere útil para si mesmo, os liberais privam a maioria dos homens da possibilidade de entender sua própria vida como uma missão e uma conquista do bem. E isso, acima de tudo, porque o liberalismo tende a desacreditar as formas tradicionais da comunidade humana, no meio das quais o projeto de realização pessoal pode realmente ser expresso (MACINTYRE, in BORRADORI, 2003, p. 206-7).

De fato, nos escritos anteriores ao aparecimento de *AV*, MacIntyre compreendia o liberalismo como marginalizando à comunidade, fazendo do homem um ser incapaz de perseguir fins ou ideais. Por essa época, em sua visão, o liberalismo fundamenta-se na apelação às causas do comportamento, entendidas como condições antecedentes que predeterminam as ações pessoais, de forma que, assim, essas ações são manipuláveis e controláveis do comportamento individual. Trata-se de uma forma de ver na qual a decisão é racional e a liberdade é a capacidade de escolher. MacIntyre, diferentemente, em matéria moral, concebia a união entre deliberação e inteligência, criticava implacavelmente o mecanicismo, entendia a história como uma dialética de contradições e o indivíduo como parte de uma sociedade (TORRE DÍAZ, 2005, p. 17).

Com efeito, após o aparecimento de *AV*, obra na qual o autor descobre em Aristóteles a importância da comunidade, do interesse comum da *polis* e da tradição sobre a qual se possa

repousar a compreensão do significado da ação moral, e, em Tomás de Aquino, a grande síntese dessa forma de pensamento com a cultura de seu tempo, calcado na noção de um eu emotivista, já abordado anteriormente, o liberalismo é incapaz de formular uma explicação adequada da ação humana, de modo que, assim, conduz à incoerência moral e a um individualismo político alheio ao bem comum. Mas, como explicitam Mulhall & Swift, em sua crítica ao liberalismo em *AV*, particularmente à vinculação dessa crítica ao pensamento de Rawls, MacIntyre o concebe como expressão do individualismo político e, assim, àquela noção de que não há laços sociais fortes e de que as muitas opiniões que resultam desse isolamento do indivíduo é sinal da própria incomensurabilidade dessas posições quando se encontram isoladas de sua matriz social. Ora, para esses autores, referindo-se à transição de ideias entre *AV* e *Justiça de Quem? Qual Racionalidade?*,

Temos visto que no primeiro destes livros MacIntyre considera que o liberalismo é uma posição que, por causa de seus pressupostos, não pode entender qual é a verdadeira natureza e origens da moral e da identidade humana. É por isso que MacIntyre diz que não é uma postura genuinamente moral. Mas no segundo desses livros, seu conceito de liberalismo e as críticas que ele lança contra ele são colocados em uma perspectiva histórica muito mais detalhada, o que o leva a argumentar que o liberalismo contemporâneo é, de fato, uma tradição mourisca e política genuína e viável. Claro, isso não desperta seu entusiasmo pelas ideias que o compõem, mas sua crítica agora visa sugerir que o liberalismo está vinculado a uma tradição e que a torna menos neutra do que parece entre as concepções concorrentes do bem (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 140).

Ora, o próprio MacIntyre, conforme já se indicou, afirma que *AV* se trata do lançamento de um projeto de maior alcance o qual objetiva revitalizar a teoria das virtudes e estabelecer uma crítica ao individualismo liberal. Procurando externar de que forma as diferenças entre as tradições aristotélico-tomista e liberal são mais profundas, MacIntyre escreve *Justiça de Quem? Qual Racionalidade?*, obra na qual centra a sua discussão no tema da racionalidade e da justiça, de forma a aprofundar a análise que havia indicado em *Depois de Virtude*. Nela, MacIntyre afirma que o liberalismo é transformado em tradição. O projeto que descreveu, baseado no eu emotivista, e que buscava fundar um tipo de ordem social na qual os indivíduos pudessem emancipar-se da tradição, não resulta da obra apenas dos filósofos. Para o autor,

[...] Ele foi e é o projeto da sociedade liberal moderna e individualista, e as razões mais convincentes que temos para acreditar que a esperança de universalidade racional independente da tradição é uma ilusão, derivam da história desse projeto. Pois, no curso da história, o liberalismo começou como um apelo a supostos princípios de racionalidade compartilhada, contra o que se considerava a tirania da tradição, foi transformado em tradição cujas continuidades são parcialmente definidas pela interminabilidade do debate de tais princípios. Essa interminabilidade que, do ponto de vista do liberalismo nascente, era um grave erro a ser remediado o mais rápido possível, tornou-se, pelo menos aos olhos de alguns liberais, um tipo de virtude (MACINTYRE, 1991a, p. 361).

Essa sociedade liberal tinha em vista, inicialmente, fornecer um esquema político, legal e econômico no qual o fato de concordar com o mesmo conjunto de princípios racionalmente justificáveis permitia a existência coletiva daqueles que têm concepções de bem ampla e incompativelmente diferentes entre si, de forma a desfrutarem pacificamente da mesma sociedade. Observa-se que, em tal sociedade, qualquer concepção de bem deve ser respeitada, mas não pode ser a base para uma educação moral que fosse estimulada pelo Estado. O que é possível é que ela seja sustentada como uma teoria particular por grupos ou indivíduos, mas a tentativa séria de incorporá-la à vida pública é fortemente rechaçada. Trata-se, assim, da privatização do bem (MACINTYRE, 1991a, p. 361; 1990).

Com efeito, nos últimos três séculos, do fracasso iluminista de fundamentação moral, resultam uma série de ficções morais. Em termos simples, para MacIntyre, essas ficções morais não são outra coisa que não os direitos humanos, a utilidade, a eficácia gerencial, os princípios neutros e universais de justiça, a imparcialidade da justiça, a neutralidade do conhecimento científico, entre outras coisas. De fato, essas ficções têm atingido uma influência sem precedentes, estanciando-se às instituições do Estado, aos tribunais, à universidade e à ética aplicada. Mas elas encobrem uma retórica do diálogo que objetiva evitar a autêntica participação das pessoas nas instituições ou qualquer dissenso, de forma a marginalizar claramente as pessoas que perseguem as virtudes e a louvar aquelas que buscam poder, honra, entre outras coisas: desse ponto de vista, vícios, para a moral antiga, tornam-se virtudes para a sociedade liberal. Contra essa sociedade e partindo desse cenário negativo, MacIntyre propõe uma revitalização do conceito de comunidade, inserto na tradição aristotélico-tomista, que seria o *locus* de realização da vida boa, oposto ao Estado-nação e à economia de mercado, os quais são rejeitados por serem uma ameaça constante à vida comunitária. A comunidade é, por isso, o lugar de exercício integral das virtudes para a realização plena da vida boa.⁶⁷

Por dar ênfase às comunidades e aos vínculos que ela propicia, MacIntyre é identificado como sendo um dos pensadores comunitaristas. Esse tem sido um ponto controverso porque, de muitas formas, o autor, assim como outros, tem rejeitado esse rótulo. Sobre a vinculação e a participação no debate liberal-comunitarista, o filósofo assim se posiciona:

Deixe-me passar agora a uma crítica muito diferente, a daqueles defensores da modernidade liberal e individualista que enquadram suas objeções em termos do debate liberalismo *versus* comunitarismo, supondo-me um comunitarista, algo que nunca fui. Não vejo nenhum valor na comunidade como tal – muitos tipos de

⁶⁷ Os modelos de vida da comunidade em questão vão desde aquelas, como a polis antiga, o município medieval até as empresas cooperativas modernas (agrícolas, pesqueiras, entre outras), nas quais as relações sócias estão baseadas na lealdade compartilhada aos bens inerentes às práticas comuns.

comunidade são desesperadamente opressivas – e os valores da comunidade, conforme entendido pelos porta-vozes americanos do comunitarismo contemporâneo [...] são compatíveis e apoiam aqueles do liberalismo que rejeito. Minha própria crítica do liberalismo deriva de um julgamento de que o melhor tipo de vida humana, aquela em que a tradição das virtudes é mais adequadamente incorporada, é vivida por aqueles que se dedicam a construir e sustentar formas de comunidade voltadas para a realização compartilhada daqueles bens comuns sem os quais o melhor bem humano não pode ser alcançado. As sociedades políticas liberais são caracteristicamente empenhadas em negar qualquer lugar para uma concepção determinada do bem humano em seu discurso público, e muito menos permitem que sua vida comum se baseie em tal concepção. Na visão liberal dominante, o governo deve ser neutro entre as concepções rivais do bem humano, mas, de fato, o que o liberalismo promove é uma espécie de ordem institucional que é hostil à construção e à sustentação dos tipos de relacionamento comunal necessários para o melhor tipo de vida humana (MACINTYRE, 2007, p. xv).

MacIntyre rejeita essa mera vinculação da sua crítica ao liberalismo ao comunitarismo – pelo menos, de forma simples e superficial. Para esse filósofo, algumas plataformas defendidas por aqueles que se definem como comunitaristas são inconsistentes com o que defende, considerando que a sua crítica implica uma profunda rejeição aos valores liberais e às suas derivações. Também por isso tem sido associado ao conservadorismo. MacIntyre rejeita essa associação e explica que o conservadorismo é uma imagem espelhada do liberalismo: defende o compromisso com um modo de vida estruturado por uma economia de mercado livre que se ajusta a um individualismo tão corrosivo como aquele do liberalismo, e que, assim como este, por meio dos decretos legais, usa o mesmo poder do Estado-nação para os seus próprios propósitos coercitivos. Segundo afirma, esse conservadorismo é tão estranho ao que propõe quanto o liberalismo (MACINTYRE, 2007, p. xv).

Entretanto, a despeito disso, isto é, dessa associação do seu pensamento ao dos comunitaristas, MacIntyre afirma que a crítica que faz ao liberalismo é deveras muito mais profunda e muito mais complexa que a desses pensadores. Justamente por isso, de um lado, sempre que pode, o autor esclarece que a razão para tal é que as estruturas políticas, econômicas e morais da modernidade avançada excluem a possibilidade de realizar qualquer tipo de comunidade política que esteja voltada a um *telos*, de modo que as tentativas de reorganizar as sociedades modernas em formas sistematicamente comunitárias sempre serão ineficazes e desastrosas (MACINTYRE, 1991b, p. 91-2); de outro, afirma que a crítica comunitarista se traduz num tipo específico de indagação, a de que o próprio Estado devesse ser concebido como uma grande comunidade, e que as suas instituições devessem ser usadas para efetivar um tal propósito, e que, em vista dela, não pode aquiescê-la. Ainda que seja um voraz crítico do liberalismo, reconhece que, nesse ponto, não há razão para que os comunitaristas rechassem o liberalismo.

Assim sendo, pode-se concluir que o autor deixa evidente que não partilha com o conjunto das críticas comunitaristas ao liberalismo, porquanto algumas delas intentarem um melhoramento da sociedade que estrutura – como é o caso de Walzer e Taylor. As relações sociais que pensa não podem ser vistas como parte de um Estado como o Estado-nação. Por outro, aceita que seja identificado como um comunitarista, desde que essa expressão seja entendida como uma postura que rejeita radicalmente o modo de vida moral e político que propõe o liberalismo, nos termos de que “eu não sou um comunitarista, mas ...” (MACINTYRE, 1991b, p. 91-2).

3.1.3. A Educação no Pensamento de MacIntyre

MacIntyre tem espriado a sua reflexão filosófica para a seara educacional. E, levando em conta a valorização dos contextos, constrói uma visão de educação que se vincula aos conceitos de tradição, prática e narratividade, todos associados à virtude. Nas páginas seguintes, tratar-se-á do que é a educação para esse filósofo.

3.1.3.1. A Definição de Educação: Seu Contexto e *Prática*

De forma mais explícita, a educação é pensada por MacIntyre no quadro dos conceitos de tradição e unidade narrativa de vida e, mais particularmente, de prática – conceitos anteriormente apresentados, sobretudo no cenário do diagnóstico do estado de desordem moral da sociedade contemporânea. Isso sugere que a educação real ocorre tacitamente no interior da participação de alguém numa das variadas práticas sociais, e aqui se devem ter presentes as instituições e as tradições (MURPHY, 2014, p. 183). Por isso, de um lado, o contexto social é condição necessária para a formação de qualquer indivíduo racional e, de outro, é preciso a existência de ambientes comunitários para que surjam as condições de uma genuína educação (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 369).

Um dos contextos sociais mais importantes para a educação é aquele que proporcionam as *práticas*. MacIntyre considera que não existe uma prática especificamente educativa, mas que a educação tem apenas um caráter de meio em cada prática, de forma a não constituir o bem interno exclusivo de nenhuma atividade. Isso significa dizer que o crescimento humano se realiza por ocasião da participação de alguém em cada prática, sem que o crescimento próprio deva ser o objetivo de uma atividade separada. A aprendizagem, como a virtude, produz-se como uma consequência natural do compromisso humano cooperativo pela busca e

realização de diferentes bens, de modo que não se pode conseguir abstratamente, sem a mediação de outros bens e pessoas. Nesse sentido, para MacIntyre, a prática é um tipo de atividade cooperativa, que se estende ao longo do tempo, e que possui seus próprios bens internos (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 94).

Observa-se que o aprendizado, que envolve a constituição das habilidades e das qualidades do caráter, dá-se dentro das atividades propriamente definidas como *práticas*. E esse entendimento do que é o aprendizado através das práticas se firma especialmente sobre a visão que o autor tem da educação. Assim, MacIntyre assim define a educação:

A educação é, antes de tudo, uma iniciação nas práticas dentro das quais o questionamento e o autoquestionamento dialético e confessional são institucionalizados. E esta iniciação deve assumir a forma de uma apropriação por parte de cada indivíduo da história da formação e das transformações da crença através dessas práticas, de modo que a história do pensamento e da prática seja reeditada e o iniciante aprenda essa representação, não apenas quais foram as melhores teses, os melhores argumentos e as melhores doutrinas que aparecem até esse momento, mas também como reexaminá-los para que eles se tornem autenticamente seus e como prolongá-los ainda mais para expô-los aos interrogatórios através dos quais são reconhecidos a responsabilidade (MACINTYRE, 1990a, p. 201-2).

Apesar de as questões estarem voltadas à discussão concernente às três versões rivais de investigação moral, a saber, *enciclopédia*, *genealogia* e *tradição*, as investigações de MacIntyre a respeito do conceito de prática se apoiam sobre uma perspectiva aristotélico-tomista. Isso quer dizer que

[...] desde este ponto de vista tomista informado pela tradição, toda afirmação deve ser entendida em seu contexto como a obra de alguém que se faz responsável por sua declaração em alguma comunidade cuja história produziu uma determinada série compartilhada de capacidades para compreender, valorizar e responder a tal declaração (MACINTYRE, 1990a, p. 204-5).

Nesse sentido, apenas através das práticas é que se tem um aprendizado significativo em termos de uma argumentação dialética do caráter intelectual. Com efeito, MacIntyre vai mais longe e afirma que apenas através da prática se pode passar de um estado infantil, no qual os desejos pessoais governam o sujeito, até uma fase de independência, em que as práticas determinam a racionalidade (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 95-7).

Com efeito, essa temática da natureza da educação, no seio da obra de MacIntyre, provocou alguns desdobramentos: alguns estudos têm sido formulados no lastro da obra de MacIntyre sobre a educação poder ser vista como uma prática, tendo em vista que ela cumpre aparentemente os requisitos definidos pelo autor, em AV, do que constitui uma prática.⁶⁸

⁶⁸ Sumariamente, pode-se dizer que os argumentos pensados incluem o fato de que a educação (i) é uma atividade complexa, (ii) que se exerce cooperativamente, (iii) que possui critérios mais ou menos unitários para o

Numa discussão sobre educação com Dunne, essas questões foram abordadas. Na opinião de Dunne, em primeiro lugar, a educação é certamente uma forma de atividade humana complexa, cooperativa e socialmente estabelecida; define a vida profissional de uma pessoa; tem seus próprios bens específicos, voltados ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes; também tem seus próprios padrões de excelência. Em segundo lugar, a atividade educativa é o bem de um certo tipo de vida (assim como o pintor que vive da pintura, o professor que vive da docência). E, finalmente, a dialética entre ‘prática’ e ‘instituição’ reflete-se no ensino e na escola, pois, de um lado, o ensino necessita de um espaço institucional confiável para realizar-se, e, de outro, os ideais e a criatividade, assim como o cuidado cooperativo dos bens comuns do ensino são sempre vulneráveis à competitividade institucional escolar e à seu poder corruptor, de forma que, mais um vez, são as virtudes que protegem a integridade do ensino, criando e mantendo um certo tipo de *ethos* na escola (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 7-8) A resposta de MacIntyre á a seguinte:

Não está claro até que ponto discordamos. Você diz que o ensino é em si mesmo uma prática. Eu digo que os professores estão envolvidos em uma variedade de práticas e que o ensino é um ingrediente em todas as práticas. E talvez as duas reivindicações representem muito a mesma coisa; mas talvez não. Pois é parte da minha alegação que o ensino nunca é mais do que um meio, que não tem nenhum objetivo e propósito, exceto pelo ponto e propósito das atividades às quais ele inicia os estudantes. Toda a atividade de ensino existe por causa de outra coisa, e o ensino mesmo não tem seus próprios bens. A vida de um professor não é, portanto, um tipo específico de vida. A vida de um professor de matemática, cujos bens são bens da matemática, é uma coisa; a vida de um professor de música cujos bens são bens da música é outra. Esta é uma das razões pelas quais qualquer concepção da filosofia da educação como uma área distinta da investigação filosófica é um erro. As investigações na educação são uma parte importante dos inquéritos sobre a natureza e os bens das atividades em que precisamos ser iniciados pela educação (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 8-9).

Na sequência dessa afirmação, MacIntyre afirma que Dunne está correto a respeito do que disse sobre a relação entre as práticas de ensino e a instituição escolar. Com efeito, MacIntyre afirma que a concepção de escola é empobrecida se ela for entendida apenas como uma instituição preparatória. Para MacIntyre, os estudantes se tornam, nas boas escolas, praticantes de artes, ciências e jogos, participantes de atividades como a leitura de romances e de poesias com intensidade, elaborando novas experiências nas quais as suas habilidades matemáticas possam ser usadas, desenhando, pintando e fazendo música para algum propósito. Dessa forma, para o autor, a vida comunitária de uma escola é adequada quando é reconhecida não só como um lugar para o aprendizado através do treinamento por meio de

seu desenvolvimento, com o predomínio de bens externos, e que tem um aprofundamento cada vez maior no propósito mesmo da atividade e nas virtudes adquiridas através dela (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 98).

exercícios inescapavelmente laboriosos, mas também como um lugar de conquista cultural genuína, em pequena escala, dentro da qual uma variedade de práticas florescem (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 8-9). Assim, é correto dizer que, para MacIntyre, apesar dessa concordância parcial com Dunne,

[...] a educação não é em si uma prática, mas sim um conjunto de habilidades e hábitos colocados a serviço de diferentes práticas. O professor deve pensar em si mesmo como um matemático, um leitor de poesia, um historiador ou qualquer coisa que seja, envolvendo a transmissão de habilidades e conhecimento para os aprendizes (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 5).

Assim, o ensino não é outra coisa senão um meio, pois não tem objeto e nem propósito que não seja o objeto e o propósito das atividades nas quais os estudantes são introduzidos. Ora, isso quer dizer que sempre se fala do ensino em relação a uma prática, isto é, que o processo de educação se dá no quadro do aprendizado de uma prática, e nunca isoladamente, alheio às práticas. Por sua vez, isso quer dizer também que toda prática necessita de um processo de educação. A educação é, assim, um elemento inerente a toda prática, de forma que a aprendizagem se produz como uma consequência natural do compromisso humano cooperativo na busca da realização de distintos bens, pois “o crescimento humano se realiza com a ocasião da participação em cada prática, sem que o próprio crescimento deva ser objeto de uma atividade separada” (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 369).

Seja como for, e apesar das reticências de MacIntyre, pode-se contemplar a possibilidade de que certas atividades pedagógicas possam ser consideradas como *práticas* e, dessa forma, com seus próprios bens interno, sempre tendo o cuidado de não separar a função pedagógica de seus elementos contextuais (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 369), tendo-se em vista, como o próprio MacIntyre indicou, que os professores estão envolvidos numa variedade de práticas e o ensino é um ingrediente de toda prática, podendo ou não ser uma prática (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 8).

3.1.3.2. O *Telos* da Educação: a Educação Moral e o Florescimento Humano

Partindo do que Maradiaga César explica, para MacIntyre, todo conceito de educação comporta um *fim* para o qual deverá tender. Aceitando a visão aristotélica de que o bem tem razão de fim, MacIntyre pensa que o homem encontra-se inserido em atividades determinadas por regras orientadas a fins, sejam elas de caráter biológico, isto é, aquelas atividades básicas de autoconservação e crescimento, ou sejam aquelas provenientes de determinações sociais

básicas, ou seja, aquelas primeiras relações no seio familiar ou da primeira educação.⁶⁹ Daí a expressão aristotélica *inclinações naturais* expressar, na teoria de MacIntyre, de um lado, o modo como se está imerso nas práticas e, de outro, o próprio modo de progredir no interior das práticas. Nesse sentido, necessariamente a compreensão do bem humano estará orientada por este desenvolvimento e aprendizado através das práticas (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 257).

É importante ter em conta que, na opinião de MacIntyre, é esse desenvolvimento, por meio e através das práticas, que oferece as condições para uma consideração reflexiva e crítica das pautas de conduta nessas atividades. Veja-se que as práticas oferecem o contexto no qual as ações tem um *telos*. E, em matéria de educação, o progresso educativo deve ser também caracterizado narrativamente, isto é, deve ser visto como uma história que se aproxima ou não a um final feliz. Esse ponto aqui se refere à visão do autor de que apenas ao final da vida é que se tem os elementos para avaliar se se teve uma vida virtuosa, a qual é dada nos termos de uma história que possa ser narrada. Mais do que isso: MacIntyre está convencido de que o fim de qualquer prática está integrado ao *telos* da vida humana como um todo. À luz disso, deve existir um critério de excelência para que se faça uma avaliação do ser humano completo, o qual é denominado por MacIntyre de *florescimento* humano. De fato, esse florescimento será, sobretudo, moral, pois a orientação a um bem moral condiciona o acerto nas demais facetas do ser humano – e isso vale também para os erros: desvios morais causam erros noutros âmbitos da esfera humana.

Nesse cenário, para MacIntyre, o *telos* da educação é o florescimento humano, o qual tende ao desenvolvimento completo da pessoa humana e se realiza mediante a orientação a verdadeiros bens (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 258). Conforme se disse antes, a educação se dá no interior das práticas. Não há conhecimento separado das práticas. É justamente na realização das atividades práticas que a educação realiza o seu propósito, o seu bem, que é o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Ora, isso quer dizer que, para MacIntyre, o *bem* está no centro do progresso humano, de tal modo que toda educação tem necessariamente uma orientação moral. Trata-se, assim, de uma educação moral que, nesse sentido, não se realiza mediante o ensino teórico, mas através de uma atividade prática, tendo-se em vista que está inserida no contexto da realização de atividades *práticas*. O caráter virtuoso que confere essa educação moral é, assim, um tipo de hábito prático, e não uma instrução teórica (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 259-60)

⁶⁹ As ideias dessa sessão seguem: Maradiaga César (2009).

Conjuntivamente a essas questões, deve-se dizer que a tarefa educativa é uma atividade de tal modo constituída que deve facilitar o desenvolvimento humano. Esse “facilitar”, contudo, não se traduz na realização daquele conjunto de coisas que deve ser feito pelo educando. Para MacIntyre, essa tarefa educativa implica no fato de que não se pode suprimir o empenho pessoal para adquirir as destrezas e descobrir os bens que persegue no interior da atividade. Considerando que o crescimento é pessoal, isto é, que todos aqueles aspectos de responsabilidade individual não devem ser omitidos, não se deve desprezar aqueles fatores sociais relevantes. Na verdade, sem esses fatores sociais, não é possível a orientação necessária à educação. Isso sugere que sem um contexto que aporte referência, o que é dado pelos bons professores e determinados âmbitos comunitários, não há orientação social (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 260).

Assim, a educação tende ao *florescimento* humano, que comporta chegar à plenitude de um agente racional independente.⁷⁰ Para ser mais preciso, esse florescimento deve ser entendido em termos de desenvolvimento físico, técnico, social e intelectual, pois que são também, somando-se ao florescimento moral, componentes do bem humano integral. Dessa feita, a construção do caráter moral não se realiza abstratamente, mas sempre em relação aos contextos sociais dentro dos quais se desenvolvem atividades cooperativas – tenha-se presente os jogos, a convivência familiar, entre outros. E os bens que a educação persegue são aqueles, entre outros, da aquisição de virtudes e destrezas, necessários e dados nas práticas que os ensejam: são elementos imprescindíveis a toda a educação. Assim, para que se possa ter uma verdadeira educação, deve-se respeitar o âmbito próprio de cada uma das práticas (MARADIAGA CÉSAR, 2009, p. 262-3).

3.1.3.3. Os Objetivos da Educação e das Instituições Educacionais: a Criação de um Público Educado.

A luz do diagnóstico do problema de moralidade enfrentado pela sociedade moderna e contemporânea, discutidos em *AV* e em *Justiça de Quem? Qual Racionalidade?*, em *The Idea of the an Educated Public*, MacIntyre apresenta os dois objetivos para serem alcançados pelos professores e pela educação, a saber: (i) direcionar o jovem de tal modo que se possa adaptar a um determinado trabalho e a uma função social em sua sociedade; e (ii) ensinar os jovens a

⁷⁰ Independência racional aqui se refere à necessidade de que, em última instância, o ser humano aja com critérios próprios que sejam fruto de uma reflexão pessoal, e não que seu pensamento e ação estejam desvinculados de seu entorno.

pensar por si mesmos, fazendo com que eles adquiram independência mental. E isso porque, para MacIntyre, o que é exigido pela própria natureza da educação é que ela “[...] deve ser uma preparação para o engajamento construtivo no conflito” (MACINTYRE, 1998, p. 107).

Como explica Dunne,

Estudantes bem educados terão uma atitude de questionamento em relação a essa ordem e suas instituições dominantes, tornando-as em grande medida impróprias para participar de forma complacente e exitosa nas grandes sociedades a que pertencem. Mas se a educação tem uma posição de oposição à ordem existente, ela tem que fazê-lo em termos, ditados por esta ordem, que são completamente incompatíveis com sua própria natureza — termos que a assimilam a um modelo de produção em que as escolas são julgadas com base de resultados, como resultados de exames, credenciais e posicionamentos relativos em “tabelas de liga” (rankings de desempenho escolar), alcançados com o mínimo de insumos e, portanto, com a máxima produtividade.

Como críticos radicais antes dele, MacIntyre enfrenta [...] o que parece ser um círculo vicioso: para provocar a boa sociedade, é necessária uma boa educação; mas, inversamente, tal educação dificilmente parece possível, a menos que a boa sociedade já exista (DUNNE, 2014, p. 502).

Com efeito, na visão de MacIntyre, os objetivos da educação, muito embora factíveis, são incompatíveis, pois que dependem das condições internas da comunidade para que possam ser realizadas no mesmo sistema educativo. Por isso, segundo ele,

O primeiro está entre os propósitos de quase todas as ações educativas em quase todos os lugares: consiste em moldar o (ou a) jovem de tal forma que possa se adaptar a um determinado papel e função social que requer importância. O segundo propósito deriva, na sua forma mais específica, da cultura do Iluminismo do século XVIII, embora tenha, naturalmente, seus antecedentes. É o propósito de ensinar os jovens a pensar por si mesmos, a adquirir independência mental, a serem esclarecidos ao modo como Kant entendeu “A Ilustração” (MACINTYRE, 1991, p. 325).

Na análise que MacIntyre realiza, as condições enfrentadas pelos sistemas de ensino contemporâneos do pós-iluminismo anulam a possibilidade de realização dos dois objetivos da educação e de todos os que participam do sistema educativo. A mera constatação indica que as instituições educacionais estão distantes desses objetivos, pois que receber uma educação baseada nesses objetivos implica na criação da disposição de se questionar a ordem econômica e social, de forma a se ter o engajamento do sujeito nas atividades da sua comunidade. Sobre isso, MacIntyre afirma:

Que esses dois projetos totais sejam incompatíveis, que o sucesso de um esteja ligado ao fracasso seguro do outro, não é uma tese conceitual inoportuna. Não estou propondo que o conceito de ser treinado para pensar por si mesmo possa necessariamente ter aplicação apenas quando o conceito de ser adaptado para assumir seu papel na vida social é anulado, ou vice-versa. Porque defendo que, sob certos tipos de condição social ou cultural, ambos os conceitos podem encontrar a aplicação sob um mesmo sistema educacional. Mas, também, vou defender que, devido a circunstâncias especiais, concretamente as sociedades e culturas modernas do pós-Iluminismo anulam as condições que tornam possível essa coexistência (MACINTYRE, 1991, p. 326).

Com efeito, a realização desses objetivos pelas instituições educacionais permitiria a criação do que MacIntyre chama de *público educado* – ainda que a maior tarefa, deve-se dizer, ficasse a cabo das universidades, não há como negar que as instituições educacionais anteriores, como as escolas, têm um papel importante nesse processo. MacIntyre se refere a uma experiência histórica, o iluminismo escocês, do século XVIII, o qual permitiu o florescimento desse público educado. Para a formação desse público, MacIntyre explica que são necessárias quatro condições: (i) a existência de um conjunto razoavelmente amplo de indivíduos educados no hábito e na possibilidade de organizar um debate racional, a cujo veredito apelam os intelectuais protagonistas; (ii) o consenso a respeito de parâmetros invocados para julgar o erro e o acerto das argumentações; (iii) o compartilhamento de amplo espectro de crenças e ações, formadas pela leitura originada de uma compilação comum de textos, os quais são vistos como tendo um status canônico e autêntico dentro dessa comunidade concreta (MACINTYRE, 1991, p. 120-3). Na opinião de MacIntyre, esse público educado apenas se formou porque as reformas educacionais possibilitaram a existência de um modelo compartilhado de justificação racional, e é justamente à existência desse público educado que os objetivos da educação devem conduzir. Evidentemente, para isso, o currículo conta com alguma importância, ainda que seus traços mais específicos estejam voltados aos ditames das próprias práticas.

3.1.3.4. O Conteúdo da Educação: uma Educação Liberal

Conforme a sumarização de Dunne, MacIntyre pensa o conteúdo real da educação muito próximo das concepções tradicionais de *educação liberal*. Trata-se não de uma concepção voltada à liberdade como objeto da educação, em termos de liberdade individual como superando o bem comum, mas sim de certas formas de atividade e conhecimento como fins em si mesmo, isto é, atividades que não possuem caráter instrumental ou externo. O conteúdo previsto por essa visão educacional inclui o inglês (dentro do mundo anglofônico), outro idioma e literatura; história, matemática – até o cálculo diferencial –, e ciência experimental e observacional; inclui igualmente artes visuais, música e várias jogos e modalidades de esportes, no que seria a educação física. Prevê, também, algumas capacidades genéricas – tais como a percepção sensorial precisa para a narração de histórias – e habilidades práticas – por exemplo, habilidade de reparar carros, construção de paredes e programação de computadores (DUNNE, 2014, p. 502).

Seguindo Dunne, pode-se dizer que esse entendimento, quanto ao conteúdo previsto para a educação, que deve ser oferecido para todos os estudantes, independentemente da riqueza dos pais ou das suas atividades extraclasse, indica que MacIntyre não se vincula a qualquer concepção de educação liberal, sobretudo aquelas que eram cúmplices de vários tipos de elitismo acadêmico e socioeconômico. Na verdade, MacIntyre pensa o conteúdo da educação a partir de práticas, ou melhor, da sua própria abordagem dos conceitos de virtude, prática, unidade narrativa de uma vida e de tradição. Isso quer dizer que as disciplinas escolares podem ser vistas como práticas nas quais os jovens devem ser iniciados, uma vez que

[...] são domínios de atividade complexamente padronizados que evoluíram colaborativa e cumulativamente, cada uma das quais com seus próprios padrões definidores de excelência, cuja capacidade de resposta permite a consecução de seus fins ou bens específicos (DUNNE, 2014, p. 503).

Conforme se disse anteriormente, as práticas envolvem bens internos e externos e, no caso das disciplinas escolares, esses bens envolvem, de um lado, os resultados visados por e através de uma prática e, de outro, as capacidades que os profissionais devem adquirir e exercitar, dentro das quais incluem-se tanto as competências específicas da prática como as virtudes do caráter, como a honestidade, a coragem, a justiça, entre outras, que transcendem qualquer prática única, apesar de serem necessárias em todas elas. Como Dunne explica, as práticas são importantes para a educação não apenas porque oferecem uma forma útil de conceber diferentes áreas curriculares, mas especialmente porque, uma vez que fornece os caminhos mais significativos para o desenvolvimento e a extensão das capacidades humanas, incluindo a aquisição sistemática de virtudes, são essenciais na constituição de uma vida boa e realizadora dos indivíduos e das comunidades (DUNNE, 2014, p. 503).

Para MacIntyre, como se apontou anteriormente, a vida boa implica a integração dos bens das práticas à unidade narrativa de uma vida e à tradição, cada uma das quais possuindo também sua própria influência sobre como a educação deve ser conduzida. Isso quer dizer que a vida humana não está dispersa em zonas compartimentadas descontinuamente, podendo, assim, ter em vista um bem particular para a vida de cada um, o qual pode ser perseguido significativamente. No entendimento de Dunne, preparar os alunos para essa busca é o objetivo central da educação, razão pela qual a literatura e a história têm um destacado valor, já contribuem especialmente para que esse objetivo seja alcançado: cada uma dessas áreas pode, de diferentes maneiras, divulgar o enraizamento narrativo das vidas humanas, formas que auxiliam os estudantes a ver a direção do desdobramento de suas próprias vidas (DUNNE, 2014, p. 503).

3.1.2.5. A Questão Curricular

MacIntyre se priva a determinar um currículo específico, uma vez que, em sua opinião, o conteúdo está vinculado aos elementos inerentes às práticas. Apesar disso, em alguns escritos mais recentes, em especial, na entrevista concedida a Dunne, MacIntyre acena para alguns elementos curriculares que o vinculam a uma versão de uma educação liberal, isto é, de uma educação que prepara para as artes liberais. Nessa entrevista, quando perguntado sobre se o Estado deveria ensinar alguma forma de educação para a cidadania comum, a questão curricular aparece quando MacIntyre explica que o liberalismo é uma forma de disfarce ideológico, e que ele encobre duas verdades: (i) a primeira delas é que tanto os indivíduos como as comunidades locais, têm de lidar de forma construtiva em suas vidas com o Estado como uma instituição coercitiva que legisla e regula, que impõe encargos e prestações de serviços, e que é possuidor de recursos – nesse sentido, “[...] os alunos precisam de instruções para o que eles precisam saber para um envolvimento tão construtivo” (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 13); e (ii) a segunda delas é que existem alguns deveres particulares para a comunidade local que só podem ser realizados através das agências do Estado, e há alguns bens que só podem ser alcançados através da participação e, talvez, da reforma do trabalho de tais agências. Para o autor, em relação a isso,

[...] os alunos precisam aprender não só que isso é assim, mas que as políticas de tais intervenções no interesse de objetivos concretos e imediatos, geralmente aqueles que têm que ver com os interesses da própria comunidade local, precisam ser compreendidas de uma maneira muito perspectiva diferente da oferecida pela política do estado moderno e dos seus instrumentos, os partidos políticos (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 14).

Nesse contexto, MacIntyre entende que os alunos – e aqui se tem presente aqueles que estão na formação pré-universitária – devem ser ensinados, de um lado, a identificar as necessidades de suas comunidades bem como a distinguir as mais urgentes daquelas menos urgentes e, de outro, a encontrar seu caminho dentro do sistema político. Além disso, MacIntyre sinaliza que as crianças também devem aprender a reconhecer que existem aqueles que arriscam suas vidas por causa da segurança da comunidade, sejam eles policiais e militares, ou mesmo, criminosos. As crianças devem ter a percepção de que ser uma pessoa é uma vocação que vale a pena ter (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 14).

Isso significa dizer que há, desde a visão de MacIntyre, algumas coisas que devem ser ensinadas às crianças, nos termos de um currículo derivativo. Nesse currículo, e ele se refere a um contexto anglofônico, contam disciplinas e matérias tais como:

Matemática até e incluindo o cálculo diferencial, a língua inglesa e a literatura inglesa, incluindo as histórias que eu mencionei anteriormente (algumas delas traduzidas de outras línguas), mas também incluindo pelo menos uma saga islandesa, [...] e alguns Shakespeare, pelo menos onde outro idioma e uma boa história, juntamente com o tipo de estudos cívicos que descrevi acima e, claro, algumas ciências experimentais e observacionais. Aqui é um erro começar com física e química. Astronomia, meteorologia e geologia são ciências muito mais acessíveis em um nível elementar. E as técnicas físicas e químicas que são necessárias para entender a explicação dos movimentos planetários ou o que é um cometa e por que os vulcões irrompem, como eles ou porque os furacões continuam imprevisíveis ou o que afeta a erosão do litoral, é melhor e mais fácil de aprender em o curso de busca de respostas para essas questões (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 14).

Para dar conta da realização desse currículo, as escolas devem se orquestrar de forma a serem amplas. Para isso, na opinião do autor, existem diferentes formas de as escolas se destacarem. Mas, ainda assim, esse currículo deve ser mais amplo e incluir muito mais do que os estudos acadêmicos, tais como:

[...] as artes visuais, uma vez que as crianças precisam desenhar e pintar; música e canto, uma vez que as crianças precisam aprender tanto a ouvir como a executar; uma variedade de jogos e esportes, a oportunidade de aprender a realizar atos de ginástica e acrobacias e as habilidades necessárias para reparar um carro, construir uma parede, escrever um programa de computador (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 14-5).

MacIntyre diz que uma configuração curricular desse porte pode parecer utópica, mas é exatamente o que se precisa, pois é uma medida instrutiva de realização, pois, “se definimos nossos padrões muito baixos, então não reconheceremos quão drásticas são nossas falhas”. Ora, para o autor,

O teste do currículo é o que os nossos filhos se tornem, não só no local de trabalho, capazes de poderem pensar sobre si mesmos e sua sociedade de forma imaginativa e construtiva, capazes de usar os recursos fornecidos pelo passado para prever e implementar novas possibilidades (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 15).

Assim posto, pode-se dizer que MacIntyre não propõe uma reforma curricular. O que ele propõe, outrossim, é uma forma de educação de tal modo articulada a recuperar os valores associados à comunidade – e, evidentemente, engajada com as noções de narratividade, prática e tradição –, de tal sorte que, na atividade educativa, deve-se partir de textos e obras que permitam aos estudantes identificar os modos de vida numa comunidade, os costumes, os valores e os sistemas de crença e hierarquia social do mundo, inclusive, de outros povos.⁷¹ A

⁷¹ Dunne explica que para que a educação cumpra o seu objetivo é preciso que os estudantes se reconheçam numa narrativa e passem a compreendê-la, identificando a sua própria narrativa e reconhecendo que fazem parte de uma tradição, que têm valores e bens alcançados por meio de uma prática. Na configuração que os currículos escolares e acadêmicos têm hoje, as disciplinas estão bastante divididas e distintas, de tal forma que, ao estudante, fica difícil saber o que tem apreendido e até mesmo resolver questões da disciplina e conseqüentemente, da sua vida como um todo. Ora, a ausência de uma unidade entre as disciplinas afasta o aluno de uma narrativa histórica e dos padrões formulados anteriormente. Por isso, a integração das disciplinas e até mesmo o estudo das disciplinas difíceis são importantes para que o aluno se reconheça na sua própria narrativa,

educação, nesse sentido, abre-se, não à compartimentabilização disciplinar, mas à vida ética, àquela forma de vida que é marcada por diferentes formas de escolhas, tanto em nível individual como coletivo. De fato, a educação é colocada como forma de realização das capacidades humanas e vinculada não à disciplina, mas à vida e às questões práticas.

3.1.2.6. A Universidade

Nas suas considerações sobre a educação, MacIntyre prevê um espaço importante para a universidade. O problema da universidade está relacionado à questão da construção de uma teoria da ação humana inteligível. Como sugerem Amaya & Sánchez-Migallón, MacIntyre questiona a formação desarticulada, carente de teleologia e incapaz de dar resposta às questões que assolam existencialmente os indivíduos e a sociedade. E, tendo presente o fracasso do projeto moderno de moralidade, a universidade, como uma das instituições que poderiam ser capazes de estabelecer um debate racional numa comunidade ilustrada, conforme a visão de MacIntyre, fica a meio caminho entre o indivíduo autônomo e a sociedade (AMAYA & SÁNCHEZ-MIGALLÓN, 2011, p. 223-4).

Com efeito, a universidade contemporânea, para MacIntyre, é definida como uma *universidade liberal*, marcada pela neutralidade de pensamentos e ações, responsável pela educação de seus estudantes nos objetivos do mercado, aqueles do consumo e dos bens individuais. A universidade, nesse quadro, de um lado, desacredita todo o *ethos*, isto é, toda tradição de investigação moral cujos valores sejam diferentes daqueles que a movem e, de outro, defende aqueles do liberalismo, especialmente, do mercado – uma vez que sejam idênticos –, impedindo o agente de pensar por si mesmo (ARRIOLA, 2000, p. 78). Além disso, também a compartimentalização assola esse tipo de universidade. E, se ela educar para essa divisão, a educação só servirá para produzir especialistas, sem nenhum tipo de compromisso com a vida e seu bem último. Nesse sentido, Arriola afirma que

Se ela é privada da possibilidade de transmitir esta visão de mundo racional unificadora e de organizar os debates da sociedade em torno dela, a missão da Universidade é reduzida à educação profissional – que, por outro lado, pode ser aprendida diretamente na vida profissional – ou, à posse de uma cultura geral, cuja aquisição pode ser autodidata através de livros ou multimídia. Em qualquer caso, a

vendo que não só a sua vida está relacionada a outros fatores, mas que elas fazem parte de um todo, evitando tratar a escola como algo separado da vida do aluno. MacIntyre aborda o currículo dessas instituições, porque o currículo acabou sofrendo grandes consequências decorrentes do fracasso do projeto iluminista, e também porque é através desse currículo que o sujeito será orientado de forma a desenvolver as suas capacidades para que possa alcançar a excelência de acordo com a atividade humana que pretende realizar (DUNNE, 2014, p. 503-4).

Universidade está privada de argumentos para legitimar sua existência (ARRIOLA, 2000, p.123).

Para que esse não seja o caso de a universidade perder seu espaço de legitimação, ela se precisa desfazer de elementos que a conduzem para tal direção. Sobre isso, Amaya & Sánchez-Migallón apontam os problemas que assolam essa universidade liberal. Na opinião desses autores, esses problemas podem ser resumidos em cinco pontos, a saber: (i) a fragmentação do saber; (ii) o desaparecimento da *Universitas*; (iii) a *profissionalização* da filosofia; (iv) o esquecimento da educação para a sabedoria e para a formação do caráter; e (v) a da justificação da sua existência (AMAYA & SÁNCHEZ-MIGALLÓN, 2011, p. 228-45). Para recuperar o seu sentido e significado, a universidade precisa desfazer-se da falsa neutralidade inerente à concepção liberal que lhe dá mote.

No artigo dedicado à universidade americana, em especial, à universidade católica, MacIntyre (2006) fala do histórico e da composição curricular das diferentes áreas, acenando para o fato de que os cursos foram elaborados em torno de diferentes disciplinas, depois subdisciplinas e, posteriormente, subsubdisciplinas. Para o autor, a multiplicação de disciplinas é também a história da especialização crescente por parte de estudiosos e da transformação de professores universitários em pesquisadores profissionalizados, focados em pontos específicos, que têm também o encargo de ensinar, e cujo sucesso está diretamente associado à identificação do seu trabalho a uma subdisciplina particular. E, em vista disso, e afirmando que a formação universitária deve romper com essa fragmentação e contínua especialização, faz a proposição de um currículo tripartite, distribuído ao longo de três ou quatro anos.

Um elemento é matemático e científico, estendendo-se da física à química e à neurofisiologia necessárias para entender descobertas recentes sobre o cérebro. Outro é histórico, situando a história das ideias em seus contextos sociais, políticos e econômicos. E um terceiro consiste em estudos linguísticos e literários. Todos os três têm um componente filosófico: filosofia da mente e do corpo, questões filosóficas levantadas por diferentes aspectos da nossa história passada, questões interpretativas e avaliativas colocadas pelo nosso relacionamento com outras culturas. Assim, a faculdade necessária para ensinar este currículo consistiria de matemáticos, físicos, alguns tipos de biólogos, historiadores intelectuais, sociais e econômicos, professores de inglês e de uma ou duas outras línguas e literaturas, antropólogos e filósofos (MACINTYRE, 2006).

Numa tal universidade, seria importante dedicar-se não apenas ao ensino de cada uma das disciplinas, mas a uma visão do currículo como um todo, isto é, como uma articulação dos saberes, de tal monta que os estudantes fossem capazes de formular e buscar respostas alternativas e rivais às questões que dão sentido e propósito a tal currículo. E isso porque, através desse currículo, os alunos são ensinados a fazer perguntas de forma disciplinada, o

que é valioso para a instrução de técnicas de pesquisa genuínas, aprendem uma educação liberal, não um treinamento profissional. Por isso, durante os três primeiros anos, ter-se-ia essa educação nas artes liberais e, num quarto ano, ficar-se-ia disponível para a pesquisa e o treinamento profissional, pois, conforme o autor, “não temos que sacrificar o treinamento na pesquisa, a fim de proporcionar aos nossos alunos uma educação liberal, assim como não temos que fragmentar e deformar sua educação, como fazemos agora” (MACINTYRE, 2006).

Num currículo universitário assim entendido, a universidade seria colocada não como um espaço neutro e de possíveis acordos; seria, antes, o lugar do confronto das ideias, do desacordo, do conflito. Também, iria garantir o debate entre as diferentes tradições, mediante discussões, não permitindo que o membro dessa comunidade se isole cada vez mais em torno de si mesmo. Efetivamente, a universidade tal como MacIntyre a propõe “[...] não tem o objetivo de limitar os intercâmbios de ideias nem impor uma forma de vida. Ao contrário, seu interesse pode se caracterizar como o fomento da liberdade de educadores e educandos, liberdade, não obstante, que nasce do compromisso e não da ruptura” (ARRIOLA, 2000, p. 224). Assim, é através da educação que MacIntyre procura resolver os problemas da moralidade contemporânea, reconhecendo inicialmente a ausência de uma moralidade, passando pela constatação de que a cultura presente é o resultado de diversos pensamentos de diferentes épocas e, finalmente, afirmando a importância de uma educação voltada para as virtudes, de tal modo a se ter critérios de justificação moral – e, então, ter-se um público educado.

3.2. Walzer: Pluralismo Cultural, Esferas da Justiça e Educação

É um aspecto curioso que a educação tenha sido marginalizada nas abordagens dos teóricos políticos. Na visão de importantes pensadores, como Rousseau e Kant, o *bom cidadão* constitui um elo de ligação entre a teoria política e a teoria da educação, pois a necessidade em torno de uma educação democrática pressupõe que se discutam questões a respeito dos métodos escolares e do currículo. Assim é porque qualquer noção de uma democracia vital precisa gerar, inicialmente, através de processos de formação geral, os pressupostos de sua própria subsistência cultural e moral, a qual foi, entretanto, perdida pela filosofia política contemporânea (HONNETH, 2013, p. 545-7).

Depois do ressurgimento da filosofia política contemporânea, a partir de *TJ*, de Rawls, em 1971, as discussões a respeito do potencial da filosofia prática têm sido enormes. Como resistência ao liberalismo proposto por Rawls, inicialmente se levantaram duas fortes visões

políticas, a saber, o *libertarianismo* e o *comunitarismo*. Em geral, o libertarianismo critica o liberalismo de Rawls por ser reticente em relação à ênfase dada à liberdade – no caso de Nozick, a rejeição do princípio da diferença (NOZICK, 2016, p. 275-99); e o comunitarismo por conta da pouca importância que Rawls teria dado aos contextos sociais e comunitários sem os quais não se teria o sujeito liberal.⁷² O comunitarismo é um termo em torno do qual muitos pensadores são reunidos mais em virtude da rejeição das teorias liberais do que em virtude de serem um corpo fechado e homogêneo de ideias. Entre esses pensadores, encontra-se a multifacetada figura de Michael Walzer.

Desde a publicação de *SJ*, em 1981, Walzer tem empreendido esforços com o propósito claro de defender que a justiça deve levar em conta os diferentes contextos distributivos que os diferentes bens sociais ensejam, razão pela qual, em sua opinião, deve ser plural porque os diferentes bens sociais refletem essa pluralidade de critérios distributivos. O comunitarismo professado por Walzer tem em vista reconhecer o significado e a natureza mesma dos bens cujos princípios distributivos devem estabelecer toda uma teoria da justiça, de forma que não podem ser captados fora dos contextos sociais específicos nos quais se encontram. A educação é precisamente uma dessas esferas de justiça, porque é especificamente um bem social a ser distribuído no contexto das relações que se estabelecem no interior da atividade formativa.

O propósito desse texto é, assim, mostrar como, na teoria política de Walzer, dá-se a consideração da educação no contexto da crítica comunitarista do liberalismo. Entendendo o comunitarismo como um corretivo da doutrina liberal, o processo educativo não pode ser visto como correspondendo a um ideal abstrato e universal que independa das aspirações radicadas na comunidade, desvinculado dos diferentes grupos sociais protegidos por um Estado. Esse modelo educativo pensado por Walzer consiste numa forma de educação democrática. O texto é uma defesa de que o comunitarismo walzeriano implica uma educação democrática e pluralista na qual os preceitos principais se arvoram na valorização da cultura democrática. Para tanto, a seção é articulada como se segue: em primeiro lugar, apontam-se os termos nos quais se dá a crítica comunitarista de Walzer ao liberalismo, uma vez que a intenção crítica do autor não é destruição da visão liberal; em segundo, explicita-se a teoria da *igualdade complexa* e a sua vinculação com o comunitarismo; em terceiro, finalmente,

⁷² Pode-se dizer, com toda justiça, que as mudanças de *PL*, são uma resposta às críticas que a justiça como equidade de Rawls recebeu do comunitarismo. Nesse sentido, parece claro que Rawls levou em consideração as ponderações por parte de pensadores dessa seara, especialmente aquelas de Sandel (WERLE, 2012).

discorre-se sobre a educação: discute-se a sua visão como um bem social, o modelo contra o qual ela se impõe, a necessidade da igualdade educativa e a formação para a cidadania.

3.2.1. A Crítica Comunitarista Walzeriana do Liberalismo

É notável que *SJ*, tenha surgido como uma resposta à visão liberal da justiça, significativamente, àquela visão apresentada por Rawls em *TJ*. Como o próprio Walzer indica, “ninguém que escreva sobre a justiça hoje em dia pode deixar de reconhecer e admirar as conquistas de John Rawls” (WALZER, 2003, XXII). Apesar disso, como indica Nedel, conforme declaração do próprio Walzer, ainda que reconheça que, sem a obra de Rawls, o seu trabalho não teria tomado a forma que tomou, “[...] na maioria das vezes em que o cita, dele discorda; que seu objetivo é diferente do de Rawls; e que toma como base disciplinas acadêmicas diversas: mais a história e a antropologia do que a economia e a psicologia, como faz Rawls” (NEDEL, 2000, p. 97). E isso se justifica porque, diferentemente de outros comunitaristas, o propósito de Walzer é diverso.⁷³ Sobre isso, Mulhall & Swift afirmam que

A crítica de Michael Walzer ao liberalismo rawlsiano se situa num nível muito diferente daquele dos outros três autores comunitaristas [...].⁷⁴ Diferentemente de Sandel, Walzer não está interessado na crítica do conceito rawlsiano de pessoa; e, diferentemente de MacIntyre e de Taylor, não se interessa por fazer uma interpretação histórica da cultura ocidental que sirva de base a certas críticas concretas ao liberalismo em geral e a Rawls em particular (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 127).

Com razão, esses autores consideram que a crítica que Walzer desenvolve ao liberalismo, desde *SJ*, está posta ao nível metodológico. Trata-se, de fato, de se saber qual é a metodologia apropriada para abordar os problemas da teoria política, em vista da formulação de uma teoria da justiça: “Mais especificamente, pergunta-se pelo modo através do qual se pode entender os bens cujos princípios distributivos trata de sistematizar uma teoria da justiça” (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 127). Nesse sentido, a síntese da crítica comunitarista da posição de Walzer é a de que diferentes bens sociais devem ser distribuídos

⁷³ Para Salvatore, parece correto sustentar que o comunitarismo é expressão prevalecente da concepção do mundo de tipo organicístico, que marcou, quase que incontrastavelmente, a reflexão filosófica no mundo antigo e medieval. Com efeito, o comunitarismo contemporâneo (ou o neocomunitarismo), como explica Salvatore, (2010, p. 11) nasce e desenvolve-se nos Estados Unidos, entre 1975 e 1985, em resposta a duas exigências principais, mas muito diversas: (i) de um lado, trata-se de formular um paradigma político adequado à crise do sistema soviético à conseqüente multiplicação da identidade cultural e dos vários nacionalismos étnicos, próprios das sociedades pós-coloniais, em vista dos quais o liberalismo não oferece uma resposta adequada; e (ii) de outro, em sua versão mais propriamente normativa, no plano filosófico-político, o comunitarismo constitui-se numa resposta à virada procedimentalista, que marca significativamente o ressurgimento da filosofia prática, em virtude da grandiosa teoria da justiça de Rawls, externada em *TJ* (SALVATORE, 2010, p. 11-2).

⁷⁴ É importante deixar claro que essa denominação comunitarista é problemática e que, na maioria das vezes, estes autores não concordam com ela.

por razões variadas, de acordo com procedimentos distintos, por agentes diversos, de modo que todas estas diferenças sejam oriundas das dessemelhantes formas de entender os próprios bens sociais, os quais são frutos inevitáveis do particularismo histórico, cultural e social.

No entanto, Walzer refina e dá prosseguimento à formulação da crítica ao liberalismo, de forma que, entre os muitos escritos, publica, em 1989, o artigo *A Crítica Comunitarista do Liberalismo*.⁷⁵ Nele, defende a ideia de que o comunitarismo deve ser compreendido como um corretivo da teoria e da prática liberais, que, de tempos em tempos, reaparece com força: “[...] é um traço intermitente e constante da política liberal e da organização social” (WALZER, 2008, p. 206). Assumindo a transitoriedade da crítica comunitarista, Walzer ataca duas vertentes frágeis do comunitarismo com o propósito de afirmar uma visão mais coerente e incisiva. Para Walzer,

O problema da crítica do comunitarismo atual [...] é que ela propõe dois argumentos diferentes, e profundamente contraditórios, contra o liberalismo. Um desses argumentos visa principalmente a prática liberal, o outro principalmente a teoria liberal, mas ambos não podem estar certos. É possível que cada um deles esteja parcialmente correto [...], mas cada um dos argumentos está correto de uma forma que mina o valor do outro (WALZER, 2008, p. 207-8).

A primeira dessas linhas de argumentação é definida por Walzer como entendendo que a teoria política liberal representa fielmente a prática social liberal, tal como representam os escritos do jovem Marx – a ideia é que estes escritos representam uma das primeiras aparições da crítica comunitarista, formulada pela primeira vez na década de 1840. Segundo essa tese, tudo o que é preciso para criticar o liberalismo é levá-lo a sério. Por isso,

O auto-retrato do indivíduo composto apenas de sua obstinação, livre de qualquer vínculo, sem valores comuns, laços obrigatórios, costumes ou tradições – sem dentes, sem olhos, sem paladar, sem nada –, só precisa ser evocado para ser desvalorizado: ele já é a ausência concreta de valor (WALZER, 2008, p. 209).

Dessa primeira crítica, Walzer diz que a sociedade liberal é vista somente como a fragmentação das relações pessoais, ao passo que a comunidade seria o seu exato oposto, isto é, o lar da coerência, do vínculo e da capacidade narrativa. Com efeito, cabe a indagação, a qual aponta para o limite dessa perspectiva: se é verdade que se observa a fragmentação das relações comunitárias, como se pode constatar do ponto de vista da análise sociológica – poder-se-ia adicionar: mesmo que por conta dos valores liberais – parece, então, que a teoria política liberal é mais adequada para lidar com a união artificial (WALZER, 2008, p. 211-2).

A segunda dessas linhas, por sua vez, é aquela que sustenta que a teoria liberal representa a vida real de uma forma radicalmente distorcida. Segundo Walzer, a ideia

⁷⁵ Este artigo, reimpresso em muitas coleções temáticas, foi incorporado Walzer (2004), o qual será usado para as referências seguintes.

principal da segunda crítica é que a estrutura profunda da sociedade, mesmo aquela da sociedade liberal, é comunitária, de forma que a teoria liberal a distorce; e, na medida em que ela é adotada, ela priva as pessoas de qualquer acesso fácil à própria experiência de inclusão comunal (WALZER, 2008, p. 213). Walzer esclarece que essa forma de ver, que afirma que o liberalismo retira das pessoas o senso da condição de pessoa e dos vínculos que constitui, ainda que retire a condição de pessoa e de vínculos comunitários, explica a incapacidade das pessoas criarem solidariedades coesas, movimentos e partidos estáveis, os quais poderiam tornar visíveis e efetivas as convicções profundas das pessoas, de modo a implicar na dependência radical em relação ao Estado central (WALZER, 2008, p. 214). E aqui reside, para o autor, o problema desses dois tipos de crítica: “Ou o separatismo liberal retrata, ou distorce as condições da vida cotidiana” (WALZER, 2008, p. 214-5).

Em vista disso, Walzer afirma que esses dois argumentos estão parcialmente corretos, mas os dois, tomados isoladamente, invalidam um ao outro. O autor considera que o liberalismo é, pelo menos de um modo simples, o endosso e a justificativa do movimento real dos indivíduos em termos de correspondência à realização da liberdade. Daí, dessas duas linhas de argumentação Walzer dizer que o comunitarismo é uma expressão dos sentimentos de perda que estão associados à realização da liberdade – se se pensar nas quatro mobilidades utilizadas por Walzer, geográfica, social, conjugal e política – que implicam rompimentos; ele é a expressão mais simples do lado negativo de tristeza e descontentamento quanto às perdas que o liberalismo provoca (WALZER, 2008, p. 219). Mas ele é também uma correção do liberalismo no sentido de um reforço seletivo dos valores liberais e da encarnação destes valores (WALZER, 2008, p. 224).

Por isso, Walzer considera que a crítica comunitarista não se destina à dissolução de uma sociedade como a liberal, pois que ela é a única que pode assegurar o modo de vida voltado à pluralidade dos valores. O que é preciso é fortalecer seu potencial associativo. Ora, se a melhor versão da sociedade liberal é aquela ofertada por Rawls nos termos de “união de uniões sociais”, isto é, um pluralismo de grupos ligados por ideias compartilhadas de tolerância e democracia, é preciso que esse potencial associativo seja fortalecido. E, nesse sentido, o problema evidente para o liberalismo é que, se os grupos são fracos, então, a união maior também será fraca e vulnerável (WALZER, 2008, p. 225-6). Como superar esse impasse? Walzer pensa que a resolução do impasse passa por um Estado liberal e uma união social. Como afirma,

[...] qualquer outro tipo é perigoso demais tanto para as comunidades quanto para os indivíduos. Seria uma atitude estranha argumentar, em nome do comunitarismo, em defesa de um Estado alternativo, pois isso significaria argumentar contra nossas

próprias tradições políticas e repudiar todo tipo de comunidade que já tivemos. Mas a correção comunitarista requer, sim, um certo tipo de Estado liberal – conceitualmente, embora não historicamente, incomum: um Estado que seja, ao menos sobre parte do território da soberania, deliberadamente não-neutro (WALZER, 2008, p. 226-7).

Walzer pensa que o argumento pela neutralidade do Estado é induzido pela fragmentação social. Porém, considerando que quanto mais dissociados são os indivíduos, mais forte tende a ser o Estado, já que será a única ou a mais importante união social, de forma a ser o único bem compartilhável, Walzer advoga um Estado não-neutro para que, trabalhando pela permanência e preservação dos grupos sociais presentes em seu interior, como expressão do pluralismo, ele possa existir. Assim,

[...] o Estado, se quiser continuar sendo um Estado liberal, deverá endossar e patrocinar alguns deles, a saber, aqueles que têm uma probabilidade maior de fornecer modelos e objetivos compatíveis com os valores compartilhados de uma sociedade liberal (WALZER, 2008, p. 228).

Apesar de não negar os problemas que surgem da necessidade desse tipo de Estado, Walzer declara que ele é preciso não apenas por razões teóricas, pois a história real dos melhores Estados liberais, bem como dos melhores Estados socialdemocratas indica que eles se comportam exatamente de forma a endossar modelos semelhantes de concepções de bem compatíveis com os objetivos da convivência.⁷⁶ Esse Estado não-neutro defendido pelo autor é, também, um tipo de Estado republicano já que o renascimento do republicanismo neoclássico fornece grande parte do material da política comunitarista contemporânea. É dessa forma que Walzer pretende algo do tipo

Um fortalecimento considerável dos governos locais seria então necessário, na esperança de estimular o desenvolvimento e a demonstração das virtudes cívicas numa variedade pluralista de cenários sociais [...]. Agora devemos imaginar o Estado não-neutro fortalecendo as metrópoles, as cidades e os distritos administrativos; promovendo os comitês de bairro e as juntas de fiscalização; e sempre à procura de grupos de cidadãos prontos para responsabilizar-se pelos assuntos locais (WALZER, 2008, p. 233-4).

Dessa forma de ver, a crítica comunitarista de Walzer se coloca na direção de, levando em conta o núcleo de verdade das duas linhas de argumentação dos demais pensadores comunitaristas, fortalecer as comunidades plurais, as diferentes visões de mundo, através da fortificação de um modelo de Estado liberal não-neutro e marcado por princípios republicanos, de modo a estimular o desenvolvimento de virtudes cívicas conforme diferentes

⁷⁶ Walzer dá três exemplos históricos da experiência americana: (i) a Lei de Wagner, dos anos de 1930, que patrocinou a criação de sindicatos fortes; (ii) o uso de isenções de impostos e de transferência casada de dinheiro dos impostos para permitir que diferentes grupos religiosos mantenham amplos sistemas de creches, asilos, hospitais, entre outros, como sociedades assistenciais dentro do Estado assistencial; e (iii) a aprovação de leis que controlam o fechamento de fábricas, as quais estão voltadas à garantia de alguma proteção às comunidades locais de trabalhadores e moradores (WALZER, 2008, p. 228-30).

cenários e necessidades políticas, desde a pluralidade dos cenários sociais. E são ideias perfeitamente coerentes com o modo como Walzer articula seu comunitarismo como correção do liberalismo, pois, como pontua Mouffe (1988, p. 17), seu projeto se traduz na defesa e na radicalização da tradição liberal e democrática. Com efeito, essas ideias, ainda que não tenham sido explicitamente desenvolvidas em *SJ*, têm relação com o modo como a justiça é teorizada em suas linhas, nos termos da justiça como *igualdade complexa*.

3.2.2. As Esferas da Justiça, a Igualdade Complexa e o Comunitarismo

Em *SJ*, Walzer se propõe a desenvolver o tema da justiça como um conjunto de esferas correlacionadas em função de uma forma específica de igualdade, a *igualdade complexa*, numa perspectiva democrática e pluralista da sociedade. Seu entendimento fundamental é que a justiça consiste em impedir que as desigualdades que existem numa *esfera* social se desloquem para outras, não determinando aquelas que prevalecem noutras esferas, como, por exemplo, no caso da esfera da educação, de as desigualdades educativas serem independentes das desigualdades observadas nas esferas econômicas e políticas. Dito de outra forma: do modo como a justiça está posta para a teoria de Walzer, cada qual das esferas tem sua ordem interna de bens sociais a serem distribuídos e de desigualdades aceitáveis de acordo com esse bem. Ora, as desigualdades aceitáveis numa não podem determinar aquelas de outras esferas. Assim, um esquema social justo é aquele que assegura uma independência entre as diversas esferas, também em sentido inverso, por exemplo, que as diferenças educativas não condicionem as desigualdades sociais, como quando a falta de títulos escolares condiciona a situação social dos indivíduos. Gargarella expressa muito bem essa forma de entender walzeriana, nos seguintes termos:

Walzer defende uma noção “complexa” de igualdade, segundo a qual cada bem deve ser distribuído de acordo com seu próprio significado, que se contrapõe a uma ideia “simples” de igualdade, segundo a qual o que a justiça requer é a melhor distribuição de algum bem determinado (GARGARELLA, 2008, p. 151).

Importa ter presente que o bem ao que se refere Walzer é um bem social e, sobre isso, a sua determinação é dada de forma comunitária, isto é, remete à prioridade da comunidade sobre o indivíduo, pois que o sentido adjetivo *social* de bem social não é outro que não aquele de recordar que o significado de tal bem é estabelecido e criado através de relações comunitárias (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 210). Seja como for, a posição de Walzer contrasta com aquelas de autores liberais, como Rawls e Dworkin, os quais concebem modelos de distribuição igualitários de certos tipos de bens básicos – Rawls, os bens

primários, Dworkin, os recursos – e que, nesse contexto, (i) parece não considerar o fato de que certas comunidades podem menosprezar os bens que em tais propostas resolve-se distribuir; (ii) podem considerar que esses bens devem ser distribuídos de acordo com normas não necessariamente igualitárias; ou ainda, (iii) podem entender que nem todos os bens em questão devem ser distribuídos de acordo com princípios idênticos (GARGARELLA, 2008, p. 151). Contra essa perspectiva, a posição da *igualdade complexa* é coadunada àquela que valoriza a existência da pluralidade social, caracterizada pelas diferenças particulares: uma sociedade aberta à pluralidade dos mundos sociais. Walzer arquiteta uma perspectiva de justiça que se radica na interpretação que as comunidades fazem quanto aos bens que serão distribuídos. Assim, explica:

Quero defender mais do que isso: que os princípios da justiça são pluralistas na forma; que os diversos bens sociais devem ser distribuídos por motivos, segundo normas e por agentes diversos; e que toda essa diversidade provém das interpretações variadas dos próprios bens sociais – o inevitável produto do particularismo histórico e cultural (WALZER, 2003, p. 05).

Como a sua ideia de justiça é plural, ela aponta à criação de um critério particular de justiça para as esferas correspondentes aos diversos bens valorizados pela sociedade: isto é, cada bem social constituirá em uma esfera autônoma, na qual cada uma dessas esferas contará com critérios, métodos e agentes de distribuição específicos. Ou seja, o comunitarismo de Walzer se põe na direção segundo a qual se compreende que o significado e a natureza dos bens sociais não podem ser captados fora dos contextos sociais específicos nos quais se encontram e distribuem-se, de modo que a justiça social, assim como a teoria política que a enseja, deve estar enquadrada nos marcos sociais e nos contextos que dão base a eles (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 218). É desse ponto de vista que Walzer rejeita a ideia de igualdade simples, a qual promove desigualdades gritantes.⁷⁷

Nesse sentido, um problema que se põe à justiça diz respeito à dominação e ao monopólio, já que a justiça requer é que, considerando todos os bens sociais, nenhum deles seja posto como meio de dominação. Segundo Walzer, a autonomia de cada esfera é questão de significado social e valores compartilhados; ainda assim, mais frequentemente, encontra-se na maioria das sociedades a versão social de um bem ou um conjunto de bens predominando e

⁷⁷ Walzer traça proposições as quais definem a teoria do bem com a qual sua teoria da justiça vai operar: (i) todos os bens de que trata a justiça distributiva são bens sociais; (ii) homens e mulheres assumem identidades concretas devido ao modo como concebem e criam, e depois possuem e empregam os bens sociais; (iii) não existe conjunto concebível de bens fundamentais ou essenciais em todos os mundos morais e materiais; (iv) é o significado dos bens que define sua movimentação, de forma que os critérios e os acordos distributivos não são intrínsecos ao bem em si, mas ao bem social; (v) os significados sociais são históricos em caráter, de modo que as distribuições justas e injustas mudam com o tempo; e (vi) quando os significados são diferentes, as distribuições devem ser autônomas: todo bem social ou conjunto de bens sociais constitui, por assim dizer, uma esfera distributiva dentro da qual só são apropriados certos critérios e acordos (WALZER, 2003, p. 06-10).

determinando o valor em todas as esferas de distribuição – os quais, por sua vez, costumam ser monopolizados e seu valor mantido pela força e coerção de seus proprietários. Assim, diz Walzer,

Chamo um bem de predominante se os indivíduos que o possuem, por tê-lo, podem comandar uma vasta série de outros bens. É monopolizado sempre que apenas uma pessoa, monarca no mundo dos valores – ou um grupo, oligarcas – o mantém com êxito contra todos os rivais. O predomínio define um modo de usar os bens sociais que não está limitado por seus significados intrínsecos, ou que molda tais significados a sua própria imagem. O monopólio define um modo de possuir ou controlar os bens sociais para explorar seu predomínio (WALZER, 2003, p. 11).

Nessa senda, Corcuff pondera que a crítica social pensada por Walzer tem duas dimensões notáveis, a saber, em primeiro lugar, a *crítica do monopólio*, isto é, a situação na qual um grupo de pessoas açambarca um tipo de bem e, em segundo lugar, a *crítica da dominação*, ou seja, aquela em que há predominância de um tipo de bem sobre outros bens ou de uma esfera sobre outras esferas (CORCUFF, 2000, p. 103).⁷⁸ É dessa forma que a *igualdade simples* é rejeitada: pode ser entendida na direção de que é impossível para todos possuírem a mesma quantidade destes bens – haja vista dela se seguir as desigualdades. Para que isso não aconteça, Walzer acredita que a igualdade simples exigiria “intervenção contínua do Estado para eliminar ou restringir monopólios incipientes e reprimir novas formas de predomínio” (WALZER, 2003, p. 17). O problema reside no fato de que o poder do Estado tornar-se-ia, então, ele mesmo objeto de disputas: grupos haverão de procurar monopolizar o Estado e, depois disso, usá-lo para consolidar seu controle sobre os demais bens sociais.

Frente a isso, a alternativa encontrada por Walzer, que procura evitar o predomínio do bem (WALZER, 2003, p. 20), e não seu monopólio, conduz ao que nomeia como *igualdade complexa*, ou seja, a independência entre os bens sociais e suas *esferas*: critérios distributivos de um bem predominante numa das esferas que não se convertessem em critérios distributivos de outras esferas. Para Walzer “A igualdade é uma relação complexa entre pessoas, mediada por bens que criamos, compartilhamos e dividimos entre nós; não é uma identidade de posses. Requer, então, uma diversidade de critérios distributivos que expresse a diversidade de bens sociais” (WALZER, 2003, p. 21). Nesse sentido, a *igualdade complexa* entende-se na direção de que cada bem social deve gozar de um critério distributivo autônomo, de modo que a hierarquia alcançada numa esfera da sociedade, por exemplo, a obtida por um médico na área de saúde, não possa traduzir-se em vantagens relativas noutra esferas, por exemplo, obtendo

⁷⁸ Como bem observa Rosas, o monopólio, que consiste na posse de determinado bem ou conjunto de bens, acumulando-o face a possíveis rivais, é moralmente aceitável. O mesmo não acontece com o predomínio porque consiste em ultrapassar as fronteiras entre as esferas da justiça estabelecidas pelos próprios entendimentos partilhados numa determinada sociedade. E o problema reside no fato de que o extremo predomínio exercido por alguma esfera sobre a outra acaba por levar à tirania (ROSAS, 2011, p. 92-5).

poder ou riqueza. A *igualdade complexa*, então, “define um conjunto de relações tal que a domínio resulta impossível”, de maneira que, em termos formais, “significa que a situação de nenhum cidadão em uma esfera ou com relação a um bem social pode definir sua situação em qualquer outra esfera, com relação a qualquer outro bem” (WALZER, 2003, p. 23).

3.2.3. A Educação como Bem Social

A ideia central de Walzer é aquela da *igualdade complexa*, isto é, uma relação complexa de pessoas, regulada por bens que são criados, compartilhados e divididos pelas pessoas, de tal modo a requerer uma diversidade de critérios que expresse a diversidade de bens sociais (WALZER, 2003, p. 21). Conforme sustenta, a educação é uma das *esferas da justiça* de distribuição que caracteriza a *igualdade complexa*. A visão comunitarista walzeriana da educação não nega o valor do conhecimento ao qual se referem os modelos liberais de educação, mas questiona a imagem e o ideal abstrato de formação que rompe com as práticas e os elementos sociais que o ensinam. Considerando que a educação é um bem social, que é determinado, em termos de importância, pelas condições e relações inerentes à esfera da educação, Walzer professa a posição de que a educação atende a um propósito social. Apesar disso, ao se referir à educação, em *SJ*, Walzer trata mais especialmente da escola enquanto oportunidade de instrução e de formação – ainda que deixe implícita a possibilidade da educação à margem da instituição escolar – do que do conceito ou do que seja propriamente a educação. Seja como for, há uma razão para isso: a escola é um espaço de convivência que permite, como comunidade, a criação de vínculos. É nessa direção que a afirmação inicial de Walzer de que as comunidades devem educar suas crianças em nome da sobrevivência da própria comunidade deve ser entendida (WALZER, 2003). Assim,

Toda sociedade humana educa suas crianças, seus novos e futuros membros. A educação expressa o que talvez seja nosso mais profundo desejo: continuar, prosseguir, persistir perante o tempo. É um programa de sobrevivência social. É, portanto, sempre relativo à sociedade para a qual é criado (WALZER, 2003, p. 269).

Com efeito, sendo a educação um programa social, ela está diretamente relacionada a uma sociedade específica e determinada: escolas preenchem um espaço intermediário entre a família e a sociedade, razão pela qual as pessoas se importam com o que ocorre no seu interior. Por conta disso, a educação e suas ramificações, tais como as instituições educativas, os professores e as concepções pedagógicas, constituem uma esfera específica de distribuição de bens. Dessa forma, o “[...] mais importante é que as escolas, os professores e as ideias constituem um novo conjunto de bens sociais, concebido independentemente de outros bens e

que exige, por sua vez, um conjunto independente de processos distributivos” (WALZER, 2003, p. 270).

De fato, dela decorre a distribuição de cargos, vagas, autoridade, promoção, conhecimentos em coexistência com exigências, tais como a disciplina e relacionamento com seus pares. Walzer acredita que, se é verdade que a educação tem naturalmente um vetor para o futuro, é também verdade que o cotidiano da educação deve ser observado: a justiça, nessa perspectiva, não é uma questão apenas de resultado, mas do presente e da vivência escolar, a qual é, *grosso modo*, composta por professores que, legitimados pela sociedade como aqueles que ensinam, mostram as verdades conceituais, as mesmas verdades para todos os alunos, esclarecendo, quando oportuno, suas dúvidas, independentemente de suas origens sociais (WALZER, 2003, p. 271). Lazzeri explica que a educação, desde a perspectiva das esferas da justiça, tem uma lógica interna específica e, por isso, deve ser protegida da interferência, da tirania dos bens de outras esferas. A sua autonomia se radica, assim, na capacidade de diferenciação social que ela define e engendra (LAZZERI, 2001, p. 69-70). Assim, a “justiça não se relaciona só com os resultados, mas também com a vivência da educação”, de forma que ela “[...] não distribui apenas o futuro aos indivíduos, mas seu presente também. Sempre que houver espaço e tempo suficientes para tais distribuições, o processo educacional assume uma estrutura normativa característica” (WALZER, 2003, p. 271).

Em clara referência e reprovação da perspectiva de Rousseau, o qual pressupunha que a educação devesse ser tarefa dos mais velhos e que a docência não deveria constar como uma carreira, Walzer pressupõe amplamente que as escolas não são apenas fundamentais na vida associativa, assim como também não são a mesma coisa que a formação humana mais geral (WALZER, 2003, p. 272). De fato, para o filósofo,

Todos esses costumes solapam o caráter mediador do processo educacional e costumam reproduzir a “transmissão” mais direta de recordações, tradições e habilidades populares. Estritamente falando, a existência de escolas está vinculada à existência de disciplinas intelectuais e, portanto, de um conjunto de pessoas qualificadas nessas disciplinas (WALZER, 2003, p. 272).

Sobre esse ponto, e conjuntamente, sobre a *educação como uma esfera de justiça*, Rivera defende que a escola não tem como propósito a reprodução dos grupos sociais tal como eles se encontram na sociedade, pois, se assim fosse, não teria sentido analisar os princípios distributivos internos do bem social educação, uma vez que, dessa forma, a reprodução social dependeria da distribuição de outros bens sociais (RIVERA, 2015, p. 67-8). É interessante fazer uma referência à análise sociológica da educação que empreende Bourdieu. Para o sociólogo francês, a análise sociológica atesta que a escola não tem força

para resistir aos capitais social e econômico dos pais, de forma que ela, através dos mecanismos de avaliação e seleção, ratifica as desigualdades prévias à vida escolar.⁷⁹ Com efeito, a ideia de Walzer, que não se coloca no lastro da análise sociológica da sociedade, mas da crítica social, é reconhecer a existência de diferentes esferas de justiça, caracterizadas por diferentes bens sociais. Assim, não se buscam anular as desigualdades por completo, mas, sim, que cada esfera tenha, sem tirania de bens sociais de uma esfera sobre outra, critérios próprios para a distribuição de seus bens sociais – de onde, por óbvio, entende-se haver a inerência de certas desigualdades compatíveis com a *igualdade complexa*.

3.2.3.1. A Autonomia das Escolas e os Níveis de Formação

Walzer acredita que a distribuição da educação, como bem, deve dar-se sempre e de acordo com a demanda por conhecimentos: isto é, sempre que houver alguém com disponibilidade para aprender, independentemente de classe social, origem ou gênero, este deve ser acolhido numa instituição adequada para tal, pois que é da natureza da escola uma educação sem distinções. Dessa forma, aquiescendo a moral de um velho conto folclórico judaico sobre Hillel, Walzer defende que as escolas devem estar disponíveis às necessidades educacionais e de ensino dos alunos; se não é dessa maneira, isto é, se as escolas são exclusivas, então, “[...] isso acontece por que foram capturadas por uma elite social, e não porque são escolas” (WALZER, 2003, p. 276).

Como se observa em *SJ*, externando a tese do autor de que a justiça exige critérios diferentes, a educação, respeitando esse pressuposto, é dividida em dois momentos distintos, a saber: (i) uma educação fundamental a qual possibilite a todas as crianças dominar o mesmo conjunto de conhecimentos, e (ii) uma educação especializada que deve respeitar as capacidades de cada aluno. No que tange à primeira forma de educação, a educação fundamental, pode-se dizer é aquela que tem em conta a formação do cidadão. Em vista disso, não se aceita que existam critérios que excluam crianças desse processo: o ensino das crianças é fundamental para a cidadania – um processo de aprendizado no qual todas devem estar inseridas aprendendo as mesmas coisas –, sem que as condições socioeconômicas dos pais constituam fatores de diferenciação e exclusão. Ainda que a igual educação fundamental para todos constitua uma forma de igualdade simples, como Walzer admoesta, esta simplicidade logo desaparece quando se prismam os diferentes graus de interesse e as distintas capacidades

⁷⁹ Sobre esse ponto, a análise baseia-se em BOURDIEU & PASSERON (1982; 2014), ROHLING & VALLE (2016) e VALLE (2013; 2013b).

de compreensão que estão em jogo no processo educativo (WALZER, 2003, p. 277). Esses aspectos, assim, devem realçar a importância da educação fundamental, vale dizer, a de que os fatores sociais, por si sós, critérios distintos da educação, incidam sobre a distribuição da igual educação para todos. A própria noção de uma cidadania igualitária implica uma concepção de educação fundamental comum.⁸⁰ Nesse sentido,

A igualdade simples dos alunos é relativa à igualdade simples dos cidadãos: uma pessoa/um voto, uma criança/uma vaga no sistema educacional. Podemos imaginar a igualdade educacional como uma forma de provisão de bem-estar social, na qual todas as crianças, consideradas futuras cidadãs, têm a mesma necessidade de conhecimentos, e na qual se realiza melhor o ideal de afiliação quando aprendem as mesmas coisas. Não se pode permitir que sua educação dependa da posição social ou da capacidade econômica dos pais (WALZER, 2003, p. 276-7).

Apesar de esse ser o caso, Walzer também argumenta com veemência que, dessa educação fundamental comum, não se segue a necessidade de uma carreira educacional igual para todos: a igual educação fundamental deve preparar para a cidadania, pois “a cidadania igualitária requer formação fundamental em comum – sua duração exata é questão de debate político; mas não requer uma carreira educacional *uniforme*” (WALZER, 2003, p. 283, grifo do autor). Esse aspecto relacionado à formação para uma determinada carreira implica uma formação especializada. Conforme Walzer, depois que o núcleo comum de conhecimentos que a educação democrática proporcionar – isto é, que a educação distribuída com igualdade para todas as crianças permitir que elas dominem o mesmo cabedal de conhecimentos – os arranjos escolares devem se adaptar aos interesses e às capacidades das crianças, em relação ao quê as próprias escolas devem ser receptivas aos requisitos do mundo mais amplo, como aqueles do mercado de trabalho (WALZER, 2003, p. 282).⁸¹

Nesse ponto, tem-se o direcionamento às escolas especializadas, da qual resultará uma formação específica, de acordo com os interesses e as capacidades das crianças. Na verdade, é mais do que isso:

[...] só o interesse não serve de critério distributivo; nem interesse e capacidade: há muitas pessoas interessadas e capazes. Talvez, no melhor dos mundos possíveis, educássemos todas essas pessoas até o ponto em que fossem educáveis. Esse, deve-se dizer, é o único modelo intrínseco à ideia de educação – como se as pessoas

⁸⁰ Vale dizer que, para Walzer, “a única extensão da educação fundamental apropriada à democracia é a que oferece oportunidades reais, verdadeira liberdade intelectual, e não só para alguns alunos convencionalmente reunidos, mas para todos os outros também” (WALZER, 2003, p. 285).

⁸¹ É curioso observar, o que está de acordo com a tese de Walzer, qual seja, a de que cada esfera social distribui seus bens conforme critérios próprios, que a escola fundamental, em determinado período, deixará de ser garante da igualdade: “[...] todo avanço da idade de sair da escola tem sido uma vitória para a igualdade. Em determinado ponto, porém, isso deve deixar de ser verdadeiro, pois não pode ser que um só rumo na vida seja igualmente apropriado para todas as crianças.” Walzer critica, na verdade, algo como uma ‘ditadura da escolarização’, nos termos de que “jamais haverá uma comunidade política de cidadãos iguais se a escola for o único caminho para a responsabilização adulta”, pois que, para algumas crianças, além de certa idade, a escola torna-se uma espécie de prisão (WALZER, 2003, p. 283).

capazes fossem recipientes vazios que se deve encher até a borda. Mas isso é imaginar uma educação abstraída de qualquer cabedal específico de conhecimentos e de todos os sistemas de exercício profissional. Os estudos especializados não prosseguem indefinidamente até o aluno ter aprendido tudo o que lhe seja possível, pára quando aprendeu algo, quando adquire conhecimentos sobre determinada área (WALZER, 2003, p. 285-6).

Evidentemente, assim Walzer rechaça uma concepção empírica da educação, como aquela que é derivada das teorias de Locke, na qual o educando é visto como uma tabula rasa. Não se trata do melhor dos mundos possíveis: educar os cidadãos é uma questão de provisão comunitária. Sendo esse o caso, para Walzer a educação mais especializada deve ser vista como uma espécie de cargo, isto é, é preciso que, para este cargo, os alunos sejam qualificados – já que as especializações necessárias são questão de decisão comunitária, assim como também o número de vagas disponíveis nas escolas especializadas. Ora, isso sugere que, para Walzer,

Os alunos têm o mesmo direito que os cidadãos em geral com relação ao exercício de cargos: que recebam consideração igual na distribuição das vagas disponíveis. E os alunos têm este direito adicional: que à medida que forem preparados nas escolas públicas para o exercício de cargos, devem ser igualmente preparados, o quanto possível (WALZER, 2003, p. 286).

A formação especializada, em relação àquela fundamental e democrática, requer uma formação adicional, para a qual interessa que os mais preparados e capacitados sejam escolhidos. É a necessidade de se escolher, através de um processo seletivo, dentro de um conjunto de futuros cidadãos, um subconjunto de *especialistas* – os quais tomarão a condução de questões mais específicas do que aquelas que, conforme se observa a partir da modernidade, passaram a integrar a formação política e democrática (WALZER, 2003, p. 286-7). Assim, deve-se encontrar o talento dentro de um processo universal de escolha, processo este que permita que os interessados, entre os cidadãos, possam apresentar suas qualificações e ingressar nas vagas disponíveis destinadas à formação especializada. Evidentemente, não há vagas para todos nesse processo seletivo. Seja como for, para Walzer, “Quanto mais bem-sucedida for a educação fundamental, mais competente será o conjunto de futuros cidadãos, mais intensa será a concorrência por vagas no sistema educacional superior e maior será a frustração dos que não forem classificados” (WALZER, 2003, p. 287). Para que as investidas das elites em relação à formação e à exigência de que seja cada vez mais precoce não surta efeito, Walzer defende que, na medida em que professores, alunos e pais forem politicamente alertas e capazes, mais terão de resistir a eles. Além disso, ciente de que os processos avaliativos são injustos para alguns alunos, em algum sentido, inclusive em relação àqueles jovens que tiveram que abdicar dos estudos para trabalhar, Walzer prevê que

deve haver normas de reavaliação e, o que é mais importante, de ingresso tanto lateral quanto vertical nas escolas especializadas (WALZER, 2003, p. 287).

Uma vez mais, supondo-se que o número de vagas é limitado em relação ao número de candidatos pretendentes, é inevitável, pensa Walzer, a multiplicação do número de candidatos frustrados. Assim, esse sentimento de frustração não pode ser evitado, conquanto a educação especializada ser um bem social para cuja distribuição é preciso certa qualificação.⁸² Ainda que seja assim, Walzer defende que a frustração será mais facilmente aceitável se ficar claro que a reprovação foi para uma determinada vaga, e não para as recompensas políticas e econômicas implicadas na vaga. Dessa forma, as escolas especializadas devem ser centros de aprendizados isolados do status e do sucesso profissional – o que seria, num certo sentido, a interferência de critérios distributivos de uma esfera sobre outra – de modo que seja respeitado o valor de sua função como escola formadora, e não como acumuladora de capital simbólico, nos termos de Bourdieu. Assim, devem ter relação com empreendimentos e não com as recompensas econômicas e políticas dos empreendimentos (WALZER, 2003, p. 288).

3.2.3.2 A Crítica à Influência Política e Econômica na Educação

O que está implícito na perspectiva de Walzer não é especificamente um modelo de educação liberal concreto, mas aquela forma de ver o processo educativo como correspondendo a um ideal abstrato e universal independente das aspirações radicadas na comunidade. Nesse sentido, o que aqui se chamará de educação liberal é uma forma de ver a educação como conformando-se aos processos mediante os quais a prática educativa satisfaz um ideal abstrato e universal desvinculado dos diferentes grupos sociais protegidos por um Estado na condição da afirmação de direitos e garantias.⁸³ Contudo, a tradição da educação liberal a define como uma educação que cultiva ou molda a pessoa conforme a imagem de um ideal (moral, intelectual e estético) do que deve ser a pessoa humana.

Keeney discute essa visão da educação liberal como uma concepção de educação em contraste com a perspectiva comunitarista. Segundo esse autor, enquanto o conceito de

⁸² Sobre isso, especificamente, Walzer argumenta que “A formação especializada é, obrigatoriamente, um monopólio dos mais talentosos ou, pelo menos, dos alunos mais capazes, em determinado momento, de pôr em prática esses talentos. Mas é um monopólio legítimo. As escolas não conseguem evitar a diferenciação entre os alunos, promovendo alguns e recusando outros; mas as diferenças que descobrem e impõem devem ser intrínsecas ao trabalho, e não ao status do trabalho” (WALZER, 2003, p. 288).

⁸³ Quanto a isso, Walzer argumenta que ainda que a educação dê apoio a determinado tipo de vida adulta e o apelo da escola à sociedade seja sempre legítimo, considerando o entendimento de justiça educacional e justiça social, deve-se fazer isso tendo presente o caráter especial da escola. Ou seja, a educação até pode ter relação com estes valores, mas não pode ser determinada por eles (WALZER, 2003, p. 271).

educação liberal oferece um ideal rico e expressivo de desenvolvimento, de forma a tornar a vida significativa, ele pressupõe

[...] Um relato muito mais completo da comunidade e o papel central que o mundo social tem de desempenhar na formação do indivíduo do que é dado em um liberalismo baseado em direitos. O liberalismo, ao focalizar o indivíduo e o privado em detrimento do comunitário e do público, ignora (se não rejeita abertamente) a natureza necessariamente social do engajamento educacional e inevitavelmente corrói aqueles entendimentos compartilhados e virtudes e excelências publicamente articuladas sobre as quais, ou assim vou manter, uma educação liberal se alicerça. Mantém-se que os ideais de uma educação liberal são inteligíveis apenas à luz de tais pontos comuns e que, sem uma visão unificadora do bem para guiá-la, a escolarização no estado liberal degenera em pouco mais do que um programa de preparação vocacional ou engrandecimento pessoal. Meu objetivo é mostrar como o comunitarismo oferece uma alternativa a esse impasse liberal (KEENEY, 2007, p. 04-05).

Dentro desse modo de ver, a educação liberal concebe um ideal em torno do qual se estabelece a formação humana, inclusive, em termos de critérios distributivos, dos bens a serem estimulados e cultivados – algumas afirmações quanto ao significado dessa educação são dadas por pensadores, como Cardinal Newman, Leo Strauss e Bruce Ackerman.⁸⁴

No entanto, a crítica à visão liberal da educação não é aos modelos de autores como Newman, Strauss ou Ackerman, pelo menos, não diretamente. O modelo o qual a sua perspectiva da educação crítica é aquele que permite que os bens sociais de outras esferas interfiram na dinâmica própria da educação – e aqui, especialmente, bens que se originem da interferência empresarial e governamental (WALZER, 2003, p. 278-9). A posição de Walzer é amparada nos estudos que Cummings levou a efeito ao analisar as relações entre igualdade social e práticas educacionais no Japão, no livro *Education and Equality in Japan*, de 1980. Cummings examina o papel da educação, bem como os modos de ensino e de aprendizagem empregados nas escolas e nos lares da sociedade japonesa, de forma a apresentar um retrato da estrutura social do Japão dos anos 70 e 80. Da sua análise, aponta para a direção de que a

⁸⁴ A título de complemento, afirma-se que a visão do Cardinal Newman, sucintamente vista, entende que a educação liberal é o cultivo do intelecto, e seu objeto é nada mais nada menos que a excelência do intelectual (NEWMAN, 1947, p. 107). Sobre isso, Mulcahy explica que a ideia fundamental para essa concepção é a teoria da natureza e da estrutura do conhecimento e a capacidade da mente para o conhecimento intelectual (MULCAHY, 2012, p. 04). Sobre Leo Strauss, o qual discute o tema num discurso que deu por ocasião da Décima Cerimônia Anual de Graduação do Programa Básico de Educação Liberal para Adultos, a educação liberal é aquela educação em cultura ou para a cultura, da qual o resultado é um ser humano de cultura: “[...] A educação liberal então consiste em estudar com o devido cuidado as grandes obras deixadas pelas maiores mentes – um estudo no qual os alunos mais experientes ajudam os menos experientes, incluindo os iniciantes (STRAUSS, 2011, p. 73). Por fim, em *Social Justice in the Liberal State*, Ackerman afirma que a educação liberal age de modo a oferecer uma visão ampla da vida, em termos de multiplicidade de conhecimento e visão de mundo. Assim, em sua opinião, a visão liberal da educação deve permitir aos estudantes o contato com tantas ideias quanto for possível, de forma a assegurar uma multiplicidade de concepções em vista da maximização da liberdade de escolha das crianças. Daí a importância da neutralidade, entendida como ausência total de valores substantivos no processo educativo: ela permite o exercício da liberdade de escolha do aluno (ACKERMAN, 1980, p. 139-40).

educação universal, promovida na Era Meiji – aquela correspondente ao governo do Imperador Meiji, entre 1867 e 1912, que promoveu uma acelerada modernização –, emergiu nos anos do pós-guerra como meio de igualdade social. De fato, as políticas educacionais da era Meiji tinham um duplo propósito: de um lado, criar uma elite baseada no talento cuja finalidade era a da liderança; e, de outro, a criação de uma força produtiva, isto é, de uma força de trabalho. E justamente esse quadro de práticas conduziu a uma forma de igualdade de oportunidades implícita tanto ao sistema educativo quanto ao conjunto da vida cotidiana da sala de aula, do mesmo modo que é apoiado por estruturas familiares igualitárias e pelo apoio familiar às práticas e valores da escola (CUMMINGS, 1980, p. 276-87).⁸⁵ Claramente o ponto principal da análise de Cummings é a ênfase no sentimento igualitarista que caracteriza as experiências de todas as crianças, ponto este relevante para a argumentação de Walzer. A igualdade de oportunidades aqui significa que todas as crianças devem ser vistas como iguais na oportunidade e nas habilidades, de forma que não devem ser feitas distinções entre elas (WHITE, 1986, p. 160).

Na visão de Walzer, o trabalho de Cummings é importante para mostrar que a justiça na esfera da educação depende da não interferência de outros bens sociais, especialmente da influência política e econômica. De fato, a crítica se direciona aos modelos educativos que se deixam determinar por bens que não os próprios da educação. Nesses sistemas, há seguramente uma organização determinada, tanto do ensino como das estruturas curriculares, conforme as necessidades econômicas. A reprodução das relações sociais de produção, assentada numa divisão hierárquica do trabalho, tem expressão, em última instância, no mesmo lugar do trabalho; porém, com o avanço do capitalismo, a escola logra um protagonismo ascendente como instituição de controle social da força de trabalho.

Na opinião de Walzer, essa forma de ver a interferência da esfera econômica sobre a educação é uma forma de colonização de uma esfera por outra, estabelecendo a tirania de bem sobre outros e, como consequência, de negação da liberdade. Walzer rejeita modelos meritocráticos que estabelecem uma forma de distribuição de bens educativos na qual o valor e a importância de qualificações para o trabalho prevalecem sobre os demais bens. A escola, para Walzer, é, ao contrário, um espaço institucional no qual se produzem discursos e práticas as quais sublinham a contradição fundamental entre as esferas de produção e a do Estado. A questão chave é que, para Walzer,

⁸⁵ Recomenda-se, para uma visão crítica do trabalho de Cummings, a resenha elaborada por Merry I. White (1986, p. 158-61).

Qualquer subordinação mais radical da educação a finalidades políticas solapa a força da escola, o êxito de sua mediação e, também, o valor da escola como bem social. Principalmente, representam menos, e não mais, igualdade quando os alunos e os professores estão sujeitos à tirania da política (WALZER, 2003, p. 279).

O modelo educacional criticado por Walzer é, portanto, qualquer um que seja solícito às exigências mercadológicas ou políticas no sentido de que os interesses de grupos privados, os quais coordenam a atividade política. Trata-se da submissão da esfera educacional aos bens de outras esferas, o que, nesse caso, leva à tirania dos bens econômicos e mercadológicos sobre os bens educacionais.

3.2.3.3. A Educação Democrática: o Currículo Comum e a Cidadania

A educação é a formação de pessoas que não podem prescindir do fato de seus destinatários terem identidade, aspirações e vida própria, o que é representado pelas famílias. Frente a isso, para Walzer, o problema distributivo da esfera da educação é o de fornecer uma educação comum sem destruir o que nelas há de incomum, isto é, a sua particularidade. Dadas as condições sociais e, especialmente, em vista do modelo normativo de escola e das exigências da política democrática, o modo mais adequado é aquele da igualdade complexa. E considerando a escola como instituição responsável pela educação e como mediadora entre a família e a sociedade, ela deve buscar um equilíbrio entre essas partes. Assim, as crianças devem ter possibilidade de formação que independa de suas contingências familiares e sociais, de forma a crescerem dentro de uma comunidade democrática e assumirem os seus lugares como cidadãos (WALZER, 2003, p. 294-6). De fato, a educação a que Walzer tem em mente é aquela democrática, uma vez que a educação é um programa de sobrevivência social, e a sociedade que se quer preservar é aquela democrática (WALZER, 2003, p. 269). Em outras palavras, uma comunidade política, e aqui especialmente uma comunidade democrática, não pode existir sem que exista uma comunidade escolar da qual a estrutura e o escopo sejam o de uma democracia, pois é através da educação que se cria e cultiva o espírito democrático (LAZZERI, 2001, p. 69-70).

A grande questão que se coloca é justamente aquela relacionada ao que se deve ensinar, já que se objetiva uma educação democrática que prepare para a cidadania. Em *SJ*, Walzer afirma que as crianças devem ter instrução em todas as áreas que as municiem para o exercício do seu papel como cidadãos, razão pela qual, como esclarece Rivera, “[...] o esquema aceitável da educação básica numa sociedade democrática supõe professores que intentem estabelecer um conhecimento compartilhado entre seus alunos, levando todos a um

nível similar” (RIVERA, 2015, p. 68), pois que a sobrevivência de uma comunidade democrática exige a criação de um vínculo compartilhado e uma similaridade, em termos de conhecimento. No entanto, ainda é pouco, haja vista não estabelecer o que deve ser e o que deve estudar uma educação democrática para a cidadania.

Essas questões foram retomadas por Walzer especialmente em dois artigos posteriores: *Education, Democratic Citizenship, and Multiculturalism*, de 1995, e *Moral Education, Democratic Citizenship, and Religious Authority*, de 2002. Neles, Walzer propõe, além de técnicas de ensino, uma base, um núcleo curricular em torno do qual se deve materializar a educação democrática. Segundo o filósofo, um currículo cívico comum é necessário ao contexto democrático e multicultural por duas razões: (i) porque o Estado tem que fazer o que pode para garantir a sua sobrevivência, para produzir e reproduzir cidadãos, para assegurar que as várias identidades particularistas coexistam com uma identidade mais geral; e (ii) porque esta identidade mais geral oferece o melhor motivo possível para um entendimento simpático dos vários particularismo.⁸⁶ No entanto, esse currículo cívico, em si mesmo, não deverá ser multicultural, uma vez que a própria cidadania democrática não é uma ideia neutra: ao contrário, ela tem sua própria história particular e aponta para a sua própria cultura política (WALZER, 1995, p. 185). Assim, são três os requerimentos de um currículo que tenha o compromisso com a educação democrática (WALZER, 1995, p. 185-7; 2012, p. 10):

- (i) O primeiro requerimento é aprender uma ciência política da prática da democracia através da qual as atividades de ministros de governo, assembleias representativas, cortes, partes, movimentos sociais, entre outros, são estudados, de modo a ensinar os estudantes como futuros participantes;
- (ii) O segundo requerimento é o estudo da história das instituições democráticas dos antigos gregos, pois que é um dos momentos genuinamente formativos na história da democracia; e
- (iii) O terceiro e mais importante requerimento é um curso sobre a teoria do governo democrático com todos os modelos de argumentos criticamente revisados. Dessa forma, dar-se-ia a conhecer e a discutir os textos nos quais a consciência democrática foi primeiramente exemplificada e defendida.

⁸⁶ Walzer também afirma que os estudantes deveriam estudar filosofia moral e política, mais específica e concretamente, deveriam ter sua atenção direcionada aos problemas da escolha moral no cotidiano da vida e, mais particularmente, na vida de cidadãos (WALZER, 2012, p. 09).

Esses conteúdos, na visão de Walzer, deveriam ser ministrados através e de modo a respeitarem-se alguns elementos importantes: (a) os estudantes devem estudar o significado e a aplicação desses conteúdos; (b) assume-se que o ensino é argumentativo e casuístico e que objetiva forçar os estudantes a analisar os casos históricos e hipotéticos; e, em vista desses aspectos, (c) os professores devem convidar seus estudantes a expressarem suas próprias perspectivas (WALZER, 2012, p. 09). Nesse sentido, a melhor forma de estudar cada qual destas práticas e atitudes é exemplificá-las nas aulas: os textos nos quais a democracia tem sido exposta, defendida e criticada devem ser estudados democraticamente, de modo livre e não dogmático, não redutível a um catecismo, como matéria a ser exigida num exame final, mas como capaz de conduzir ao pensamento com o espírito da cidadania democrática (WALZER, 2012, p. 12).

A educação para a cidadania democrática é, assim, um tipo de formação não neutra que deve ser acompanhada de um ensino sobre alguma coisa a respeito das diferentes culturas e religiões que coexistem num país, com fortes traços multiculturalistas, voltada especificamente aos valores políticos, e que devem ser aplicados indistintamente às escolas seculares e religiosas do país.⁸⁷ Esse programa educacional será tanto mais efetivo quanto for capaz de levar todos os que estudam a falarem sobre essas questões, como por exemplo, sobre moral e política, com mais conhecimentos e de forma mais crítica do que se não os estudassem. Assim compreendida, a educação democrática será de tal modo importante que não fará das crianças agentes políticos estritos, mas serão mais inteligentes quanto às questões relacionadas a ela (WALZER, 2012, p. 10).

Na perspectiva walzeriana, a educação democrática é crucial para a experiência democrática que, em si mesma, é uma política de tensão: a aprendizagem escolar, assim como a experiência prática, é destinada à produção e à receptividades, sem as quais a tensão não será aceita ou entendida. A preparação para a cidadania exige que se trabalhe democraticamente na escola. Isso porque seu propósito é dar às crianças uma chance de sucesso (WALZER, 1995, p. 188). Dessa forma, discutindo textos de relevo nos quais a democracia se constituiu, bem como através do exercício argumentativo consistente das diferentes posições, as crianças serão preparadas para lidarem, desde a escola, com as

⁸⁷ Como Walzer deixa evidente, em seu entendimento a cidadania é um elemento próprio da política democrática; nunca é uma coisa simples, pois ensinar às próximas gerações o que a atual pensa sobre as responsabilidades que elas devem ter não é fácil. Mas se deve oferecer às crianças uma formação que, de fato, acredita nos valores que fazem a democracia possível e insistir em seu estudo. A cidadania, neste sentido, não requer uma licença, mas é um curso ao qual todos deveriam se submeter (WALZER, 2012, p. 14).

diferenças e com a discussão das posições diversas que cada qual, em função do pluralismo, representam. A educação, assim, na perspectiva de Walzer, comprometida com o respeito às particularidades de cada qual das crianças, é também, empenhada no envolvimento dessas mesmas crianças nos valores próprios da vida democrática, pois, para Walzer, o predomínio da cidadania não é tirânico, mas o próprio fim, extinção, da tirania (WALZER, 2003, p. 427). A visão comunitarista da educação, que vê a educação como bem social que distribui outros bens sociais, que entende o respeito às diferentes identidades que se expressam em cada criança como reflexo do pluralismo cultural, traduz-se numa educação democrática cujo propósito é o de criar e desenvolver uma cultura democrática que se sobreponha às próprias culturas mediante o exercício da cidadania.

CAPÍTULO 4 – SANDEL, TAYLOR E O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA CRÍTICA COMUNITARISTA DO LIBERALISMO

[...] o que a escola leva a cabo, a formação dos indivíduos, é a capacidade dos mesmos de pertencer à vida pública. A ciência, as habilidades que se adquirem, somente alcançam seu fim essencial na sua aplicação fora da escola.

(Hegel)

A finalidade deste capítulo, na mesma direção do anterior, é apontar a crítica comunitarista do liberalismo como ela é desenvolvida por Sandel e Taylor. Além disso, pretende-se sumarizar, de um lado, as teses básicas do comunitarismo e, de outro, o lugar da educação no quadro mais amplo do comunitarismo, na direção da justiça educacional. Com esse propósito em vista, o capítulo é dividido em quatro seções: na primeira delas, propõe-se cotejar o pensamento comunitarista de Sandel, e, igualmente, sua crítica ao pensamento liberal, em especial, às ideias de Rawls de um “eu desengajado” e da anterioridade do bem em relação ao justo; a segunda seção é dedicada à Taylor e às suas teses básicas da origem da identidade moderna e autêntica radicada na comunidade, cuja ação promove e conduz a indissociabilidade entre o bem comum e a própria identidade; além disso, desdobram-se ideias educativas do seu pensamento nos termos de uma educação autêntica e multicultural; na terceira seção, pretende-se sumarizar as teses básicas do comunitarismo, isto é, seus traços mais elementares, as quais estão presentes, em maior ou menor grau, nos autores apresentados; por fim, na quarta e última seção, sintetizam-se as ideias comunitaristas quanto à educação, com especial atenção à cidadania, à necessidade de um currículo comum e à articulação dos propósitos da educação com aqueles das comunidades.

As ideias deste capítulo oferecem o lugar da educação e da sua relação com a justiça na crítica comunitarista do liberalismo. Com efeito, são essas mesmas ideias, juntamente com aquelas do liberalismo da justiça como equidade, que vão permitir a compreensão e a inteligência da CRFB/88 e da LDBEN/96, e a identificação da ideia de justiça que ensejam a uma e a outra concepções.

4.1. Sandel e a Crítica ao Liberalismo de Rawls: do “*Self Desengajado*” à anterioridade do bem em relação ao justo

O debate entre liberais e comunitaristas, que se estenderia aos anos subsequentes, foi iniciado quando, em 1982, vem à lume o livro de *Liberalism and the Limits of Justice*, de

Michael Sandel. Entre suas obras, contam também as seguintes: *Liberalism and Its Critics* (1984), *Democracy's Discontent: America in Search of a Public Philosophy* (1996), *The Case Against Perfection* (2007), *Justice: what's the right thing to do?* (2009) e *What Money Can't Buy* (2012).⁸⁸ No entanto, em sua obra elementar, *LLJ*, Sandel desenvolve uma crítica contumaz ao *liberalismo deontológico*, dentro do qual considera particularmente a versão desenvolvida por Rawls, de construir uma imagem equivocada do homem, isto é, um *self* desengajado (*unencumbered self*), visão está que seria danosa à sociedade. De forma especial, considera que, para os liberais, os indivíduos seriam indivíduos desligados de seus contextos e, nessa linha, desenvolvendo preferências, gostos e afins, os quais os conduziria a uma vida voltada à sua satisfação e na qual a comunidade representaria apenas um meio para a perseguição desses interesses particulares.

Como o próprio Sandel esclarece, o que está em jogo no debate entre o liberalismo de Rawls e a visão que avança em *LLJ* não é se os direitos são importantes, mas se os direitos podem ser identificados e justificados de uma maneira que não pressuponham uma concepção particular da vida boa. A questão não é se as reivindicações individuais ou comunitárias devem ter maior peso, mas se os princípios da justiça que regem a estrutura básica da sociedade podem ser neutros em relação às convicções morais e religiosas concorrentes que seus cidadãos defendem. A questão fundamental, em outras palavras, é se o direito é anterior ao bom (SANDEL, 2000, p. 252-3). Como explica Godoy, na sua tese sobre Walzer, na obra de Sandel não se percebe uma apologia às comunidades, de diferentes maneiras, como se observa em muitos comunitaristas. Diferentemente, como explica, sendo um crítico do liberalismo,

[...] Sandel crê na ideia de boa sociedade a partir das culturas específicas, mas ilustrações concretas de uma comunidade orgânica não veremos ou veremos apenas superficialmente, neste autor. Para ele, não é fundamental a forma como geralmente apresentam-se as discussões entre liberais e comunitários, qual seja, as oposições entre liberdade individual *versus* vontade de grupo; direitos humanos universais *versus* valores das diferentes culturas. O que importa não é saber se os direitos são importantes, mas se os mesmos podem ser justificados sem uma concepção de vida boa. Também não está em jogo quem é mais importante, o indivíduo ou a comunidade, mas se os princípios de justiça podem ser neutros em relação às convicções morais e religiosas das pessoas (GODOY JÚNIOR, 2013, p. 117).

A plataforma de discussão de Sandel se debruça, assim, sobre a questão da validade da prioridade do justo sobre o bem, isto é, se princípios de justiça podem e devem ser independentes em relação às concepções dos indivíduos. Para Sandel, isso não é possível,

⁸⁸ Encontram-se traduzidas, no Brasil, apenas as três últimas, que se voltam ao trabalho de questões específicas. No entanto, a grande obra de Sandel não conta com tradução brasileira, muito embora tenha tradução portuguesa e espanhola.

tendo-se em vista que os indivíduos são membros de comunidades concretas em relação as quais estão profundamente vinculados em termos de constituição, história, convicções e valores (SANDEL, 2000). Seguindo as indicações de Mullhall & Swift (1996, p. 74), pode-se sumarizar as críticas de Sandel ao liberalismo deontológico e a Rawls particularmente do seguinte modo:

- (i) em primeiro lugar, Rawls está comprometido com uma concepção metafísica falha de pessoa, a qual exclui a possibilidade de que o sujeito esteja constitutivamente vinculado a seus fins;
- (ii) em segundo lugar, o filósofo de Harvard incorre em certo individualismo antissocial, dentro do qual a comunidade, no melhor dos casos, é apenas um outro fim possível de um sujeito previamente individualizado ao invés de um possível ingrediente constitutivo da sua identidade;
- (iii) em terceiro lugar, Rawls reduz as escolhas morais à expressão de preferências arbitrárias, de modo a associar-se a uma perspectiva do subjetivismo moral, e não do objetivismo moral;
- (iv) em quarto lugar, a pretensa neutralidade entre concepções de bem opostas, intentada por Rawls, na realidade, é menos aceitável do que possa aparentar ser; e, finalmente,
- (v) em quinto lugar, Rawls fundamenta-se numa noção intersubjetiva do *self* que é incoerente com a concepção de sujeito previamente individualizado, que é defendida noutros pontos de *TJ*.⁸⁹

Nas páginas seguintes, apresentar-se-ão as ideias elementares de Sandel que o vinculam ao comunitarismo, apesar de ele hoje preferir ser identificado com um comunitarismo perfeccionista⁹⁰, assim como as críticas formuladas ao liberalismo deontológico e ao

⁸⁹ Para os autores, os dois primeiros pontos revelam a dimensão comunitarista de Sandel, ao passo que os demais são críticas adicionais que reforçam a rejeição da visão externada por Rawls (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 41).

⁹⁰ O comunitarismo defendido por Sandel é perfeccionista e algo distinto da ideia comum, pois defende, de um lado, que o liberalismo contemporâneo oferece uma abordagem inadequada da comunidade e, de outro, nega que se deva aceitar que os direitos devem descansar sobre os valores que predominam em qualquer comunidade em qualquer momento. Nesse sentido, não é partidário da oposição entre a liberdade individual e os valores da comunidade, ou entre aqueles que acreditam nos direitos humanos universais e aqueles que insistem que não há como criticar ou julgar os valores que informam as diferentes culturas e tradições. O comunitarismo de Sandel traduz-se menos na tensão entre as reivindicações individuais e comunitárias, e mais na negação de que o justo é anterior ao bem, isto é, à visão de que os princípios de justiça devem ser independentes das concepções de bem e dos interesses particulares (SANDEL, 2000, p. 252-3).

liberalismo de Rawls especialmente – tal e qual aparece em *TJ*. Além disso, é digno de nota que, entre os comunitaristas, Sandel não tem escritos ou intérpretes na seara educacional, em função do que não se desenvolverão formulações sobre a educação mais sistemáticas.

4.1.1. O Liberalismo Deontológico

Sandel direciona sua crítica àquilo que chama de *liberalismo deontológico*, originado com Kant e do qual a teoria da justiça como equidade de Rawls é uma melhor expressão hodierna. Para Sandel, essa forma de liberalismo é uma corrente teórica que defende a primazia da justiça sobre outros ideais morais e políticos – no caso de Rawls, que o justo é anterior ao bem. Segundo esse autor, *in verbis*,

O “liberalismo deontológico” é, sobretudo, uma teoria acerca da justiça. Em particular, é uma teoria que sustenta a primazia da justiça entre os ideais políticos e morais. Sua tese central pode ser formulada da seguinte maneira: a sociedade, composta por uma pluralidade de indivíduos, cada um dos quais tendo seus próprios fins, interesses e concepções de bem, está melhor ordenada quando se governa por princípios que não pressupõem nenhuma concepção particular do bem *per se* (SANDEL, 2000, p. 13).

Trata-se da afirmação de que, numa sociedade plural, os princípios que a governam não sejam apoiados numa concepção particular do bem, mas sejam, em relação a eles, independentes. O que justificaria tais princípios, assim, não seria a maximização ou promoção do bem, mas, contrariamente, “[...] que respondam ao conceito de justo, uma categoria moral que é anterior ao bem e independente dela” (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 75). Conforme Sandel (2000, p. 14-21), a primazia da justiça no liberalismo deontológico pode ser compreendida de duas maneiras: (i) a primeira delas refere-se a um sentido diretamente moral, no qual se afirma que a justiça tem primazia moral porque as demandas de justiça pesam mais do que outros interesses políticos e morais, de tal modo que os direitos individuais não podem ser sacrificados em vista de outros bens ou fins; e (ii) a segunda delas considera que o valor da justiça tem uma justificação privilegiada, isto é, afirma-se que o justo é anterior ao bem não apenas no sentido de que suas exigências sejam prioritárias, mas especialmente porque seus princípios são derivados independentemente do bem. Na descrição de Sandel, conforme indicam Mulhall e Swift, duas são as vantagens de se combinar a primazia moral da justiça com a da primazia referente à fundamentação, a saber: (a) a primazia da justiça, quanto à fundamentação, permite afirmar que ela é independente ou qualitativamente distinta de valores ou concepções de bem; e (b) a derivação dos princípios de justiça não fazem referência a uma concepção particular do bem, pois que, se assim fosse, em

primeiro lugar, poder-se-ia impor coercitivamente essa determinada concepção a todas as pessoas que poderiam ter outras diferentes concepções, e, em segundo lugar, não se poderia dizer que a primazia moral da justiça seja estável e não coercitiva, pois sua derivação tem uma base alheia aos numerosos objetivos, interesses e fins opostos e dependentes das circunstâncias que têm as pessoas (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 75-6).

Remetendo-se à teoria kantiana, Sandel explica que a prioridade do justo sobre o bem, no liberalismo deontológico, assenta-se na sua teoria de sujeito/pessoa. Para Kant, na perspectiva de Sandel, o mais importante nos seres humanos não são os fins ou interesses particulares que escolhem, mas a capacidade de escolher, isto é, de pensar e agir de forma autônoma; e, se essa capacidade de escolher por si mesmo é mais importante, então, tem prioridade sobre os fins escolhidos. Dessa perspectiva, “[...] como o justo é anterior ao bom, o sujeito é anterior aos seus fins; a prioridade absoluta que o deontologismo outorga à justiça é paralela à prioridade absoluta que concede ao sujeito” (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 77).

A teoria da justiça de Rawls, externada em *TJ*, na visão de Sandel, é um exemplo do deontologismo liberal, pois “[...] adota a tese principal da ética deontológica como resultado central” (SANDEL, 2000, p. 31). E isso se explica por conta de três pontos levantados no primeiro capítulo de *LLJ*, os quais serão, sumariamente apresentados aqui: (i) o primeiro deles é a absoluta primazia moral dada à justiça, nos termos tais que é a primeira virtude das instituições sociais; (ii) o segundo refere-se à primazia da justiça quanto à fundamentação; e, finalmente, (iii) o terceiro, que tem relação com os dois primeiros, destaca o que é fundamental na personalidade humana: considerando que os seres humanos, como pessoas morais, são eleitores autônomos de seus fins, a sociedade deve ser organizada de tal modo a respeitar-se esse traço característico (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 44-5).

Em vista disso, é preciso avaliar a noção rawlsiana de pessoa, a qual é rejeitada por Sandel e cujas consequências sustentam a primazia do justo sobre o bem. Da sua rejeição por Sandel compreende-se mais claramente a razão de sua obra se filiar ao comunitarismo.

4.1.2. A Crítica à Teoria da Justiça como Equidade de Rawls

Sandel se ocupa fundamentalmente em *LLJ* de criticar o liberalismo deontológico do qual aquele professado por Rawls é um exemplar. São muitos os pontos – especialmente três, concepção de pessoa, posição original e liberalismo e subjetivismo moral. E esses serão abordados nas seções seguintes. A crítica de Sandel espraia-se para a concepção de pessoa, e, nesse particular, busca demonstrar essencialmente que a teoria rawlsiana, para sustentar a

primazia da justiça, deve associar-se a uma certa concepção da pessoa segundo a qual os agentes morais são independentes de seus interesses, atributos e preferências particulares. Eles são capazes de distanciar-se desses predicados elementares para revisá-los, avaliá-los e modificá-los. Com efeito, esta forma de ver os agentes é equivocada, pois se trata de uma concepção que carece de sentido, ao mesmo tempo que é inútil, nos termos de proporcionar os fundamentos para justificar as prioridades do justo sobre o bom e da neutralidade liberal. Ou, no melhor dos casos, a justiça como equidade resulta sustentada numa concepção intersubjetiva do *self*, inconsistente com os pressupostos afirmados pela própria teoria (MIRANDA, 2014, p. 104).

A rejeição do liberalismo deontológico está associada a da concepção de pessoa. Na opinião de Sandel, a tese central da primazia da justiça em relação ao bem se baseia num conceito de um sujeito que é anterior aos seus fins, o que é indispensável para a compreensão de que cada um tem de si mesmo como um ser autônomo. E, por isso, essa tal sociedade se ordena melhor quando é regida por princípios normativos que não supõem nenhuma concepção particular do bem, já que qualquer outro sistema não lograria respeitar as pessoas enquanto agentes capazes e dignos de escolher, considerando-as mais como objetos do que como sujeitos, isto é, como meios antes do que fins em si mesmos. Segundo Sandel, essa definição básica do deontologismo liberal encontra eco em grande parte do pensamento liberal contemporâneo. Essa perspectiva liberal exige, portanto, uma teoria particular da pessoa para que a justiça seja primária. Desse ponto de vista do deontologismo liberal, os agentes morais devem ser criaturas com certas particularidades as quais devem ser mantidas à distância, ainda que uma parte sua anteceda qualquer condição.

Somente desta maneira podemos nos considerar como sujeitos e também como objetos de experiência, como agentes e não somente como instrumentos dos propósitos que perseguimos. O liberalismo deontológico supõe que possamos, e inclusive devemos, nos compreender como independentes neste sentido. Minha abordagem é a de que isso não é possível para nós, e que é na parcialidade desta imagem de nós mesmos que se pode encontrar os limites da justiça (SANDEL, 2000, p. 25).

A estratégia seguida por Sandel pretende demonstrar que o intento de Rawls de definir o sujeito que escape, ao mesmo tempo, da arbitrariedade do agente moral kantiano abstrato e da definição de um *self* condicionado empiricamente de forma radical, que faz impossível a construção de princípios normativos gerais, não logra seu propósito. Ao contrário, fracassa, ou porque se contradiz em relação às exigências de uma teoria deontológica, ou porque reproduz na posição original a metafísica kantiana de um sujeito não corporificado (MIRANDA, 2014, p. 105). É dessa forma, pois, como acredita Sandel,

[...] a justiça não pode ser primária no sentido deontológico, porque não podemos considerar de maneira coerente como o tipo de seres que a ética deontológica (seja kantiana ou rawlsiana) exige que sejamos. Porém, a atenção em direção a este liberalismo não se deve somente por um interesse crítico. O intento de Rawls de situar o “*self*” deontológico, reconstruído adequadamente, nos conduz da deontologia até uma concepção de comunidade que marca os limites da justiça e estabelece o incompleto do ideal liberal (SANDEL, 2000, p. 29).

A argumentação de Sandel se mostra no sentido de reconhecer que a teoria da justiça é uma concepção deontológica desde o momento em que Rawls postula que a justiça é a primeira virtude das instituições sociais básicas. E essa prioridade da justiça é moral e também conceitual. Nesse segundo sentido, a justiça deve ser logicamente anterior aos valores que julga, isto é, deve ser capaz de fazer frente ao problema epistemológico de diferenciar entre o que é um critério de avaliação e o que é uma questão a ser avaliada. Desse ponto de vista, como explica Sandel, a prioridade do justo implica uma exigência de segunda ordem, metaética, de forma que é derivada independentemente do bom, e não o contrário (SANDEL, 2000, p. 35).

Porém, essa primazia exige também a prioridade do *self*, de forma que deve superar uma concepção teleológica do sujeito que perturbe a relação entre o justo e o bom, porque concebe equivocadamente a conexão do *self* com seus fins. Como consequência, e ao contrário de qualquer doutrina teleológica, Rawls sustenta que “[...] o que resulta mais essencial para nossa condição de pessoa não são os fins que escolhemos, mas a nossa capacidade de escolhê-los. E esta capacidade se localiza num ‘self’ que deve ser logicamente anterior aos fins que escolhe” (SANDEL, 2000, p. 36).

Sem embargo, deve-se ser cuidadoso na compreensão desta prioridade do *self*, uma vez que não somente implica o dever moral de respeito à autonomia do indivíduo, mas também exige uma pretensão epistemológica de acordo com a qual o *self* deve ser considerado como anterior aos seus fins. Em vista disso, o *self* jamais pode resultar completamente determinado por seus atributos. Consoante o que explica Miranda, a dicção de Sandel coloca-se no sentido de que se não se estabelece alguma distinção entre o sujeito e o objeto de sua posse, resulta impossível diferenciar aquilo que o sujeito é daquilo que possui, o que conduz a um sujeito radicalmente situado, do qual se sabe que se deve escapar (MIRANDA, 2014, p. 106). É por isso que, para Sandel,

A força certa do postulado da primazia da justiça, em sua dimensão moral e epistemológica, pode ser apreciada mais claramente à luz do debate sobre o “*self*” que propõe Rawls. Posto que o “*self*” deve sua constituição, sua condição de antecedente, ao conceito de justo, somente podemos expressar nossa verdadeira natureza quando agimos a partir de um senso de justiça. É por isso que o senso de justiça não pode ser considerado meramente como um desejo entre outros, mas deve ser estimado como uma motivação pertencente a uma ordem qualitativamente

superior: a justiça não é meramente um valor importante entre outros, mas verdadeiramente a primeira virtude das instituições sociais (SANDEL, 2000, p. 40).

Com efeito, como Sandel explica, Rawls busca uma descrição do agente moral que esteja suficientemente separado das suas circunstâncias empíricas, de forma a ser capaz de distanciar-se e de escolher satisfatoriamente princípios, mas também não tão afastado dessas circunstâncias que transformem a escolha dos princípios numa pura arbitrariedade. Nesse particular, Rawls pretende satisfazer estas exigências através da descrição da uma situação inicial de igualdade, na qual sujeitos racionais, motivados por uma teoria tênue do bem, e submetidos a restrições de modo a refletir a concepção das pessoas como livres e iguais, acordariam sobre princípios de justiça para governar as principais instituições da estrutura básica da sociedade. No entanto, o problema para Rawls, na opinião de Sandel,

[...] é que sua concepção de sujeito moral não consegue nunca a via média entre os dois extremos, mas termina por conceber o *self* de forma absolutamente desencarnada, separado de suas características empiricamente dadas. E uma concepção assim da pessoa equivaleria sensivelmente a uma abstração, caindo no tipo de arbitrariedade metafísica kantiana que Rawls quer a todo custo evitar. E mais: um *self* assim concebido seria incapaz de qualquer escolha racional, desprovido de toda experiência, não teria motivos nem capacidade deliberativa para optar pelos princípios de justiça (MIRANDA, 2014, p. 105-6).

Para Sandel, há um prejuízo inestimável em função desse distanciamento, dado nos termos da arbitrariedade, o que é desenvolvido ao longo de boa parte do capítulo primeiro de *LLJ*. Nesse quadro, no qual o desenho teórico de Rawls é caracterizado pela tentativa de encontrar um ponto entre a absoluta contingência e a pura abstração, a noção de sujeito moral, que se encontra implícita, é afirmada, a um só tempo, como modeladora dos princípios de justiça, assim como também é modelada a sua imagem, através do expediente da posição original (SANDEL, 2000, p. 71). Sandel parece sugerir um certo solipsismo. E, nesse sentido, pretende trazer conceber esta concepção, de modo a iluminá-la e explorá-la através de um caminho inverso, isto é, tomar os princípios de justiça como provisoriamente dados, e refazer os passos em direção à natureza do sujeito moral. No final das contas, assumindo que o ser humano é capaz de justiça e, mais precisamente, para quem a justiça é primária, intentando uma antropologia filosófica, Sandel tem em mente responder a questões do seguinte tipo, em relação ao sujeito moral de Rawls: o que é verdadeiro a respeito de um sujeito para quem a justiça é a primeira virtude?; ou como se incorpora a concepção desse tipo de sujeito na posição original? Essas questões podem ser reduzidas a outras, tal como se segue: como e em quais termos se constitui o sujeito rawlsiano? Assim, sua antropologia filosófica é dada nos seguintes termos: “[...] filosófica, dado que se chega a ela através da reflexão e não por meio

da generalização empírica; antropologia, porque se refere à natureza do sujeito humano em suas diversas formas possíveis de identidade” (SANDEL, 2000, p. 72).

Nessa temática, a tese de Sandel é que o *self* implícito no desenho da posição original é um *self* como sujeito de posse. O agente moral é compreendido como possuidor de seus atributos e de seus fins, distanciando-se deles sem, no entanto, separar-se completamente. Para Sandel, o autor relaciona-se com essas suas posses de duas maneiras, isto é, “[...] dizer que possuo uma certa inclinação, desejo ou ambição é dizer que estou relacionado a elas de certa maneira – é meu por oposição ao teu – e também que estou distanciado delas de certa maneira – é meu em lugar de ser eu mesmo” (SANDEL, 2000, p. 78). Para o autor, ser possuidor é manter uma certa distância, a qual é necessária para a continuidade do eu, pois “[...] para preservar a distinção entre o que sou *self* e o que é (somente) meu, devo saber algo acerca de quem sou, ou ser capaz de distingui-lo quando a ocasião o exigir” (SANDEL, 2000, p. 78).

Para Sandel, essas considerações vinculam-se a duas dimensões distintas do agente, que é o poder por meio do qual o *self* realiza seus fins, a saber, a dimensão voluntarista e a dimensão cognitivista. Nesse sentido, como explica Sandel, “Posto que sou um ser com fins, existem duas maneiras de ‘realizá-los’: uma é por escolha, a outra por descobrimento, ao ‘revelá-los’. O primeiro sentido de ‘realizar’ é o que podemos chamar de dimensão voluntarista do agente, o segundo é a dimensão cognitiva [...]” (SANDEL, 2000, p. 81), ou seja, por meio dessas dimensões do agente, pode-se ver a reparação de um tipo diferente de perda. O problema é que a descrição de Rawls negligencia uma dessas dimensões, pois que se os fins dos sujeitos morais estão dados adiantadamente, a única função que é relevante é a voluntarista e, nesse aspecto, “[...] a noção de um sujeito de posse, individualizado previamente e dado com prioridades a seus fins é a concepção que requer Rawls para salvar sua ética deontológica” (MIRANDA, 2014, p. 108). Disso, o relevante da crítica de Sandel é que a concepção do *self* que supõe a teoria da justiça como equidade não se sustenta em dois diferentes sentidos, a saber, (i) porque a pessoa rawlsiana é incapaz de escolher de forma inteligível – o que já se indicou acima – e, (ii) porque não exige a noção de um sujeito independentemente inteligível e anterior a seus fins, mas uma concepção intersubjetiva do *self*, isto é, para que as teses que defende a justiça como equidade sejam atrativas, particularmente na discussão que envolve o princípio da diferença, ela precisa acastelar uma concepção do sujeito moral bem diferente daquela até agora caracterizada, apontando implicitamente para a comunidade (MIRANDA, 2014, p. 109).

O que Sandel ataca é que a asserção fundamental do liberalismo, não apenas o de Rawls, mas em geral, de que a comunidade é o produto da associação de indivíduos independentes, e de que o valor dessa comunidade deve ser estimado pela justiça dos termos segundo os quais esses indivíduos associam-se. Como mostram Kukathas e Pettit, o que Sandel pretende sustentar é que

[...] não faz sentido pensar numa comunidade dessa forma, porque a própria existência de indivíduos capazes de estabelecerem acordos para formarem associações, ou de assentarem nos termos dos acordos, *pressupõe* a existência de uma comunidade. Qualquer explicação da comunidade que tente mostrá-la como o produto do acordo de indivíduos pré-sociais acabará por ser incoerente, porque a tais pessoas acabará por faltar a capacidade para deliberar, refletir, escolher (KUKATHAS & PETTIT, 1995, p. 124-5).

Essa afirmação argumenta no sentido da anterioridade do *self*. Conforme explica Werle, Sandel pretende mostrar que o *self* está situado no interior de uma eticidade concreta, através da qual forma sua identidade e seus planos de vida. Nesse aspecto, a justiça não deveria proteger um conceito abstrato de pessoa, mas a pessoa mesmo, concreta, não representacional. Essa pessoa, diferentemente do que caracteriza Rawls, é um sujeito socializado comunicativamente, com identidade formada nas estruturas intersubjetivas do relacionamento humano, que não escolhe simplesmente seus objetivos de vida, mas os busca e os descobre na interação social com os demais sujeitos. Dessa feita, a relação trabalhada por Rawls deve ser invertida, nos termos tais que não o justo deve ter prioridade sobre o bem, mas o bem sobre o justo, posto que a realização da liberdade do indivíduo exige a pertença a uma comunidade de valores. É o *self* situado radicalmente que fundamenta a primazia normativa dos valores compartilhados por uma comunidade (WERLE, 2012).

4.2. Taylor: as Origens da Identidade Moderna e o Comunitarismo Liberal da Política do Reconhecimento

Charles Taylor é considerado um dos mais importantes e ativos pensadores da atualidade, desenvolvendo uma filosofia bastante ampla, trilhada desde a filosofia analítica, passando por diferentes matrizes, até chegar à hermenêutica filosófica, no âmbito das quais se tem dedicado a escrever, principalmente, sobre psicologia, epistemologia, filosofia da ciência, filosofia da linguagem, filosofia e sociologia da religião, história das ideias, filosofia moral e teoria política e social. De fato, a sua produção filosófica traz a marca de elementos de diferentes tradições filosóficas. Por isso, referindo-se ao respeito e ao prestígio do filósofo canadense, Tully fala que, numa era de especialização, Taylor é um dos poucos pensadores

que tem desenvolvido uma filosofia compreensiva a qual fala a respeito das condições da idade contemporânea de uma forma que é atraente aos especialistas de várias disciplinas ao mesmo tempo em que é compreensível para o leitor em geral (TULLY, 1994, p. xiii).

No âmbito da filosofia política, a discussão levantada pelo filósofo está voltada à noção de que a sociedade moderna negligenciou o modo pelo qual os indivíduos surgem dentro de contextos sociais. Por valorizar esses elementos sociais é que boa parte da literatura filosófica recente tem identificado a sua obra como pertencendo ao comunitarismo, ainda que exista um certo protesto do autor quanto a esse tipo de enclausuramento teórico e de classificação. De fato, Taylor rejeita a identificação comunitarista, como ocorre com outros pensadores desse debate⁹¹, mas é inegável que se coloca no lastro dos mais importantes críticos do liberalismo moderno e da sociedade que enviesa, sobretudo, aquela que surge de visões como as de Rawls. Apesar disso, não se pode predicar que seja um antimoderno, como é o caso de MacIntyre, pois o tom da sua crítica à modernidade é dado no sentido de que os problemas das teorias liberais resultam de uma narrativa incompleta, de forma que é uma crítica precisamente moderada. Assim, ainda que se respeite a posição de que ele não seja um comunitarista, em sentido estrito, e tampouco um liberal, tal como Dworkin, Berlin ou Rawls, entende-se que a sua visão filosófica está voltada para algo como um *comunitarismo liberal* ou *liberalismo comunitário*.

Por conta disso, os propósitos dessa seção são duplos: de um lado, estão voltados à compreensão da crítica de Taylor à tradição liberal e das bases teóricas da sua reformulação; de outro, busca-se levantar uma perspectiva da educação resultantes das suas ideias no que se refere ao respeito às diferenças culturais e à autenticidade que enseja.⁹²

⁹¹ No texto *Propósitos Entrelaçados: o Debate Liberal-Comunitário*, o autor explica que há uma confusão latente ao debate e que, desse ponto de vista, não há uma oposição abrupta entre as posições, dadas nos termos de questões ontológicas, que se referem àqueles elementos que se aceitam como últimos na ordem de explicação, e questões de defesa, que tangem à posição moral ou política que são adotadas (TAYLOR, 2000, p. 197-202). Nesse sentido, Taylor afirma que a relação entre essas questões é complexa: de um lado, elas são distintas no sentido de que se se tomar uma posição com relação a outra, disso não se segue que se incline para a outra; de outro lado, elas não são “[...] independentes por completo, já que a posição que se toma no nível ontológico pode ser parte do pano de fundo essencial da concepção que se defende. Ambas as relações, a de distinção e a de vinculação, são avaliadas inadequadamente, o que instala a confusão no debate” (TAYLOR, 2000, p. 198). Também, no mesmo sentido, no prefácio de *As Fontes do Self*, o autor se posiciona de forma intermediária, pois, de um lado, reconhece que a identidade moderna é muito mais rica em fontes morais do que concedem seus detratores e, de outro, advoga que essa riqueza torna-se invisível em virtude de uma linguagem filosófica empobrecida dos seus zelosos defensores (TAYLOR, 2011a, p. 11). Em vista disso, posiciona-se como crítico do liberalismo, muito embora não pretenda a sua supressão. Por isso, Taylor é um defensor dos valores liberais, mas não suprime que esses valores, que constituem a identidade do indivíduo autônomo e autodeterminante, requerem uma matriz social (KERR, 2004, p. 89).

⁹² Assim como no caso dos pensadores anteriores, não se pretende fazer um exame exaustivo, mas apenas das ideias mais importantes daquela crítica ao liberalismo por parte de Taylor. Nesse sentido, serão apreciadas as ideias tal como o autor as expõe principalmente em *As Fontes do Self – A Construção da Identidade Moderna*, de 1989 – *magnum opus* do autor –; *A Ética da Autenticidade*, de 1992; *Multiculturalismo e a Política de*

4.2.1. As Bases da Antropologia de Taylor e a Modernidade Liberal: a Crítica ao Atomismo

A obra de Taylor é decisivamente vinculada à antropologia filosófica (TAYLOR, 1985, p. 01; COSTA, 2001), de forma a predicar-se que todas as suas discussões no campo da moral, da política, da epistemologia, da religião e da ontologia, entre outras tantas a que deu causa, encontram-se na encruzilhada do fenômeno humano. Por isso,

O retorno à antropologia como base para as ciências humanas, a crítica ao liberalismo procedimental, bem como as advertências em relação a alguns equívocos do multiculturalismo, as expressões humanas e o problema da linguagem designativa, o significado dos sentimentos morais, o homem como animal que se auto-interpreta, a reformulação do pensamento político-liberal são alguns exemplos das várias posições que Taylor desenvolve ao longo dos seus textos, os quais têm como eixo metodológico a leitura hermenêutica-antropológica do fenômeno humano em sua expressividade histórico-cultural na esfera da ação. Desse modo, o objeto de Taylor é o homem como animal que se auto-interpreta para dar sentido a si mesmo em sua vivência mundana (ARAÚJO, 2004, p. 14).

Dessa feita, os seus escritos revelam, como pano de fundo, a ideia básica de que o homem é um ser ao qual o mundo se apresenta, não do nada, mas já carregado de significado, de diferentes qualidades intrínsecas diante das quais articula o senso moral. Dessa perspectiva, o homem é, assim, ação, corpo, relação, ético-moral, político, situado num espaço dialógico (FOSCHIERA, 2008, p. 41-2). Com isso, como sugere Costa, num capítulo em que sumariza a antropologia filosófica tayloriana, entende-se que esta é constitutivamente interpretativa e comparativa, pois que não pretende alcançar um ponto de vista absoluto e objetivo, mas, sim, limita-se a oferecer os melhores relatos (*best accounts*) daquilo que existe de articulável na experiência moral dos indivíduos que submete às interrogações. E, nesse sentido, as ideias principais do autor são aquelas de avaliações fortes e fracas, quadros de referência indubitáveis, articulações, *self* – isto é, o agente humano enquanto portador de uma identidade, de um determinado tipo de orientação no espaço moral. Diante da questão “que é o homem?”, de um ponto de vista histórico e cultural, Taylor apresenta outra: “que coisa somos nós?”, ou, de outro modo, “que coisa é o *self*?”. Segundo Costa, o filósofo está convicto de poder retornar a pensar, de modo adequado, a unidade e a variedade do homem, objetivo último que representa o verdadeiro motor da sua pesquisa pessoal (COSTA, 2001, p. 111-3).

Reconhecimento, de 1995; e *Argumentos Filosóficos*, de 1994 – muito embora outras obras possam contar com importantes ideias no quadro mais amplo da obra do autor, tais como *Hegel*, de 1975; *Hegel e a Sociedade Moderna*, de 1979; *Philosophical Papers II*, de 1985; *Imaginários Sociais Modernos*, de 2004; e *Uma Era Secular*, de 2007.

É nesse quadro referencial que radica a sua pesquisa sobre o liberalismo e as perspectivas moral e política que enseja. E, como afirmam Mulhall e Swift, a obra de Taylor, no campo da teoria política, constitui uma interpretação fundamentalmente analítica da cultura moral e política Ocidental, dentro da qual o liberalismo desempenha um importante papel, tendo-se em vista ser a principal corrente da cultura moderna. Assim, não pretendendo rechaçar o liberalismo em si mesmo, o filósofo pensa que algumas de suas teses fundamentais merecem ser atendidas com muita seriedade, desde que sejam separadas das várias explicações ou defesas equivocadas que sobre elas se tem feito (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 147).

Taylor não pretende a substituição da modernidade, mas, para ser justo, pretende um afastamento daqueles elementos que a tornam não apenas confusa, mas separada daqueles contextos que a sustentam. Assim, o principal problema que observa nas teorias liberais é a defesa que fazem do *atomismo*. O atomismo consiste naqueles elementos que caracterizam as

[...] doutrinas do contrato social que floresceram no século XVII, e também as doutrinas posteriores que, sem necessariamente fazer uso da noção de contrato social, delas herdaram a ideia de que a sociedade é constituída, em algum sentido, pelos indivíduos, para realizar seus fins que são primeiramente individuais. [...] O termo igualmente se aplica às doutrinas contemporâneas voltadas à teoria do contrato social, ou àquelas que tentam defender, em algum sentido, a prioridade do indivíduo e dos seus direitos sobre a sociedade, ou àquelas que apresentam uma concepção puramente instrumental da sociedade (TAYLOR, 1985, p. 190-1).

O atomismo volta-se àquela defesa, tão fortemente formulada, da primazia dos interesses dos indivíduos que os encoraja a negligenciar as obrigações que têm de sustentar a comunidade a qual pertencem e devem a sua identidade, como o revela o individualismo liberal moderno.⁹³ Este retira sua força social principalmente da doutrina iluminista da autonomia e da autossuficiência do indivíduo. Dessa perspectiva, a sociedade é a composição de indivíduos desconectados, os quais são portadores de direitos inalienáveis (KERR, 2004, p. 88-89). Nesse quadro, a ideia central do atomismo, como Taylor o entende, é a pressuposição de muitas teorias políticas, bem como de políticas e práticas sociais, que tomam como fundamental e inquestionável a primazia dos interesses e dos direitos do indivíduo, ao mesmo tempo que negligencia e, até mesmo nega, pressupostos pré-modernos no sentido da primazia da obrigação, como seres humanos, para com a sociedade (TAYLOR, 1985, p. 188).

De fato, *As Fontes do Self* é uma obra devotada à análise da gênese da estrutura da identidade do homem moderno, na qual o liberalismo aparece como a principal corrente nos

⁹³ Parte da visão antropológica de Taylor é dada na aceitação da concepção de Aristóteles de que estão animais sociais e políticos, pois que o ser humano não é autossuficiente fora de uma *polis*. Isto é, como agentes morais livres e autônomos, o ser humano alcança e mantém sua identidade somente quando se sujeita voluntariamente ao bem comum dentro de um certo tipo de cultura compartilhada (KERR, 2004, p. 88-9).

domínios da política e da moral. Para Taylor, essa visão de sujeito é oriunda de uma tradição epistemológica, a saber, a do dualismo cartesiano.⁹⁴ Essa perspectiva conduziu ao entendimento de um indivíduo separado do mundo dos objetos, de tal modo a implicar mudanças não apenas na seara da epistemologia, mas também na política e na moral. Assim, a consequência básica é a de que o sujeito é anterior à própria sociedade a qual, no quadro maior das experiências modernas, passa a ser compreendida como fruto das vontades e dos direitos individuais. No entanto, essa é uma imagem equivocada do ser humano e da sociedade, pois, na opinião do filósofo canadense, a sociedade é anterior ao indivíduo; isso sugere que o indivíduo constitui-se de fins que não são escolhidos por ele, mas que são dados em função da sua existência em contextos culturais compartilhados no convívio social.⁹⁵

4.2.1.1. A Identidade Moderna e as Fontes do Self: o Entrelaçamento da Individualidade e do Bem

Em *As Fontes do Self*, Taylor afirma que pretende examinar as várias facetas da identidade moderna e, nesse sentido, tem-se a necessidade de fazer o rastreamento de várias vertentes modernas do que é ser um agente humano, uma pessoa ou um *self*, o que conduz à irrenunciável discussão sobre como as representações do bem evoluíram. Por isso, individualidade e bem ou, nos seus sinônimos, identidade e moralidade mostram-se como intrinsecamente entrelaçados (TAYLOR, 2011a, p. 15). Essa tarefa, todavia, não se mostra muito simples, porque, para Taylor, a filosofia moral contemporânea tem abordado tais questões de forma tão estreita que as relações que o autor pretende elucidar aparentam-se incompreensíveis em seus termos, pois

[...] tendeu a se concentrar mais no que é certo fazer do que no que é bom ser, antes na definição do conteúdo da obrigação do que na natureza do bem viver; e não há nela espaço conceitual para a noção do bem como objeto do nosso amor ou lealdade [...]. Essa filosofia sancionou uma concepção defeituosa e truncada da moralidade num sentido estreito, bem como de toda a gama de questões envolvidas na tentativa de levar a melhor vida possível [...] (TAYLOR, 2011, p. 15-6).

Entendida desse modo, segundo a explicação de Miranda, a empreitada filosófica do autor dá-se, de certo modo, em recuperar as descrições morais sobre as quais se sustentam as

⁹⁴ Importa ter presente que, para Taylor, a filosofia da mente, a teoria do conhecimento e a filosofia moral são entrelaçadas com a teoria social e política. Desse ponto de vista, políticas e práticas sociais são afetadas por teorias filosóficas, mesmo que estas possam ser justificativas elaboradas após os eventos (KERR, 2004, p. 88-89).

⁹⁵ É importante ressaltar, uma vez mais, que Taylor não pretende rejeitar a modernidade ou apresentá-la como a inevitável realização de um caminho de emancipação. Para o autor, a modernidade traz consigo possibilidades que ainda não foram expressas, isto é, que precisam ainda ser formuladas.

crenças e intuições morais compartilhadas dos indivíduos, que têm duas facetas: por um lado, elas se parecem muito com os instintos e, por outro, parece que implicam uma pretensão a respeito da natureza e da condição dos seres humanos. Desde esta segunda perspectiva, as crenças morais são provocadas por uma certa ontologia do ser humano e constituem uma *avaliação forte*: implicam distinções entre o correto e o errado, que não recebem a sua validade dos desejos individuais, inclinações ou opções concretas, mas que mantêm independentes delas, e oferecem critérios para avaliar o seu valor (MIRANDA, 2014, p. 76).

Dessa feita,

Todo o modo pelo qual pensamos, refletimos, argumentamos e nos questionamos sobre a moralidade supõe que nossas reações morais têm esses dois lados: não são apenas sentimentos “viscerais”, mas também reconhecimentos implícitos de enunciados concernentes a seus objetos. As várias explicações ontológicas tentam articular esses enunciados (TAYLOR, 2011a, p. 20).

Assim, são as ontologias morais que articulam as diversas intuições humanas. De fato, Taylor reconhece que o exame dessas ontologias morais, ainda que possa ser difícil, é uma empreitada irrenunciável⁹⁶: porque há uma conexão entre a expressão das crenças morais e uma determinada ontologia, não se pode prescindir da análise desta última na tarefa da compreensão da identidade moderna. Uma vez que se tenha ficado clara essa vinculação, devem-se ter presente quais são as bases do mundo moderno para o autor canadense. Segundo Taylor (2011, p. 24-8), são quatro as suas bases, a saber: (i) a cultura moderna é marcada pelo reconhecimento do respeito ao ser humano em termos de direitos; (ii) esses direitos não são, nesse aspecto, expressão de uma lei natural, mas, ao contrário, de um poder que deve ser realizado, chegando ao ponto mesmo de renunciá-lo, ligando assim o gozo dos direitos à autonomia; (iii) a importância que se atribui ao fato de se evitar o sofrimento como parte do que integra a noção de respeito; e (iv) a afirmação da vida cotidiana na direção da elevação da atividade produtiva e da vida familiar como os fatos centrais do bem estar individual (MIRANDA, 2014, p. 77).

Na sequência da sua argumentação, Taylor amplia a sua discussão de modo a abarcar os eixos do pensamento moral. Sobre isso, o autor crê que as intuições morais e o próprio pensamento moral erigem-se em torno de três eixos fundamentais, notadamente: (i) as relações dos indivíduos com outros seres humanos, marcadas pelo sentido de respeito e de obrigação quanto a eles; (ii) a ideia do que se tem do que se deve conceber como uma vida

⁹⁶ Sobre isso, Taylor acrescenta que “[...] alguns naturalistas propõem que se tratem todas as ontologias morais como histórias irrelevantes, sem validade, enquanto eles mesmos continuam a discutir como todos nós sobre que objetos são adequados e que reações são apropriadas. O que, de modo geral, acontece neste caso é que a própria explicação redutiva, com frequência de cunho sociobiológico, que supostamente justifica essa exclusão assume ela mesma o papel de ontologia moral” (TAYLOR, 2011, p. 23).

boa e plena; e (iii) o sentimento da própria dignidade ou condição humanas (TAYLOR, 2011a, p. 29). Mulhall e Swift sublinham que, para Taylor, esses três eixos pressupõem uma determinada concepção da natureza ou da condição humana e, dessa feita, a forma de articular as intuições e crenças morais estabelece uma explicação ontológica. Nesse particular, a tese de Taylor é que todo sistema de pensamento moral deve comprometer-se com algum tipo de avaliação forte, ainda que implicitamente, se se pretende constituir como uma ética genuína. Dessa maneira, para esse filósofo, a avaliação forte é ineludível no mundo das respostas morais (MUHALL & SWIFT, 1996, p. 150-1). Mas há problemas, os quais, nos termos de Miranda, ficam claros:

[...] o problema enfrentado pelas mulheres e homens modernos é que aparentemente carecemos de marcos referenciais indiscutíveis, isto é, não há horizontes inquestionáveis que ajudem a definir os requisitos pelos quais julgamos e medimos nossas vidas. Ao contrário, estes são mostrados como irremediavelmente provisórios e problemáticos, de modo que os cidadãos da modernidade viveriam no meio de uma busca contingente de significado (MIRANDA, 2014, p. 77).

A semelhança com a empreitada de MacIntyre, nesse ponto, é bastante significativa. Taylor refere-se aqui à perda de horizonte, ou, entre outros tantos, ao que Weber chamou de desencanto e Nietzsche de morte de Deus: “[...] o que há de comum a todas elas é o sentido de que nenhuma configuração é partilhada por todos [...]” (TAYLOR, 2011a, p. 32). Mas, apesar disso, é inegável que, na opinião do autor, qualquer alusão a essas configurações (marcos referenciais) pressupõe reconhecer que estabelecem o pano de fundo para os juízos, crenças e reações morais nos termos daqueles três eixos, e, também, que incorporam distinções qualitativas entre vidas melhores e piores (TAYLOR, 2011a, p. 39-40). Assim,

O sentido de que os seres humanos são capazes de algum tipo de vida superior é parte dos fundamentos de nossas crenças de que são objetos adequados de respeito, de que sua vida e integridade são sagradas ou gozam de imunidade e não devem ser atacadas. Em consequência, podemos ver a nossa concepção daquilo em que consiste essa imunidade evoluindo lado a lado com o desenvolvimento de novas configurações (TAYLOR, 2011a, p. 41).

Para Taylor, portanto, os seres humanos encontram-se orientados para determinados fins e bens, que emergem das intuições morais que dão sentido aos eixos fundamentais do pensamento moral, as quais se sustentam numa avaliação forte que se encontra numa específica concepção ontológica do ser humano pautada em alguma configuração ou marco referencial. É por isso que, para Taylor, deve-se fazer um estudo da ética em termos de uma sistematização da ideia de identidade do *self* e de como ela se relaciona com uma determinada noção de bem (MIRANDA, 2014, p. 78). Dessa perspectiva, Taylor rejeita o subjetivismo moral, o qual é entendido na tese segundo a qual “[...] as intuições e reações morais se reduzem basicamente à expressão de meras preferências arbitrárias, pois esta tese não

reconhece a responsabilidade que temos de expressar as razões de nossas intuições quando as apresentamos como intuições morais” (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 151-2, grivo no original).

No entanto, Taylor concebe que é impossível sustentar que as pessoas não desenvolvam, ou mesmo, expressem suas intuições morais, ou, ainda, que tampouco se conceba que os seres humanos possam ser definidos à margem das configurações nas quais tais intuições encontram seu ancoradouro, pois que, como advoga, a definição da identidade fixa-se, em grande medida, nos compromissos que conformam o horizonte dentro do qual os agentes morais possam avaliar as ações e verificar as suas crenças. Dessa perspectiva, a orientação moral é um componente fundamental da configuração da própria identidade dos agentes morais como seres humanos. Concebidas assim, o entendimento de que a adoção de uma configuração é uma questão de pura escolha constitui uma distorção inadmissível, já que não se pode prescindir de uma determinada orientação moral. É neste sentido que Taylor argumenta:

[...] falar de orientação é pressupor um análogo espacial dentro do qual encontramos nosso caminho. Compreender nossa condição em função de encontrar ou perder a orientação no espaço moral é tomar como ontologicamente básico o espaço que nossas configurações buscam definir. [...] julgamos básico que o agente humano exista num espaço de indagações. E essas são as questões para as quais nossas definições de configurações são as respostas, proporcionando o horizonte no interior do qual sabemos onde estamos e que sentido têm as coisas para nós (TAYLOR, 2011a, p. 46).

Dessa feita, vê-se que cada agente moral descobre sua situação no espaço que existe independentemente de cada qual e de que tenha êxito, ou não, de nele se orientar. A metáfora do espaço, nesse ínterim, ilustra o caráter objetivo das configurações morais que formam a base moral desses agentes (TAYLOR, 2011a, p. 41-68). Mas, seria legítimo perguntar, nesse quadro, sobre como se dá a relação entre a identidade e o bem. Na visão do filósofo, o *self* conecta-se à necessidade que têm os seres humanos de sustentar-se numa certa orientação do bem, de forma que a característica essencial da ação humana é a impossibilidade de manter-se sem esta orientação específica que é dada pelas diferentes configurações. Taylor reconhece que esta ideia é algo um tanto difícil de se compreender para algumas vertentes da filosofia moderna, uma vez que são particularmente influenciadas por haver “[...] certas coisas geralmente julgadas verdadeiras acerca de objetos do estudo científico que não se aplicam ao *self*” (TAYLOR, 2011a, p. 51, grifos do autor). Mas, sobre isso, é elementar ter-se em conta que, para o autor, a pessoa não é um objeto no sentido convencional.

Não somos um *self* da mesma maneira como somos organismos, nem temos um *self* tal como temos um coração ou um fígado. Somos seres vivos com esses órgãos de uma forma bem independente de nossas autocompreensões ou auto-interpretações,

ou dos sentidos que as coisas têm para nós. Mas só somos um *self* na medida em que nos movemos num certo espaço de indagações, em que buscamos e encontramos uma orientação para o bem (TAYLOR, 2011a, p. 52).

Além disso, o *self*, como Taylor o descreve, é constituído, em parte, por suas autointerpretações e, neste particular, ele somente existe e se mantém numa comunidade linguística. Ora, a visão do autor é que apenas se é um *self* entre *selves*, isto é, o *self* não pode ser descrito sem referência àqueles que o rodeiam. Essa forma de caracterizar o *self* conduz à afirmação de dois pontos elementares, pertinente à identidade do *self*, notadamente: (i) em primeiro lugar, o *self* não existe solitariamente e, dessa forma, inevitavelmente estabelece relação com os interlocutores, os quais são essenciais para que tenha êxito na sua própria autodefinição; e (ii) em segundo lugar, o *self* somente pode alcançar a sua identidade desde a sua comunidade, isto é, desde aquele contexto social ao qual está vinculado, de forma que a sua completa definição exige, ademais de fixar a sua posição em assuntos morais, uma referência a uma comunidade definidora de sentido (MIRANDA, 2014, p. 79). Desse ponto de vista, a

A cultura moderna desenvolveu concepções do individualismo que retratam a pessoa humana como, ao menos potencialmente, um ser que encontra suas coordenadas dentro de si mesmo, que declara independência das redes de interlocução que o formaram originalmente ou, ao menos, as neutraliza. É como se a dimensão da interlocução só tivesse significação para a gênese da individualidade, tal como o andador na creche, e devesse ser deixada de lado sem desempenhar nenhum papel na pessoa acabada (TAYLOR, 2011a, p. 56).

De fato, Taylor advoga que não somente existe uma conexão entre o bem e o *self*, mas que, também, existe uma relação da percepção da vida em geral e com a direção que esta toma. Neste sentido, a orientação em relação ao bem requer, além de uma ou várias configurações, que se situe a seu respeito, isto é, para encontrar-se um mínimo de sentido à vida e para ter uma identidade, necessita-se de uma certa orientação ao bem que exige determinada percepção das distinções qualitativas. Essa visão está associada àquela de que a vida é uma história que se vai desdobrando, em termos de compreender-se, assim como desenvolveu MacIntyre, a vida numa narrativa (TAYLOR, 2011a, p. 70-2).⁹⁷ Sumarizando essa ideia, Taylor assim se expressa:

[...] visto não podermos deixar de nos orientar para o bem e, desse modo, determinar nossa posição em relação a ele e, assim, determinar a direção de nossa vida, temos

⁹⁷ Nesse quadro, como explica Miranda, pode-se indagar a respeito da possibilidade, em relação às questões e aos assuntos humanos, de se há alguma medida de realidade melhor do que as próprias intuições e distinções qualitativas para explicar as vidas dos agentes? Essa indagação conduz a uma resposta negativa, pois que (i) no propósito de viver, resulta ineludível recorrer às intuições morais e às distinções qualitativas, uma vez que somente nesses termos se pode dar o melhor sentido para aquilo que se faz; e (ii) o real é o que deve ser encarado, já que não desaparecerá simplesmente porque não se encaixe nos juízos dos agentes (MIRANDA, 2014, p. 82).

inevitavelmente de compreender nossa vida em forma de narrativa, como uma “busca”. Mas talvez se pudesse ter outro ponto de partida: considerando que temos de determinar nossa posição em relação ao bem, não podemos deixar de ter uma orientação para ele e, portanto, temos de ver a nossa vida na história (TAYLOR, 2011a, p. 76).

Ademais, Taylor rejeita diferentes teorias, como o utilitarismo, o formalismo kantiano e o subjetivismo, nos termos do relativismo, em função de entenderem o sujeito moral como um *self* previamente individualizado. Assim, partindo-se da constatação da importância que têm as diferentes configurações morais para a identidade dos agentes morais, Taylor vai argumentar que existem, ao longo da vida humana, muitos bens os quais, muitas vezes, podem entrar em conflito uns com os demais. Nesse sentido, os agentes morais podem se encontrar firmemente comprometidos com um bem específico, o que implica que esse bem, acima de qualquer outro, é o que proporcionará aos indivíduos as diretrizes para julgar o rumo de suas vidas. Assim considerados, tem-se que pode haver uma descontinuidade qualitativa entre um tal bem assim configurado e os demais e, por ela, vê-se que os agentes morais identificam as distinções qualitativas que definem os bens de ordem superior sobre cuja base atribuem e hierarquizam os valores (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 162-3). Taylor denomina a estes bens superiores de *hiperbens*, isto é, “[...] bens que não apenas são incomparavelmente mais importantes que os outros como proporcionam uma perspectiva a partir da qual esses outros devem ser pesados, julgados e decididos” (TAYLOR, 2011a, p. 90).

Taylor parte do pressuposto de que a cultura moderna reconhece alguns hiperbens, precisamente os quais definem a “moral” como um conjunto de fins ou exigências que não somente têm uma especial importância, mas que se situam hierarquicamente e permitem qualificar os demais bens. Na filosofia moderna, seguindo seu raciocínio, tem-se mantido a tendência de definir a moral através de uma espécie de segregação, mesmo quando abarque um âmbito sensivelmente mais estreito do que aquele que determinaram os filósofos antigos como “ética” (TAYLOR, 2011a, p. 90-1). Na opinião do autor, o exemplo mais destacado de hiperbem da cultura moderna é a “[...] noção de justiça e/ou de benevolência universal de acordo com a qual todos os seres humanos devem ser tratados com igual respeito, sem distinção de raça, classe, sexo, cultura, religião” (TAYLOR, 2011a, p. 92).

Com efeito, considerando que as disputas entre os bens são, em certas ocasiões, incomensuráveis, tem-se que o triunfo de um hiperbem sobre outros se estabelece em termos da suplantação de noções anteriores que, não obstante, são úteis para avaliar as próprias visões dominantes. E, nesse particular, Taylor distingue duas estratégias para enfrentar os

conflitos e tensões existentes entre os diversos hiperbens, a saber: a primeira, denominada de *revisionista*, e defendida pelo Sócrates de Platão na *República*, consiste em seguir todo o trajeto, em total coerência, negando por inteiro as credenciais de quaisquer bens que se apresentem no caminho do hiperbem; e a segunda, referenciada como *inclusiva* e presente em Aristóteles, propõe que todos os bens são relevantes e, por isso, a vida boa deve ser entendida como aquela que, de algum modo, combina a excelência dos diversos bens que se perseguem – sem que, com isso, se negue a existência de bens superiores a outros, pois se considera essencial reconhecer a supremacia de algum bem como bem supremo através do qual se possa avaliar a vida boa em sua totalidade, considerando todos os bens conjuntamente. Ainda que reconheça os méritos da posição inclusiva, Taylor afirma que seria difícil considerá-la em sua totalidade em função dos bens intrínsecos às práticas desenvolvidas nas diferentes sociedades (TAYLOR, 2011a, p. 93-4).

Mas, em vista da necessidade de determinar-se se é possível demonstrar a validade das pretensões críticas interculturais subjacentes à noção de hiperbens, Miranda explica que, para Taylor,

A única maneira de sair dessa confusão é descartar a epistemologia estreita das teorias naturalistas, para acessar uma forma de raciocínio prático superior. De fato, é preciso abandonar a pretensão de que a razão prática deve ser capaz de convencer aqueles que não compartilham de intuições morais básicas sobre o que é o justo, visão em que essa concepção da razão prática é sustentada. Esse seria o erro em que cairia, por exemplo, a justiça como equidade, e a saída não seria refazer suas reivindicações, mas entender que o erro está em tentar fazê-lo (MIRANDA, 2014, p. 86).

Com efeito, a resposta a essa indagação é encontrada por Taylor na afirmação de que o raciocínio prático opera em termos de transições, isto é, que mediante esta forma de proceder, não se pretende sustentar que um ponto de vista seja absolutamente correto, mas que, alguma posição é superior a outra. Assim, esse modo de raciocinar por meio de transições opera de maneira comparativa, demonstrando que a transição de uma tese a outra constitui uma redução de erros (TAYLOR, 2011a, p. 101). Nesse aspecto, segundo Mulhall e Swift, essa tese equivale àquela de que todas as valorações do raciocínio prático têm de apelar a uma concepção de bem, de forma que a racionalidade do agente moral sempre será avaliada em termos substantivos (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 165-6).

É precisamente sobre esse ponto que Taylor estende a sua crítica àquelas teorias morais contemporâneas, oriundas daquelas teorias modernas, entre as quais se encontra a de Rawls, por não definirem uma concepção substantiva. Ora, dessa rejeição surgem dois problemas, a saber: (i) estas doutrinas são obrigadas a negar oficialmente a existência de uma relação entre as valorizações da razão prática e a apelação aos bens, e (ii) como representam uma forma de

elaborar tais juízos valorativos, isto é, de considerar racionais ou irracionais decisões e posturas morais, elas têm de apelar a determinados valores ou bens, apesar de seus compromissos oficiais. No final das contas, elas pressupõem os hiperbens, muito embora neguem uma concepção substantiva da razão prática (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 164-7).

Dessa feita, é uma gritante incoerência que caracteriza as teorias deontológicas e procedimentais da justiça. No caso particular de Rawls, Taylor até concorda que se deva dar prioridade ao justo em relação ao bem, mas discorda do modo como o filósofo de Harvard o faz, pois baseia-se exclusivamente numa teoria débil do bem. A teoria de Rawls está pensada para não ter que repousar numa determinada concepção do bem, pois, se o fizesse, as instituições sociais que defende imporiam efetivamente essa concepção a todos que vivessem sobre seus desígnios, de forma a violarem, assim, a sua autonomia. Para evitar esse tipo de coisa, Rawls considera que a posição original dá conta de conduzir adequadamente aos princípios de justiça. O problema é que, na opinião de Taylor, esse modo de operar, dado pelo equilíbrio reflexivo, lida com as intuições morais do agente e, se esse é o caso, deve basear-se não sobre uma teoria procedimental e neutra, mas numa que seja substantiva, pois que há referências às configurações e às intuições morais. Assim, na opinião de Taylor, não há como furtar-se a uma teoria substancial do bem, o que Rawls não o faz (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 168-9).

4.2.1.2. Os Mal-Estares da Modernidade: a Ética da Autenticidade

Taylor não se coloca entre aqueles que rejeitam completamente a cultura moderna. Mas, antes de fazer-se referência ao modo pelo qual Taylor entende ser possível recuperar o ideal da cultura moderna, é preciso dizer quais são os três mal-estares que atormentam a modernidade.⁹⁸ Trata-se aqui daquelas características que as pessoas experimentam como uma perda ou um declínio, mesmo quando a civilização ocidental se desenvolve (TAYLOR, 2011b, p. 11). A primeira dessas características é o individualismo e as suas consequências sombrias. Com isso, Taylor se refere àqueles elementos que levam os agentes morais a centrarem-se em si mesmos, de forma a se tornarem pobres em termos de significado e menos preocupados com os demais e com a sua sociedade. A liberdade moderna, que está na base desse fenômeno, conduziu à perda dos horizontes morais que os agentes possuíam com o passado, o qual, ainda que os limitasse, também dava sentido ao seu mundo e aos papéis que

⁹⁸ Essas ideias são desenvolvidas em Taylor (2011b), que é, de algum modo, a continuação das pesquisas e das ideias contidas em Taylor (2011a).

ocupavam na sociedade. Nesse sentido, Taylor afirma que o individualismo tem um lado obscuro, dado nos termos do “desencantamento do mundo”, isto é, a perda de sentido, que desagua numa sociedade permissiva e narcisista (TAYLOR, 2011b, p. 12-4).

A segunda delas é a primazia da razão instrumental, isto é, o tipo de racionalidade em que os agentes morais baseiam-se diretamente para calcular a relação mais econômica dos meios para determinado fim, eficiência máxima como medida de sucesso. Apesar de ser uma experiência libertadora, ela também alargou demasiadamente o seu espaço, de modo a ameaçar outros domínios da vida, pois que “o medo é de que coisas que deveriam ser determinadas por outros critérios serão decididas em termos de eficiência ou análise de ‘custo-benefício’, de que os fins independentes que deveriam guiar nossa vida serão eclipsados pela demanda para maximizar a produção” (TAYLOR, 2011b, p. 15). Vale destacar que a tecnologia também faz parte desses aspectos que envolvem a razão instrumental.

Finalmente, a terceira delas é a consequência do individualismo e da razão instrumental na esfera política e a possível perda de liberdade tanto no plano individual como social. A consequência dessa característica conduz à fragmentação das experiências, que consiste na decrescente capacidade de o povo formar um propósito comum e levá-lo adiante, assim como na dificuldade de identificação mútua entre os conviventes, particularmente, na sociedade política, que se manifesta na instrumentalização da sociedade, com fortes traços atomistas (TAYLOR, 2011b, p. 18-21).

É preciso superar esses mal-estares se se quiser salvaguardar a modernidade nos termos da recuperação da prática da autenticidade. Para que esse seja o caso, Taylor advoga que é preciso que se acredite em três coisas, notadamente: (i) que a autenticidade é um ideal válido; (ii) que se pode discutir racionalmente acerca de ideais e da conformidade das ações a esses ideais; e (iii) que esses argumentos podem fazer a diferença (TAYLOR, 2011b, p. 33). Para o autor, a autenticidade está baseada na ideia de que, independentemente do sujeito, existe algo nobre, valioso e, nesse sentido, significativo na configuração da sua própria vida. Com base nisso, o filósofo propõe-se a defender o ideal de autenticidade. Esse ideal, como esclarece, não existe desde sempre na cultura moderna. Na verdade, está associado às ideias do final do séc. XVIII, sendo caudatário, de um lado, do individualismo da racionalidade desengajada de Descartes e, de outro, do individualismo político de Locke. Mas a autenticidade também é produto do romantismo e, sob esse ponto de vista, está em conflito com as outras duas causas anteriores, pois que é crítico da racionalidade desengajada e do atomismo que não reconhecia os laços com a comunidade (TAYLOR, 2011b, p. 35).

Taylor esclarece que o ideal de autenticidade está relacionado a Rousseau e à noção de liberdade autodeterminante que ensaja – não que Rousseau traga algo novo, mas que há algo já presente em sua obra. Taylor define essa visão do seguinte modo:

É a ideia de que sou livre quando decido por mim mesmo o que me diz respeito, em vez de ser moldado por influências externas. É um padrão de liberdade que obviamente vai além do que foi denominada liberdade negativa, na qual sou livre para fazer o que quero sem a interferência de outrem porque isso é compatível com meu ser moldado e influenciado pela sociedade e suas leis de conformidade. A liberdade autodeterminante exige que eu rompa a retenção de tais imposições externas e decida por mim mesmo [...] (TAYLOR, 2011b, p. 37).

Apesar disso, Taylor credita o aparecimento do ideal de autenticidade a Herder, pois que passa adiante, de forma a penetrar na consciência moderna, a visão de que cada agente tem um jeito original de ser humano, isto é, cada qual tem a sua própria medida. Isso sugere que há certo modo de existir, que é particular de cada qual dos seres humanos, sem que precise imitar alguém: se alguém deixa de ser o que pode, perde o propósito da própria vida, ou seja, cada qual perde o que é ser humano para si. Dessa feita, “ser fiel a mim significa ser fiel a minha originalidade, e isso é uma coisa que só eu posso articular e descobrir” (TAYLOR, 2011b, p. 39). Nesse sentido, vale ter em conta a explicação de Nay, segundo a qual Taylor concebe que, para ser livre, todo ser humano deve poder realizar escolhas morais, isto é,

[...] Deve poder viver de maneira “autêntica”. A autenticidade designa, no filósofo canadense, a situação ideal na qual um indivíduo tem a capacidade de buscar uma verdade que lhe é própria. Assim, para ser livre, o homem deve ser capaz de identificar aquilo que faz a sua própria originalidade. Deve poder viver em “sinceridade” consigo mesmo. Deve estar em condições de adotar os critérios morais que correspondam ao que ele é e, assim, rejeitar todo conformismo social (a adoção de um modelo de vida exposto do exterior). [...] Para ele, a autenticidade supõe conceber um respeito idêntico a todos os indivíduos além de suas diferenças. O reconhecimento dessas diferenças é até uma condição prévia para a realização da liberdade de cada um (NAY, 2007, p. 521).

Para Taylor, todo ser humano tem uma identidade singular, forjada durante as experiências vividas numa comunidade de pertenças. Dessa feita, os homens estão conectados por uma noção intersubjetiva do bem, da qual parte a força normativa que caracteriza a autenticidade. Ora, desse ponto de vista, deve-se dizer que a autenticidade exige tão somente a manutenção dos laços com questões coletivas de valor que ultrapassam as próprias preferências, pois a autenticidade não pode ser defendida de maneiras que colapsem os horizontes de significado. E isso porque Taylor quer mostrar, na cultura contemporânea, os modos que optam pela autorrealização sem levar em conta (i) as demandas de nossos laços com os outros e (ii) as exigências de qualquer tipo, que emanam de algo mais ou diferente de

desejos ou aspirações humanas, são autodestrutivas, pois que destroem as condições que permitem perceber a autenticidade em si (TAYLOR, 2011b, p. 45-53).

Assim, para Taylor, os sujeitos não apenas necessitam do reconhecimento de outros concretos para formar as suas próprias identidades, mas, também, precisam-se envolver, de forma crítica, num vocabulário comum de orientações e valores compartilhados. Ou seja, Taylor defende que a autenticidade precisa da apropriação de valores que compõem nossos horizontes coletivos (VARGA & GUIGNON, 2017). E justamente esse aspecto conduz ao reconhecimento, isto é, a cultura da autenticidade atribui precedência a dois modos de vida coletiva, a saber:

(1) no nível social, o princípio crucial é o da equidade, que requer as mesmas chances para todos desenvolverem a própria identidade, que inclui – como agora podemos entender com maior clareza – o reconhecimento universal da diferença, em quaisquer que sejam os modos em que isso seja relevante para a identidade, seja de gênero, racial, cultural ou concernente à orientação sexual; e (2) na esfera privada, os relacionamentos amorosos formadores de identidade têm uma importância crucial (TAYLOR, 2011b, p. 58).

Vê-se que as discussões voltadas à autenticidade implicam o envolvimento num horizonte compartilhado intersubjetivamente de valores em torno do bem, envolvimento este que, dialogicamente forma o *self*. Como desdobramento, a autenticidade requer o reconhecimento, em termos de respeito, às diferenças, e, nesse sentido, a equidade é o único caminho possível para se assegurar uma tal pretensão. Esse ponto, ao qual Taylor dá seguimento noutros escritos, é abordado em *A Política do Reconhecimento*, que será visto a seguir.

4.2.1.3. A Política do Reconhecimento e o Multiculturalismo

As discussões que estão associadas a uma sociedade multicultural podem ser vistas como um prolongamento das suas reflexões a respeito da crise da sociedade moderna, isto é, trata-se do prolongamento de uma visão ontologicamente holista das identidades coletivas e culturais subjacentes às sociedades, especialmente, aquelas que são democráticas. E, nesse particular, expressa uma profunda desconfiança em relação aos Estados-nação que abafam as identidades em nome de uma proteção da unidade nacional. Por isso, Taylor afirma que

Alguns aspectos da política actual estimulam a necessidade, ou, por vezes, a exigência, de reconhecimento. Pode-se dizer que a necessidade é, no âmbito da política, uma das forças motrizes dos movimentos nacionalistas. E a exigência faz-se sentir, na política de hoje, de determinadas formas, em nome dos grupos minoritários ou “subalternos”, em algumas manifestações de feminismo e naquilo que agora, na política, se designa por “multiculturalismo” (TAYLOR, 1998, p. 45).

Taylor refere-se ao fato de que, nesse quadro, há uma relação entre reconhecimento e identidade, sendo esta última a maneira pela qual alguém se define e o modo através do qual as suas características fundamentais fazem dela um ser humano. Assim, parece claro que, sendo as identidades formadas dialogicamente, elas não podem ser constituídas sem o reconhecimento dos demais. Por isso, para o autor, a tese sobre a qual se sustenta a conexão entre os dois conceitos é a seguinte:

A tese consiste no facto de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento *incorrecto* dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam reflectirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento incorrecto podem afectar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe (TAYLOR, 1998, p. 45).

A análise de Taylor reconstrói o aparecimento do reconhecimento e da dignidade no espaço público, aspecto ao qual atribui grande valor às obras de Rousseau, Kant, Herder e Hegel. Considerando que o pensamento político do autor, especialmente nessa questão do reconhecimento no interior das sociedades democráticas, revela um compromisso com um tipo de liberalismo de inspiração cívico-humanista, tem-se que a construção social da identidade torna evidente que o reconhecimento é uma necessidade humana vital, que pode ser, ou não, satisfeita de acordo com o tratamento que é dado aos indivíduos e aos diferentes grupos que compõem a sociedade. Desse ponto de vista, afirma que “a democracia introduziu a política de reconhecimento igualitário, que tem assumido várias formas ao longo dos anos, e que regressou agora sob a forma de exigências de um estatuto igual para as diversas culturas e para os sexos” (TAYLOR, 1998, p. 48).

Mas, a esse respeito, Taylor questiona se a democracia liberal oferece um contexto público no qual as diferenças (culturais, sexuais, entre outras) sejam tomadas seriamente em conta. Em vista disso, o autor distingue a política de reconhecimento dos liberais da política de igual respeito tradicionais, que é cega para a diferença, porque (i) insiste na aplicação uniforme das regras que definem esses direitos, sem exceção, e (ii) ele é suspeito de objetivos coletivos, e a política da diferença. Sobre isso, conforme explica Nay, a vontade de impor uma neutralidade de *status* no espaço público parte de uma boa intenção, vale dizer, a de garantir que todos os cidadãos sejam protegidos pelos mesmos direitos e que estejam em perfeita situação de igualdade diante da lei, independentemente do que seja na vida privada. Mas essa exigência, que procura transcender as particularidades, é, com efeito, enganosa, pois que a recusa do reconhecimento político das identidades culturais, étnicas ou religiosas conduz a novas situações de desigualdades. Ao edificar estados unitários e forjar valores

universais impondo-se a todos os grupos, Nay explica que, para Taylor, a visão republicana apenas consolida a cultura dominante, o que, no entanto, levou ao esmagamento das culturas minoritárias, e aceitou, de forma ampla e inquestionável, a exclusão das mulheres (NAY, 2007, p. 521-2).

Todavia, os problemas ilustrados só podem ser satisfatoriamente resolvidos, nos termos de uma luta pelo reconhecimento, através de um regime de reconhecimento recíproco entre iguais. Nesse sentido, Taylor argumentará na direção de uma política de reconhecimento que prime pela igual dignidade e pelo respeito às diferenças. Assim como explica Silva, a política da diferença não deixa de apresentar uma base universalista, mas, diferentemente de uma política da dignidade universal, que estabelece a universalização dos direitos e garantias para todos os sujeitos, a política da diferença se direciona para o reconhecimento universal da identidade singular do indivíduo ou dos grupos que são distintos dos demais, através da qual combate as discriminações que são realizadas com base numa política da dignidade universal. No entanto, para Taylor, a política do reconhecimento da igual dignidade e do respeito às diferenças empenha-se em reconhecer a singularidade dos diferentes indivíduos e grupos que partilham os diferentes espaços sociais (ANDRADE, 2013, p. 72; 78). Assim,

Em primeiro lugar, o princípio do respeito exige que as pessoas sejam tratadas de uma forma que ignore a diferença. A intuição fundamental de que este respeito depende delas centra-se naquilo que é comum a todas elas. Em segundo lugar, temos de reconhecer e até mesmo encorajar a particularidade. A crítica que a primeira faz à segunda consiste na violação de que esta comete do princípio de não-discriminação. Inversamente, a primeira é criticada pelo facto de negar a identidade, forçando as pessoas a ajustarem-se a um molde que não lhes é verdadeiro (TAYLOR, 1998, p. 63).

A teoria do reconhecimento de Taylor, portanto, espalha-se numa política da diferença, que se baseia em atos de respeito às particularidades, sejam elas dos indivíduos, sejam elas de grupos e comunidades, a partir de estudos realizados sobre o valor das diferentes culturas. Nesse sentido, Taylor advoga em favor de um liberalismo que assume a política da diferença, de modo a não se manter neutro em relação a essas individualidades e diversidade cultural, respeitando significativamente as minorias – em oposição àqueles procedimentais pautados na neutralidade e do qual Rawls é partidário.

4.2.1.4. Taylor e o Comunitarismo: um Comunitarismo Liberal

Taylor é frequentemente associado ao comunitarismo e, como já se indicou, não se trata de um rótulo com o qual o autor se sinta tão confortável, tendo-se em vista dizer que, muito embora existam diferenças genuínas, há também uma grande variedade de propósitos

entrelaçados e confusão entre os autores que participam desse debate. Vê-se que é preciso certo cuidado sobre a questão da filiação de Taylor ao comunitarismo, pois ele pode ser considerado um pensador comunitarista do ponto de vista da ontologia, através da qual se concebe que a referência à comunidade é indispensável a toda explicação da subjetividade, da ação e do raciocínio prático, por meio da qual a identidade do *self* é vinculada a uma ontologia moral.

Com efeito, é preciso dizer que, do ponto de vista normativo, ou das questões de defesa, Taylor se mostra um pensador liberal. Sobre isso, importa dizer que o próprio Taylor mesmo não está interessado no rechaço completo da tradição liberal, como é o caso do comunitarismo professado por MacIntyre, por exemplo. Diversamente, e nesse sentido, mais próximo de Walzer, pretende uma correção do liberalismo, ou, dito de outra forma, pretende outro liberalismo. Consoante o que afirma Araújo, a necessidade de elaborar outro modelo liberal, distinto daquelas versões estadunidenses, está posta no lastro de se afirmar o reconhecimento do fato de as identidades culturais se expressarem e se manterem naquilo que elas são como modos substanciais de vida e como expressões autênticas. Precisamente,

[...] Taylor não deixa de enfatizar que uma forma liberal ligada às metas coletivas não pode deixar de oferecer salvaguardas aos direitos fundamentais dos indivíduos que não compartilham uma política pública de bens coletivos. As dificuldades com a elaboração de um certo tipo de liberalismo comunitário são tão acentuadas quanto as do liberalismo norte-americano, embora Taylor veja neste último maiores dificuldades para desenvolver uma política de reconhecimento das identidades coletivas por causa da rigidez procedimental (ARAÚJO, 2004, p. 188).

De fato, Taylor defende um liberalismo pautado pela política da diferença, nos termos apontados anteriormente, sobretudo porque o Estado adota uma concepção substantiva do bem, mediante a qual, não apenas rejeita a neutralidade, mas adota posições em relação a metas coletivas, à defesa da comunidade e da diversidade cultural. Por isso, a elaboração de uma teoria liberal que dê conta de permitir a sobrevivência destas identidades culturais inclui a criação de um espaço democrático no qual possam haver práticas de reconhecimento de igual valor entre as diferentes culturas.⁹⁹ Tais objetivos conduzem Taylor a buscar uma estrutura interpretativa de avaliar o modo de ser do outro, de uma cultura diferente, o que levará o autor, inspirando-se em Gadamer, à *fusão de horizontes*. Com esse termo, Taylor pretende estabelecer o contato entre culturas.

⁹⁹ É relevante ter em conta aqui que Taylor tem como referência, ainda que não fique tão claro, o caso da comunidade de Quebec, no Canadá, que requer tratamento distinto por parte do Estado, em vista da sobrevivência da cultura francesa. Deste ponto de vista, parece aceitável, inclusive, a realização de ações que se traduzam na preservação dos seus valores mais característicos como direitos legítimos. No caso em questão, entende-se mesmo como adequada a priorização do ensino da língua francesa (TAYLOR, 1998).

Aprendemos a movimentar-nos num horizonte mais alargado, dentro do qual partimos já do princípio de que aquilo que serve de base à valorização pode ser considerado como uma possibilidade a par do *background* da cultura que antes nos era desconhecida. A “fusão de horizontes” funciona através do desenvolvimento de novos vocabulários de comparação, através dos quais poderemos articular estes contrastes. A tal ponto que, se e quando acabarmos por encontrar uma base firme para a nossa pressuposição, será em termos de uma noção do que constitui o valor que jamais poderíamos ter no início. Atingimos o juízo de valor, em parte, porque transformamos os nossos critérios (TAYLOR, 1998, p. 88).

Baseando-se nesse conceito, o autor desenvolve uma hermenêutica para compreender as tradições culturais significativas do outro com o fito de apontar para a necessidade de reverem-se os próprios padrões culturais que norteiam as ações dos indivíduos. É no deslocamento do padrão cultural que um determinado indivíduo segue em direção ao de um outro, que, inegavelmente, ter-se-á a expansão da compreensão de si mesmo como agente humano. Dessa feita, “o reconhecimento do outro passa pelo próprio processo narrativo para sabermos em que nós nos tornamos, com o intuito de compreender, simultaneamente, as fontes e a maneira de como elas foram articuladas na construção da nossa identidade” (ARAÚJO, 2004, p. 190). Fazer isso é promover um diálogo verdadeiramente liberal com os outros, o que corresponde às exigências da política contemporânea da identidade.

O comunitarismo liberal de Taylor apoia-se naqueles aspectos da ontologia social que conferem sentido e significado às identidades e ao *self*, mas, no âmbito do espaço público, arvora-se em termos de uma política do reconhecimento das diferenças, a qual dá grande importância aos predicados das minorias, mesmo aquelas que não compartilham a definição pública de bem e de direitos. Essa visão respeita o reconhecimento, no espaço público, do modo como as experiências humanas constituem-se em expressões autênticas no mundo social, pois somente através do “[...] reconhecimento da diversidade expressiva é que pode haver a elaboração de novas práticas políticas para a realização da liberdade de todos os membros de uma sociedade” (ARAÚJO, 2004, p. 195).

4.2.2. O Multiculturalismo e Educação para a Autenticidade

Aqui serão levantadas apenas algumas ideias sobre a educação em Taylor, seguindo os escritos que se têm dedicadas a essa questão (FOSCHIERA, 2008; 2009; PARETO, 2014). Mas, ainda assim, é uma tarefa interpretativa e criativa, pois que, o autor mesmo, não se dedicou à temática. Dessa feita, o intento aqui é bastante reduzido, significando apenas alguns apontamentos.

Conforme Foschiera (2009), voltando a sua atenção para a instituição escolar, tem-se, da noção de autenticidade tayloriana, desdobramentos para essa forma de educação. O problema não estaria na visão teísta da idade média, nem mesmo na busca da modernidade ou na subjetivação hoje defendida, mas sim no fato dessas perspectivas tornarem-se tiranas. Como explica, os significados podem ser articulados a partir da autenticidade, de forma que a educação pode defender a autonomia e a liberdade em coerência com os horizontes de significado e com a própria autenticidade que emanam das identidades. Mas, para que a educação seja autêntica, ela deve dar conta de alguns pontos.

Como Foschiera indica (2009, p. 373), de que forma a escola pode implementar criação, construção e descobrimento? Para ele, a escola necessita partilhar dos referenciais pedagógicos que não partam de verdades prontas ou de dogmas estabelecidos, mas, diversamente, da experiência e da vivência – ela, nesse particular, deve fazer muito mais caminho do que chegada. Por isso, é necessário ser original sempre, em cada nova situação cultural ou social, e, segundo o que defende, as padronizações não fomentam autenticidade, ao mesmo tempo em que se afirma a necessidade de gerenciar a originalidade e a diferença.

Após essas discussões, Foschiera se pergunta sobre qual o papel da crítica, entendida como fomento à capacidade de oposição a tudo o que está estabelecido. A sua resposta, no lastro de Taylor, afirma que a crítica, nesse sentido, é um processo humano necessário e imprescindível, pois que, sem ela, o ser humano não se pode constituir na autonomia e muito menos na autenticidade. Além disso, é “[...] importante abrir-se a horizontes de significado que sejam institucionais, que façam parte da cultura organizacional e que possam ser compartilhados com as famílias” (FOSCHIERA, 2009, p. 374). Com efeito, a identidade não pode ser fechada, pois, se assim fosse o caso, correr-se-ia o risco de que as instituições perdessem a capacidade de dialogar com o seu próprio tempo. Em vista disso, traça um programa para as práticas educativas, o qual é dado nestes termos:

[...] nesse panorama irredutivelmente plural, a proposta de Taylor não é buscar uma unidade que anule todas as diferenças, mas de realizar uma recomposição/reconciliação das divisões da modernidade que a preservem dos riscos de um desvio ou de um colocar de cabeça para baixo os ideais humanísticos soltos no seu seio (FOSCHIERA, 2009, p. 374).

A proposta de Taylor, no âmbito da educação, aponta para a necessidade de uma linguagem ou de uma perspectiva que possa considerar essas alternativas dos ideais humanísticos, e que objetivos similares podem ser agrupados de modo a lentamente, procedendo em círculo, conduzir a um processo de correção dos erros, das unilateralidades dos elementos válidos presentes em cada uma de suas críticas. De acordo com o que explica,

Taylor está convencido de que o humanismo moderno representa uma parte constitutiva da nossa identidade, e que é impossível e errado querer libertar-se totalmente dele, como se fosse apenas um conjunto de crenças e opiniões, e não uma parte constituinte de nós mesmos (FOSCHIERA, 2009, p. 374).

Dessa feita, a tarefa da educação deve estar voltada para melhorar o humanismo moderno através de um trabalho de articulação dos seus pressupostos e de uma adequada “[...] tomada de consciência daquilo que se pode tornar efetivo no espírito contemporâneo. Sua sensibilidade pela complexidade da dinâmica histórica e pela tenacidade e irredutibilidade das diferenças culturais nos pode ajudar para que nos orientemos nos dilemas da modernidade” (FOSCHIERA, 2009, p. 374). A educação, assim, busca recuperar aqueles ideais próprios da autenticidade, isto é, daquilo que, oriundo da modernidade, depurado das suas interpretações que negligenciam os elementos ontológicos de fundo, faz com que cada um dos sujeitos morais possa ser ele mesmo.

Com efeito, desde a perspectiva de Taylor, a educação é concebida dentro de um programa ontológico de realização da autenticidade individual em correspondência aos seus laços intersubjetivos com a comunidade. Nesse aspecto, preparar ou dar as condições para que alguém se realize, em termos éticos e comunitários, é uma empreitada que somente se apresenta viável no caso de a comunidade adquirir um estado de autocompreensão sobre si mesma que não se traduz unicamente de modo formal. Isso sugere que deve haver um prolongamento entre a cultura local e a comunidade escolar.

Outro ponto que é relevante ser evocado é que entender a tarefa da educação voltada à autenticidade pressupõe conceber o universo escolar como uma comunidade plural. Considerando que a educação é algo que só faz sentido se interpretada por valores, culturas e instituições da comunidade a que se refere, a educação tem de ser pensada desde o ponto de vista da identidade e da comunidade. Assim, no plano pedagógico, a escola deve reconhecer os diferentes sujeitos culturais, nos termos de realizar o que podem realizar, isto é, serem autênticos.

Mas há algo mais: a escola deve prover os elementos que levem ao florescimento das habilidades imprescindíveis para a compreensão da diversidade cultural. As escolas devem criar ambientes que conduzam a uma educação multicultural a qual possibilite o reconhecimento da diversidade e da realidade na qual a autenticidade individual seja revelada. Nesse sentido, a escola, pensada nos termos e nas ideias de Taylor, não pode ser concebida como uma instituição neutra: uma tal escola educaria para a autenticidade e para o multiculturalismo que resulta do reconhecimento das identidades particulares.

4.3. As Teses Básicas do Comunitarismo e a Crítica do Liberalismo

Pensadores como MacIntyre (2001; 2008), Sandel (2005), Taylor (1993; 2000; 2011) e Walzer (1983) têm sido apontados como os principais críticos do liberalismo. De forma geral, apesar de serem pensadores muito distintos, não formando um corpo homogêneo de ideias, como também se pode predicar dos liberais, os críticos comunitaristas acenam para um conjunto de pontos falhos nas versões do liberalismo. Como preconiza Thiébault, existem três critérios pelos quais o comunitarismo é caracterizado em sua crítica ao liberalismo, a saber: (i) a prioridade das noções de bem sobre a de justiça; (ii) a crítica ao *eu* atomista, isto é, à noção de um *eu* carente de atributos, da tradição liberal; e (iii) a inevitabilidade dos determinantes históricos e sociais representados sob a forma de valores comunitários e de tradições (THIÉBAULT, 1994, p. 143).

Nessa mesma direção, Mulhall & Swift (1996, p. 29-66) e Keeney (2007, p. 06-18), desenvolvem uma lista mais ou menos coincidente – principalmente a partir da influência que a obra de Mulhall & Swift exerceu na precisão conceitual posterior do debate – a partir da qual discutem os pontos em relação aos quais o comunitarismo desenvolveria uma rejeição aos pressupostos liberais. Apesar de não serem temas exaustivos, eles oferecem um mapa adequado do debate travado por essas duas linhas. Essa lista temática inclui os seguintes itens: (i) concepção de pessoa; (ii) individualismo associal; (iii) universalismo; (iv) neutralidade liberal; (v) a tensão entre subjetivismo e objetivismo; e (vi) tensão entre a autonomia individual e a esfera pública. Na sequência, apresentar-se-ão sinteticamente o que significam cada qual desses pontos.

4.3.1. A Concepção de Pessoa

A noção de pessoa que aqui se tem em mente, enquanto crítica comunitarista, diz respeito à visão incompleta da pessoa: os liberais são comprometidos com uma perspectiva *antecedentemente individualizada (antedecently individuated)*, no sentido de que não considera nossos fins, valores e concepções do bem, ao mesmo tempo em que as comunidades podem não ser pensadas como partes de nossa identidade (KEENEY, 2007, p. 06). Como Mulhall & Swift (1996, p. 36-7) pontuam, a formulação da tese geral do comunitarismo assinala que a teoria política liberal defende que as pessoas se distinguem de seus fins, valores ou concepções do bem de uma maneira que não se compagina sensivelmente às formas de

relação que se dão na realidade entre essas pessoas e esses fins. Assim, para os comunitaristas, o conceito liberal de pessoa como alguém independente de sua concepção de bem ignora inclusive que as mesmas são constituídas precisamente por essas concepções.

4.3.2. O Individualismo Associal

Este ponto se refere às relações entre os indivíduos e as sociedades: trata-se, aqui, especialmente, do entendimento de que a sociedade, como resultado de um contrato ou de uma negociação entre pessoas num estado pré-social de natureza, cooperando primariamente para proteger e promover seus interesses individuais, apresenta dois significativos equívocos: (i) em primeiro lugar, o uso da metáfora contratual para pensar a respeito de arranjos civis conduz ao equívoco de entender que os fins, os valores e a identidade individuais podem ser pensados independentemente da comunidade da qual a pessoa é parte; e, (ii) em segundo lugar, distorce o entendimento de indivíduo da relação entre os indivíduos e a sociedade (KEENEY, 2007, p. 07-8). De acordo com os comunitaristas, um tal entendimento da relação dos indivíduos com as suas sociedades subestima o fato de que o conceito que as pessoas têm de si mesmas, assim como o modo como vão orientar as suas vidas, vê-se afetado, de alguma forma, pelo tipo de sociedade na qual elas vivem (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 44-5). É, portanto, uma insistência no reconhecimento de que tanto a origem, necessariamente social da imagem que o indivíduo tem de si mesmo, quanto o modo como orientará a sua vida, são determinadamente constituídos através de vínculo sociais, e não por meio da independência destes às suas sociedades.

4.3.3. O Universalismo

O ponto nevrálgico em vista especialmente do qual se estabelece uma crítica comunitarista nesse mote é concernente ao fato de que as teorias liberais ignoram as realidades de uma cultura específica ou de uma determinada sociedade (KEENEY, 2007, p. 09). Mulhall & Swift advogam que esta questão está intimamente relacionada ao problema da origem, da natureza e do alcance da concepção de pessoa. Mais precisamente,

O problema concreto que se coloca agora é se o liberalismo defende que suas conclusões tenham uma aplicação universal e transcultural, ou se, ao contrário, pode admitir a ideia de que existem diferentes formas de organização social que resultam apropriadas e moralmente justificáveis em culturas de diversos tipos, de forma que somente defenderia um sistema político liberal para sociedades de uma determinada classe. Uma linha importante do pensamento comunitarista tem insistido na suposta

falha do liberalismo de não ter em conta a particularidade cultural, o fato de que as diferentes culturas encarnam valores, sistemas sociais e instituições distintas bem como as consequências que poderiam ter para a teoria política (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 49).

Aqui está posta a reivindicação do particularismo das diferentes culturas, em vista, especialmente, das formas adequadas de organização da comunidade política, ou melhor, deve-se ter em conta a particularidade cultural para determinar, de maneira conveniente, o modo como se organizará politicamente uma comunidade específica, sem desrespeitar seus valores, tradições e padrões culturais.

4.3.4. A Neutralidade Liberal

Trata-se aqui da neutralidade liberal frente às concepções de bem rivais, com diferentes concepções de vida boa. A ideia fundamental, conforme explicitada por Mulhall & Swift, é que o Estado, numa direção, deve deixar à margem alguns ou todos os ideais que orientam as vidas dos indivíduos e, noutra, abster-se de perseguir concepções particulares do bem. O Estado deve manter um compromisso de neutralidade entre as diferentes concepções do bem que os cidadãos defendem, de forma a não emitir juízos de valor sobre como devem orientar suas vidas. O Estado, assim, deve unicamente oferecer um marco neutro através do qual as pessoas possam fazer suas próprias escolhas (MULHALL & SWIFT, 1992, p. 59-66).

Keeney (2007, p. 09-10), por sua vez, argumenta no sentido de que há dois tipos de questões separadas, em relação a esse tema: (i) o primeiro diz respeito ao fato de saber se realmente o liberalismo é neutro no que se refere à competição entre versões do bem, de forma a promover algumas versões dessas concepções rivais, suprimindo outras; (ii) a segunda se refere à necessidade de que a educação liberal seja aproximada à filosofia moral: se a educação liberal é fundamentalmente relacionada às autorizações individuais no sentido de que podem escolher a melhor vida possível, então, mais necessariamente, deve-se aproximar das fontes da filosofia moral. A conclusão é a de que o Estado não é neutro, pois promove algumas concepções de bem, numa direção e, noutra, na linha da MacIntyre, ele mesmo estimula uma compreensão do bem.

4.3.5. A Tensão entre Subjetivismo e Objetivismo

Este conjunto temático é concernente à pluralidade irreduzível de valores e à concomitante ênfase na liberdade individual para escolher seus caminhos e planos racionais

de vida. No horizonte deste quadro, as perspectivas subjetivistas e objetivistas a respeito dos valores conflitam (KEENEY, 2007, p. 10-1) porque, se de um lado, o liberalismo reconhece certo ceticismo moral, já que não pode determinar objetivamente qual concepção de bem é verdadeira, de outro lado, com base nesse juízo de que as concepções de bem são subjetivas, ele abaliza certa objetividade, de forma a reconhecer a necessidade de manter-se neutro nessas questões, e deixar, como consequência, que a escolha da concepção de bem fique a cargo das preferências individuais.

Ocorre que esta é uma questão importante na crítica comunitarista do liberalismo porque acompanha o rechaço ao subjetivismo moral que o acompanha. Para os teóricos comunitaristas, há uma questão relevante: existe algum procedimento racional que arbitre as várias concepções do bem que estão competindo? E, para os comunitaristas, esta questão está associada àquela de que é no seio de uma comunidade que se constitui a identidade de alguém, de forma a não poder ser pensada separadamente. Além disso, acredita-se ser inexistente um tal procedimento racional que possibilite uma relação arbitral no sentido indicado pelo liberalismo. Sobre isso, Kukathas e Pettit (1995, p. 115) explicam que, do ponto de vista comunitarista, a justiça processual é, por si só, rejeitada e incapaz de fornecer as bases adequadas para as instituições e para os juízos morais. Em vez disso, é preciso que se mergulhe na própria comunidade e na tradição moral que ela encerra para descobrir os valores e o que é necessário para protegê-los.

4.3.6. A Tensão entre Autonomia Individual e Esfera Pública

Esse último tema, de algum modo, é a culminação dos temas anteriores. Trata-se, num sentido, da relação entre os indivíduos e a esfera pública da sociedade e, de outro, do modo como a liberdade individual é considerada. A liberdade individual é valorizada por ambas as perspectivas, mas é entendida diferentemente por cada uma delas, e aqui é que está justamente o problema: os comunitaristas argumentam que, em nome da autonomia individual, o liberalismo tem limitado a esfera pública por meio da vida privada, assegurando para cada indivíduo o espaço privado necessário para a realização de autoverdades. Assim, na ótica comunitarista, o estado liberal entende a liberdade não como alguma coisa realizada no mundo público da política, do envolvimento cívico e das atividades comunitárias. Em vez disso, entende-se que a liberdade no estado liberal é pensada primariamente como realização pessoal dos indivíduos (KEENEY, 2007, p. 12).

4.4. O Lugar da Educação na Crítica Comunitarista do Liberalismo

Ainda que o debate entre liberais e comunitaristas tenha como terreno intelectual as áreas da política, da sociologia e da ética, num primeiro momento, e, apenas num segundo momento, desdobre-se aos domínios da educação, não se pode dizer que não influencie, pelo menos de forma significativa, a filosofia da educação, a política educacional e a educação moral como partes desse domínio. A discussão entre liberais e comunitaristas apresenta algumas implicações significativas a respeito do modo como a educação é encarada. E, ainda que não sejam volumosos, existem consistentes trabalhos que se tem dedicado à abordagem dessa temática.¹⁰⁰ E é com base nesses trabalhos que se discute o lugar e as implicações do debate liberal-comunitarista para a educação. É bem verdade, conforme se apontou anteriormente, que a dificuldade de sistematização de um programa comum que identifique os pensadores ditos comunitaristas gera dificuldades significativas para um tal objetivo, pois que o que os une é mais a rejeição crítica às características e aos efeitos do liberalismo. Ainda assim, levando em conta estes aspectos que os vinculam na postura crítica do liberalismo, é possível apontar o espaço que a educação ocupa nessa discussão teórica.¹⁰¹ Assim, respondendo à indicação a respeito do espaço que ocupa a educação nesse debate e seguindo a questão que orienta Forquin, pode-se, também, perguntar: quais os benefícios de inteligibilidade, quais os recursos conceituais, quais as perspectivas teóricas novas o debate entre a filosofia política liberal e o pensamento comunitarista podem aportar à educação (FORQUIN, 2003, p. 127)?¹⁰²

Em *Schools and Community* (2002, p. 47-9), Arthur & Bailey abordam a questão da relação entre a escola e o comunitarismo, especialmente a partir do contexto britânico. Para esses autores, é evidente que os pensadores comunitaristas definam a educação amplamente, no sentido de que ela ocorre no alcance de instituições que extravasam os limites da escola. Aqui é importante ter em conta o relevo das instituições familiares e outras associações, tais

¹⁰⁰ Refere-se, especialmente, aos seguintes trabalhos, entre outros existentes: Arthur & Bailey (2002); Forquin (2003); Keeney (2007); e Naval (2000).

¹⁰¹ Cabe dizer aqui que o comunitarismo não é definido, como se apontou anteriormente, pela junção de todas as posturas críticas em relação ao liberalismo, mas especialmente por posturas críticas quanto ao liberalismo que, não obstante serem diferentes, reclamam mais espaço às comunidades como sendo a base sobre a qual se dá a formação e da qual partem os indivíduos. É, portanto, uma crítica que é antropológica, ética, política e metafísica.

¹⁰² O mesmo Forquin (2003) afirma que se vê claramente que, partindo das políticas educacionais, como políticas de alocação ou distribuição de recursos, pode-se tomar, por exemplo, uma teoria da justiça como a de Rawls, e aqui especialmente o seu *princípio da diferença*, para se realizar uma reflexão sobre a democratização da educação, ou a respeito da igualdade de oportunidades, ou, ainda, a despeito das políticas compensatórias. Para ele, com efeito, as coisas são menos claras quando a questão diz respeito ao currículo, ou melhor, quando o que está em jogo são os conteúdos educativos prescritos pelo currículo (FORQUIN, 2003, p. 127-8).

como as igrejas, clubes, entre outros, os quais são cruciais no desenvolvimento de valores e práticas pessoais, bem como na constituição das identidades pessoais.¹⁰³ Com efeito, é significativo que os teóricos comunitaristas enfatizem e atribuam predominantemente autoridade e relevo às normas e aos valores baseados na comunidade. Esses aspectos desempenham um papel crucial para a presente discussão, pois é aqui que a educação aparece especialmente: no contexto do debate liberal-comunitarista, a discussão a respeito da educação é centrada no contraste entre a instrução para o fim último dos planos de vida, isto é, uma discussão para o desenvolvimento da emancipação pessoal, e aquela instrução para encontrar as necessidades coletivas da comunidade no sentido de que sem essa existência comunitária não haveria qualquer existência individual (ARTHUR & BAILEY, 2002, p. 47). Assim, o comunitarismo enfatiza valorativamente, de forma especial, a tradição e a cultura como fontes de diversidade humana e, no que se refere à educação, estas devem ser salvaguardadas, preservadas e valorizadas. Neste sentido,

A concepção comunitarista da educação pressupõe que deve haver um contínuo entre a cultura local e o currículo escolar. Os professores não poderiam ser agentes estranhos à comunidade, ensinando saberes e valores em virtude apenas de sua suposta universalidade, racionalidade e cientificidade. A identidade é formada a partir da pertença a uma comunidade, sem a qual uma pessoa não poderia descrever a si mesma. Para isso, a escola tem que ser uma entidade comunitária, uma criação da comunidade local para responder às necessidades educativas específicas. A comunidade torna-se uma fonte de valores e o referencial para se definir a democracia e a formação humana. O aprendizado é um “comportamento cultural”. A legitimidade democrática não resulta de escolhas individuais ou da construção negociada de valores, mas é “essencialmente um produto coletivo”. As escolhas aparentemente individuais refletem o reconhecimento de deveres definidos coletivamente através de exemplos e companheirismos. Isso gera responsabilidades que mantêm a estabilidade social (SILVA, 2009, p. 121-2).

Como se era de esperar, dada a caracterização dos comunitaristas, a argumentação se desenvolve contra as noções relacionadas à educação que encorajam os indivíduos a competirem uns com os outros pelas vantagens material e simbólica, de modo a promoverem o individualismo e, geralmente, a ignorarem as reivindicações morais que as comunidades têm a respeito de seus membros. É esta perspectiva individualista da educação que promove a

¹⁰³ Um pensador liberal, como Rawls, inclusive, reconhece a importância dessas instituições no processo formativo – em seu caso, na constituição de uma das faculdades morais, a saber, o senso de justiça. Para ele, “[...] a família pode ser vista como a primeira de muitas associações (escola, clubes, bairros, entre outras) nas quais a criança, eventualmente, toma parte. Por meio da participação nessas associações, as crianças aprendem as virtudes do bom aluno e do bom colega e os ideais do bom esportista e do camarada [...]. A moralidade de associação, para Rawls, consiste num grande número de ideais, cada um definido de maneira adequada ao respectivo status ou papel que os indivíduos têm dentro da associação a que pertencem. Assim, ao ocupar papéis nessas associações, o indivíduo aprende que os outros têm diferentes coisas para realizar, isto é, diferentes responsabilidades conforme o papel que ocupa no esquema cooperativo, por meio do qual aprende, por conseguinte, a assumir diferentes pontos de vista. Desse modo, é por meio da compreensão dos papéis desempenhados e dos objetivos do grupo que se obtém uma compreensão ampla do funcionamento da cooperação social” (ROHLING, 2012, p. 142).

independência de cada qual dos membros em relação à lealdade comunitária e, também, potencialmente, em relação à comunidade inicial da criança, a saber, a família. Nesse quadro teórico, Arthur explica que a postura dos comunitaristas sugere que a criança possa ser encorajada a limitar as escolhas pessoais em vista do bem da comunidade ou desenvolver escolhas que sirvam às necessidades da comunidade. A questão aqui, na linha de Walzer¹⁰⁴, é que o Estado e o mercado têm permitido que aspectos de outras esferas interfiram no processo educativo, quando, na verdade, deveriam estimular o cultivo de virtudes essenciais e a promoção das bases morais oferecidas pela família e pela comunidade local. Diversamente, de acordo com o entendimento comunitarista, a escola pode ajudar na tentativa de resolver as tensões entre os indivíduos e as comunidades através da promoção de uma educação estruturada pela comunidade local para a participação na democracia (ARTHUR & BAILEY, 2002, P. 47-8). É, pois, dentro desse contexto que se podem esclarecer os diferentes propósitos quanto à educação que têm o liberalismo e o comunitarismo:

O propósito fundamental da educação comunitarista é a transmissão de uma herança cultural, e com ela a inculturação, a partir de uma ética de associação na qual existem obrigações fundamentais para com o bem comum. Contrariamente, o objetivo fundamental da educação liberal é a preparação para definir e perseguir a sua própria concepção da vida boa, e com ela a inculturação a partir de uma ética de tolerância na qual há o respeito pelos iguais direitos dos outros (THEOBALD & SNAUWERT, 1995, p. 02).

Com efeito, são diversas as questões que se podem colocar nesse terreno com as quais o comunitarismo tergiversa, e frente às quais questiona o liberalismo, tais como: (i) a discussão quanto às implicações educativas que a noção de liberdade e a relação do indivíduo com a sociedade no centro da teoria liberal oferecem; (ii) a inquirição a respeito dos preceitos familiares, da ação da escola e da própria lei na formação moral; (iii) o questionamento quanto à possibilidade e à conveniência de uma educação baseada em *valores neutros*; (iv) a ponderação acerca da natureza dos direitos na arena educativa; (v) a pergunta a respeito de se a natureza social humana forma parte de algo que seja a essência humana; (vi) a indagação a respeito da imagem de homem e do conceito de sociedade que se mantém ou se fomenta; (vii) a questão a despeito da forma de se educar numa sociedade com tão grande variedade de tradições culturais; e, entre outras tantas, (viii) a interrogação a respeito da importância da tradição na formação da personalidade humana (NAVAL, 2000, p. 17). Considerando esse debate, inegavelmente, a educação é um espaço para cujo horizonte essas questões são deslocadas. E, partindo dos pontos de tensão acima elencados, pode-se formular questões do

¹⁰⁴ Walzer afirma que “O mais importante é que as escolas, os professores e as ideias constituem um novo conjunto de bens sociais, concebido independentemente de outros bens e que exige, por sua vez, um conjunto independente de processos distributivos” (WALZER, 2003, p. 270).

seguinte tipo: como lidar com conteúdos que sejam característicos de determinados agrupamentos e comunidades, ao passo que outros sejam, claramente negligenciados? Como pensar em políticas concretas a partir de pessoas concretas? Os direitos, sejam eles das crianças ou das pessoas que pertencem às comunidades, têm caráter universal ou particular?

Não obstante, o horizonte no qual a educação ocupa um espaço na crítica comunitarista do liberalismo leva à compreensão da sua natureza especialmente como sendo a de uma prática social. Ora, essa consideração força o entendimento de que seja realizada desde a práxis individual, e caracterizada especialmente por um esforço único, a saber, ajudar os demais a serem pessoas (NAVAL, 2000, p. 17). Esse modo de entender a educação, inspirada em Langford, de alguma forma, revela a interconexão entre temas que são caros à filosofia política, notadamente, educação, pessoa e sociedade, pois

[...] O ensino é assim uma prática social realizada de acordo com uma tradição social – que implica um modo de ver e fazer proporcionados por uma tradição – e não simplesmente como uma transação entre indivíduos isolados [...].

Uma parte do aprender a ser pessoa, na que consiste a educação, é portanto, o aprendizado para ser um agente moral numa comunidade na qual seus membros também o são (NAVAL, 2000, p. 17;18).

De certo, essas questões, assim postas, assinalam o caráter sobressaliente da educação comunitarista – é uma educação política, na medida em que se radica nas reivindicações das comunidades –, ao mesmo tempo em que também põem em evidência elementos típicos da tradição liberal – o universalismo dos direitos, inclusive, os de caráter educacional. Na sequência, apresentar-se-ão algumas consequências comunitaristas para a educação, a saber, (i) a da educação para a cidadania, (ii) a do currículo comum e, (iii) a agenda comunitarista para a educação.

4.4.1. A Cidadania Comunitarista

O comunitarismo clama pela valorização da comunidade frente às reivindicações por garantias e direitos individuais e, como efeito, à condução dos indivíduos ao envolvimento na vida comunitária em termos de participação. Aqui está presente a afirmação de Herder de acordo com a qual a moral que não seja a moralidade de uma comunidade não existe em lugar algum, pois não subsiste independentemente das pautas nascidas, praticadas e aprendidas no interior da cultura de uma comunidade. Não é possível pensar na existência de um indivíduo sem se pensar no estabelecimento de relações comunitárias.

No entanto, a perspectiva comunitarista através da qual se entende a vinculação do cidadão à sua comunidade política é caracteristicamente distinta da ótica liberal, uma vez que

firma raízes profundas não apenas no pertencimento do indivíduo a uma comunidade específica, mas especialmente na participação de suas atividades. A concepção liberal de cidadania, preconizada na figura de um agente individual e atomizado, em termos de um sujeito de direitos individuais frente a uma comunidade, deve ser alterada no sentido de que a própria identidade não vem dada de forma particular, mas por pertencimento a uma coletividade (JUÁREZ, 2010, p. 157-8). Por isso, como Joas argumenta, o comunitarismo

[...] não deveria ser mal compreendido como uma tentativa nostálgica de reconstruir uma noção primordial e abrangente de consenso moral ou como um retorno às comunidades tradicionais. É, pelo contrário, uma tentativa de formular o ideal democrático em uma sociedade moderna, altamente diferenciada, mas não necessariamente fragmentada (JOAS, 2001, p. 109).

A crítica comunitarista é, portanto, uma forma de questionar um modelo particular de cidadania, aquele segundo o qual a cidadania é reduzida à condição de direitos individuais desenraizados de um contexto que a encarne: trata-se de um questionamento à formalidade universalista que, ao tornar todos iguais em termos de direitos, retira dessa mesma formalidade o conteúdo histórico e comunitário que daria sentido às suas práticas. A este respeito e partindo da interpretação multicultural da identidade de Taylor, Juárez diz que

[...] o descobrimento da própria identidade não significa que se haja elaborado no isolamento, mas que se tenha elaborado mediante o diálogo com os demais. É daqui que a identidade depende em grande medida das relações dialógicas com outros sujeitos (JUÁREZ, 2010, p. 158).

Ao rejeitar a concepção de cidadania liberal, alicerçada no entendimento de um sujeito privado e separado da comunidade, preocupado unicamente com seus interesses particulares e dotado de um conjunto de direitos e liberdades básicas, definidos *a priori* em relação à própria noção de ordem social, as perspectivas comunitaristas reivindicam uma concepção de cidadania radicada num entendimento de comunidade baseado na coerência e na intensidade afetiva, valorativa e formativa. Desde a perspectiva comunitarista, portanto, o cidadão é, antes de qualquer coisa, um ser social, uma vez que sua identidade é definida considerando seu pertencimento a uma dada comunidade, estando sua formação vinculada a uma série de narrações que passam de geração a geração. E é por isso que, a partir de uma perspectiva comunitarista, é adequada alguma coisa como uma educação para a cidadania. Por isso, como sugere Silva, a participação nas decisões coletivas é um bem a ser promovido,

[...] pois faz parte da natureza humana participar da vida política, sem o que o indivíduo não se realiza plenamente, torna-se alienado ou perde sua característica de ser livre, na medida em que a liberdade é entendida em seu sentido positivo de participação. Assim, a participação não é vista como um meio para garantir a autonomia liberal – entendida como liberdade negativa de não interferência e liberdade de escolhas no mercado, mas como um fim em si mesmo, como o exercício da autonomia, que enquanto tal, é sempre política, sendo constitutiva da

identidade das pessoas educadas numa forma de vida democrática (SILVA, 2009, p. 121)

Com efeito, existe o entendimento de que o envolvimento do cidadão nas atividades próprias da sua comunidade, através das instituições, promove essa educação para a cidadania, da qual a escola é uma entre outras tantas.¹⁰⁵ A afirmação de que a educação começa na família é característica das teorias comunitaristas. A escola dá prolongamento aos elementos que preenchem a sua identidade e promove o envolvimento não apenas nas atividades políticas, mas na compreensão cultural, nos valores e na tradição sem a qual não pode, em termos de identidade, narrar-se a si mesmo no sentido de perceber-se como pessoa. E, nesse envolvimento social e político, o indivíduo é preparado para participar ativamente das decisões mais importantes de sua comunidade, de forma que, fruto de uma prática social que é a educação, o indivíduo torna-se um cidadão profundamente social, não sendo negligenciados a sua história, o seu cenário social ou mesmo as suas preferências e gostos sociais e culturais.

4.4.2. A Ideia de um “Currículo Comum”

Entendida como um fundo comum, no sentido de uma plataforma comum, isto é, um patrimônio comum de conhecimentos, habilidades e referências, os quais podem ser transmitidos a todas as crianças e adolescentes do mesmo país, como parte da escolaridade obrigatória, a noção de cultura comum refere-se a diferentes concepções implícitas da cultura (FORQUIN, 2003, p. 132). O autor afirma que há uma tensão estrutural que aparece no conceito de cultura comum, a qual lembra o que está entre “*communis*” – isto é, aquilo que é comum ou banal, no sentido de estar acessível a todos, de ser compartilhado por todos – e “*comunhão*” – ou seja, a forma de grupo humano altamente integrativa e identificatória. Nesse contexto, é possível dizer que, de um lado, o que importa é o fato de ser possível dar a todos a mesma oportunidade de ter sucesso na vida, nos termos do acesso universal a um amplo e substancial núcleo comum de conhecimentos e competências fundamentais. Estes devem ser reivindicados, senão como uma garantia, pelo menos como um fator que estabelece a equidade de oportunidades (é por conta disso que a diferenciação quanto ao currículo causa problemas, mesmo que por razões de eficácia educativa, capacidade de adaptação social e

¹⁰⁵ É verdade que o embate do liberalismo com o comunitarismo tem promovido o entendimento por parte de muitos pensadores, com claras feições liberais; uma postura crítica no sentido de pensar o envolvimento do cidadão através do desenvolvimento, mediante a educação, de virtudes cívicas ou mesmo de uma educação para a cidadania. A este respeito, tem-se em conta especialmente os seguintes teóricos: Costa (2011); Galston (1989); Gutmann (2001); Macedo (1995); e Nussbaum (2010).

relevância cultural); de outro lado, está a dimensão da identidade, na qual importam, diversamente, a herança, a amizade proximal. O sentido é especificado da seguinte forma: o que realmente importa não é primariamente o que há de equivalente em termos de currículo, mas o que é partilhado culturalmente (FORQUIN, 2003, p. 132). No comunitarismo, a educação é vista sob a ótica de que se deve haver um contínuo entre a cultura local e o currículo escolar. Assim, como expressa Silva,

Os professores não poderiam ser agentes estranhos à comunidade, ensinando saberes e valores em virtude apenas de sua suposta universalidade, racionalidade e cientificidade. A identidade é formada a partir da pertença a uma comunidade, sem a qual uma pessoa não poderia descrever a si mesma. Para isso, a escola tem que ser uma entidade comunitária, uma criação da comunidade local para responder as necessidades educativas específicas. A comunidade torna-se uma fonte de valores e o referencial para se definir a democracia e a formação humana. O aprendizado é um “comportamento cultural” (SILVA, 2009, p. 121-2).

A educação é caracteristicamente política e, justamente por isso, pensadores comunitaristas, como Walzer, advogam que a educação tem um propósito eminentemente político. E, por isso, as crianças precisam apropriar-se daqueles elementos que mais serão úteis para o seu envolvimento nas atividades de suas comunidades. O próprio Walzer (1995, p. 181-9) chegou a propor o conteúdo para um currículo mínimo comum, tendo-se em vista que, em nações geograficamente extensas, o estabelecimento de um currículo desses contribuiria para a coexistência pacífica entre as diversas comunidades.¹⁰⁶

Na mesma linha, Arthur & Bailey (2000) explicam que outros autores também discutiram a importância de um currículo comum como parte da agenda comunitarista. Entre esses pensadores está Hargreaves que apresenta três metas educacionais, a saber: (i) participação democrática; (ii) solidariedade social; e (iii) resolução de conflitos entre as comunidades. Considerando que a educação tem sido demasiadamente centrada no culto de uma perspectiva do indivíduo e no conteúdo que a conduz para uma direção técnica e despersonalizada, Hargreaves propõe que se recuperem as funções sociais da educação através de estudos oferecidos por um currículo centrado na comunidade. Esse currículo seria constituído de objetivos gerais, os quais traduziriam, através de horários e núcleos flexíveis,

¹⁰⁶ Conforme se disse antes, Walzer divisa que, entre os conteúdos que devem ser ensinados, deve-se dar o destaque aos seguintes: (i) a história das instituições democráticas e de suas práticas desde a Grécia antiga até os dias atuais e as formas não-democráticas de governo; (ii) o estudo da teoria filosófica e política do governo democrático: trata-se da visão das diferentes formas de democracia não apenas em seus aspectos teóricos, mas especialmente em relação às práticas, em termos de compromissos, debates e discussões; (iii) o estudo da prática política da democracia no sentido de proporcionar o conhecimento a respeito de onde trabalham os governantes e legisladores, como operam os tribunais, as associações e os movimentos sociais e comunitários existentes, de modo a também, no futuro, elas, as crianças participarem. Além disso, esse currículo deveria dar conta de outros elementos, a saber: ensinar a história e os valores tanto da comunidade (parte específica) como da nação (parte comum), de forma a promover o conhecimento da própria história e cultura bem como o respeito pela diversidade e diferença (WALZER, 1995, p. 181-9).

assuntos que seriam repensados a partir de novas formas e contextos. Desse modo, Arthur & Bailey explicam que o propósito era justamente ajudar todas as crianças, de qualquer habilidade e talento, a ser um membro ativo de suas comunidades (2002, p. 62-3).

A ideia de um currículo comum, como posta, procura promover a integração e a aceitação das diferentes culturas e valores sem abdicar daqueles que compõem a própria identidade. De fato, parte-se deles. Com efeito, na proposta comunitarista de valorização das comunidades, um núcleo comum, articulado a uma parte específica, daria conta de integrar as crianças às suas heranças culturais e promoveria, tal como o modelo de Hargreaves, a integração social atuando na criação de uma solidariedade social (ARTHUR & BAILEY, 2002, p. 62-3).

4.4.3. A Agenda Comunitarista na Educação: Uma Síntese das Implicações e Questões

As ponderações prévias dão uma noção de alguns dos principais pontos de reivindicação e implicações com destaque para a educação no debate entre liberais e comunitaristas. No entanto, esses pontos anteriores são parciais, posto que outros mais estão, também, incluídos nessa discussão, em termos de intenções e propósitos. Com efeito, as teses centrais da agenda comunitarista na educação, o núcleo das ideias comunitaristas no campo educacional, especialmente aquele do mundo anglofônico, implícitas no que até aqui se discutiu, podem ser sumarizadas, como se segue: (i) a família deve ser a educadora moral primária da criança, pois ela ocupa o núcleo da educação, em termos de fonte primária de formação; (ii) a educação do caráter inclui o ensino sistemático de virtudes na escola – trata-se aqui da admissão do ensino de virtudes baseadas na tradição das comunidades; (iii) o *ethos* da comunidade tem uma função educativa na vida escolar, uma vez que a comunidade é considerada um bem humano e, nesse sentido, certos tipos de obrigações compromissos comuns e valores têm importância e se refletem na vida escolar; (iv) as escolas deveriam promover os direitos e as responsabilidades inerentes à democracia, pois são os compromissos relativos à participação e ao engajamento na vida comunitária como retorno dos direitos que são desfrutados por cada qual na condição de cidadão e membro de uma comunidade; (v) o serviço comunitário é uma parte importante da educação das crianças na escola, considerando que alguns serviços comunitários deveriam integrar o currículo por promoverem e encorajarem nos jovens o envolvimento na vida comunitária para além da escola, através do trabalho e da participação na comunidade local; (vi) o maior propósito do currículo escolar é ensinar as habilidades da vida política e social, pois, considerando-se que a participação cívica

é encorajada, as habilidades necessárias para a participação na vida social e política deveriam estar presentes no currículo, de forma a desenvolverem um raciocínio direcionado a estas áreas, agindo para o benefício da sociedade; (vii) as escolas devem promover o entendimento ativo do bem comum, pois as crianças devem ser encorajadas a participar conjuntamente de processos compartilhados nos quais elas poderiam ter uma experiência criadora de bem comum, como interesse coletivo, para elas mesmas, de forma a estimularem a prática da cooperação, amizade e participação; e (viii) as escolas religiosas são capazes de operar uma versão da perspectiva comunitarista, no sentido de que, por serem escolas de diferentes credos confessionais, são comunidades de lugar e memória e evidenciam muitos dos aspectos acima indicados.

Com base nesse núcleo temático ofertado por Arthur (2012, p. 16-7) e Arthur & Bailey (2002 p. 134-44), procurou-se dar uma visão das implicações e das questões que estão envolvidas nas reivindicações comunitaristas para a educação. Elas não são exaustivas, mas oferecem a oportunidade de se refletir a respeito de como a educação e, em particular, as instituições nas quais se desenvolve, podem estimular o envolvimento das crianças e dos jovens com as suas comunidades, no interior das quais a identidade é constituída – se não tão intensamente, como pressupunham alguns dos pensadores comunitaristas, mas, pelo menos, de forma a serem uma parte não negligenciável do processo formativo.

4.4.4. Uma Visão Sumária da Justiça Educacional Comunitarista

É possível, agora, sinteticamente, no seguinte quadro, e à guisa de conclusão da abordagem do comunitarismo, estabelecer um panorama da justiça educacional alicerçada no contexto das teorias comunitaristas.

Tabela 2 – A Justiça Educacional Comunitarista

| Justiça Educacional | Comunitarismo |
|---|---|
| Definição de Justiça educacional | A justiça educacional está voltada aos valores culturais compartilhados por uma comunidade política concernentes à educação, tendo-se em vista que a educação é uma das práticas sociais particulares da política como prática da convivência humana. Assim, a justiça educacional não se radica num critério distributivo. |
| Qual o propósito e o objetivo da justiça educacional? | O propósito da justiça educacional comunitarista está no equilíbrio das pretensões entre comunidade e sociedade. Objetivamente, busca promover (i) os direitos e as responsabilidades inerentes à democracia e, (ii) nas instituições de ensino, o entendimento ativo do bem comum. Também, intenta |

a valorização da tradição e da cultura como fontes de diversidade humana.

| | |
|--|---|
| O que distribui a justiça educacional? | A educação extravasa os limites da escola e encontra eco na valorização da comunidade; os bens que distribui, que não se baseiam num critério distributivo único, são bens educacionais plurais, ainda que a família seja considerada como educadora (moral) primária das crianças. Neste particular, os professores não podem ser estranhos às comunidades. |
| Qual o valor da Educação? | A educação refere-se à herança cultural; e as obrigações são, nesse particular, para com o bem comum, pois que a educação começa com a família. Trata-se de uma educação moral e, também, de uma educação política. Nesse sentido, a educação não tem apenas um valor instrumental, mas, dado o pluralismo de critérios, ela é fim em si mesmo, conforme as particularidades da sua comunidade. |
| Qual o papel do Estado? | O Estado não deve promover nenhuma concepção nos termos de um sistema que regule a convivência entre agentes livres, racionais e iguais na perspectiva da justiça. Ele é o palco em que a luta pelo reconhecimento se expressa, de tal modo que, em matéria educativa, as particularidades devem prevalecer sobre a igualdade universal do direito formal dos estados liberais. |
| Como a justiça educacional opera? | Requerendo uma democracia participativa, e tendo por base que o <i>ethos</i> da comunidade tem uma função educativa, a comunidade é a fonte de valores e o referencial para definir o que é relevante para a formação humana e para a prática política. Importa dizer, igualmente, que a identidade individual é formada a partir da pertença a uma comunidade e, nesse quadro, a escola deve ser uma entidade comunitária, uma criação da comunidade local, para responder às necessidades educativas específicas. |
| Há espaço para a comunidade? | Trata-se de uma educação que valoriza sobremaneira a(s) comunidade(s); desse ponto de vista, as escolas religiosas e comunitárias, vistas como comunidades de lugar e de memória, são capazes de operar desde uma perspectiva comunitarista. |
| Previsão de conteúdos específicos para a educação? | Aponta para um currículo comum, o qual está voltado ao ensino das habilidades para a vida social e política; além disso, a educação do caráter inclui o ensino de virtudes pela escola, baseadas na tradição das comunidades. Além disso, dver haver um prolongamento entre a cultura local e o currículo escolar. |
| Como se dá a relação público/privado? | Na perspectiva comunitarista, não existe uma determinação forte que separa os espaços público e privado, pois que a esfera pública está amparada nas diferentes visões e concepções de bem particulares. Com efeito, não se fala da <i>privatização</i> da esfera pública, mas de um espaço público aberto às diferente demandas da diversidade cultural. |

PARTE II

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A JUSTIÇA

[...] não há uma educação universalmente válida para o gênero humano inteiro – em todas as sociedades, por assim dizer, sistemas pedagógicos diferentes coexistem e funcionam em paralelo

(Durkheim)

CAPÍTULO 5 – A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA HODIERNA: DA CONSTITUINTE DE 1987-88 À LDBEN DE 1996

Só é merecedor da liberdade e da vida / Quem tem de conquistá-la de novo todos os dias.

(Goethe)

A intenção deste capítulo é evidenciar que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDBEN/96 são o que são porque resultam de distintas plataformas políticas, diferentes projetos em disputa, os quais conduzem, adiantando parcialmente alguns elementos conclusivos, à consolidação de textos legais que, em eufemismo, poder-se-ia dizer que aparentam *colchas de retalho*. Sobre isso, pode-se dizer que a primeira consequência a saltar aos olhos é que não há, no interior da lei, entre seus princípios e determinações, uma coesão. E isso explicaria sociológica e juridicamente a razão de encontrarem-se tanto elementos comunitaristas quanto liberais em suas linhas. Ora, em tal configuração, essa falta de coesão redundava na redução do potencial normativo e social da própria legislação, pulverizando sua capacidade reguladora e minando suas próprias determinações.

O capítulo é arvorado, tendo-se em conta, de um lado, o processo constituinte pertinente à educação, fazendo uma reconstrução histórica dos embates em torno da afirmação dos preceitos constitucionais atinentes à educação e, de outro, a trajetória da LDBEN/96, recuperando as discussões que a envolviam, bem como a sua tramitação, de forma a externar que tanto uma quanto outra procedem de distintos projetos em disputa, cada um deles vinculado política e ideologicamente a concepções profundamente particulares, algumas das quais, inclusive, contraditórias. A sua importância está no fato de que, ao se recuperarem os diferentes momentos da legislação educacional, bem como as ideias que lhe dão sustentação, tem-se o terreno teórico que permite compreender os diferentes elementos, objetivos e ideais, que, à luz das perspectivas da justiça anteriormente levantadas, permite a vinculação da CRFB/88 e da LDBEN/96 a uma ou a outra concepção. Ou seja, nesse processo encontram-se enraizadas ideias que vislumbram a vinculação desses marcos legais ou à justiça liberal-igualitária, ou à justiça comunitarista.

5.1. Antecedentes da Educação na Constituinte de 1987-1988

A história educacional brasileira evidencia que a educação foi objeto de diferentes interesses políticos, como comumente ocorre em relação à formação das novas gerações. E seguramente as raízes das discussões em torno da educação na Constituinte têm como pano de fundo a própria LDBEN/61. Em vista disso, brevemente, apontam-se os antecedentes dessa

discussão.

5.1.1. A Lei 4.024/61, as Bases da Educação Nacional

Em 1961, antes do golpe militar de 1964, o Congresso publicou a Lei que estabeleceu as Bases para a Educação Nacional, a Lei 4.024/61. Trata-se, como sugere Motta, do primeiro *código educacional brasileiro*, o qual, entre outras coisas, dispôs logicamente sobre vários pontos relevantes para a estruturação de um modelo de educação nacional – uma vez que ela norteou todas as demais leis, que a modificaram ou a revogaram (MOTTA, 1997, p. 126). Nesse sentido, ela é modelar para a legislação educacional posterior.

Como muitos autores defendem (ARANHA, 2011; MOTTA, 1997), o processo de formação da LDBEN/61, previsto na Constituição de 1946 – portanto, 15 anos antes – foi longo e tumultuado, em função dos muitos debates a respeito de temas bastante controversos.¹⁰⁷ Nesse sentido, acredita-se que

Quando a Lei nº 4.024 (LDB) foi publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada, porque, nesse meio tempo um país semiurbanizado, com economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização. Embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelhecera no correr dos debates e do confronto de interesses (ARANHA, 2011, p. 311).

Ainda que seja assim, como se disse, sua estrutura e composição foi referência indubitavelmente para a legislação futura. Sobre seus objetivos gerais e sobre os fins da educação, o art. 1º, da referida lei, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, que são claros valores do legado iluministas, prevê:

Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

A primeira LDB refletiu a tensão entre os partidários de um ensino público, republicano

¹⁰⁷ Importa indicar sinteticamente que, entre esses temas, destacam-se principalmente a disputa entre: (i) centralização versus descentralização do ensino; e (ii) escola pública *versus* escola particular.

e laico e aqueles que advogavam uma concepção privada do ensino. Em seu significado mais amplo, pode-se dizer que representou o espírito liberal da sociedade da época, estando, portanto, de acordo com a Constituição Federal de 1946 e com os princípios econômicos que norteavam a sociedade de então.

5.1.2. A Educação na Constituição de 1967

Os acontecimentos históricos ligados à ruptura política, que marcam o Golpe Militar de 1964, impediram uma completa produção de efeitos da Lei 4.024/61. Trata-se do período de exceção, no qual se suprimiu a vigência de um governo regulado pelo *estado de direito*. Declarando o desastre à cultura e à educação, Aranha afirma que

O golpe militar de 1964 optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquidou de vez o nacional-desenvolvimentismo. A “recuperação” econômica proposta usou o modelo concentrador de renda, que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não tinham como acolher a todos decentemente. Surgiram sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com graves índices de miserabilidade (ARANHA, 2011, p. 314).

Em 1967, já no período militar, é publicada uma nova Constituição que, a exemplo do texto constitucional anterior, manteve a estrutura organizacional da educação nacional, preservando dessa maneira os sistemas de ensino dos Estados. Ainda que esse seja o caso, a CFB/67 impôs retrocessos em muitos pontos, inclusive contra a perspectiva da própria LDB/61, tais como: (i) o fortalecimento do ensino particular, mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; (ii) a necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovassem insuficiência de pecúnia; (iii) a limitação da liberdade acadêmica pelo medo subversivo; (iv) a diminuição do percentual de receitas vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, entre outros.

Com efeito, no texto constitucional de 1967, a educação aparece contemplada no Título IV – *Da Família, da Educação e da Cultura* – do seguinte modo, *in verbis*:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I – o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II – o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos

estabelecimentos primários oficiais;

III – o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio;

V – o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI – é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1967).

Como Motta observa, além de acrescentar (no *caput* do art. 168) entre os princípios norteadores da educação a *unidade nacional*, não são muitas as mudanças introduzidas por essa Carta Magna. Ademais, além de repetir o conteúdo da Carta Constitucional de 1946, no sentido de que o ensino é livre à iniciativa particular, acrescenta, contudo, que a rede privada de ensino haverá de merecer *o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos*, o que poderia se dar, inclusive, mediante a concessão de bolsas de estudos (MOTTA, 1997, p. 133).

No artigo 169, por sua vez, estão previstas as responsabilidades de cada qual dos entes federativos, nos seguintes termos:

Art. 169. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1967).

Nos artigos 170, 171 e 172, as previsões são basicamente as mesmas da Carta anterior, e as alterações visam apenas a enxugar o texto, preservando substancialmente as mesmas disposições. Seja como for, no que se refere à educação, mas não apenas a ela, através da Constituição de 1967, os militares consolidavam lacunas através das quais poderiam se manter no poder, permitindo, concomitantemente, liberdades democráticas, mesmo que apenas como fachada – como, exemplificando, a manutenção do funcionamento do Congresso Nacional, apesar de manietado.

5.1.3. As Alterações da Lei 5.692/71 na Educação Nacional

Ainda que a lei 5.692/71 não seja considerada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, em sentido estrito, não se pode negar que ela tenha alterado decisivamente a imagem da educação no país. De fato, por meio dela, reformou-se

profundamente a estrutura do sistema de ensino na direção de um certo tecnicismo e da preparação de mão-de-obra qualificada às exigências econômicas e comerciais, justamente no período mais violento da ditadura militar, no governo Médici. O Ministro da Educação do Governo Médici, o ex-Col. Jarbas Passarinho, foi o responsável por escolher os membros do grupo de estudos formado para a elaboração do projeto de lei.

Fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, seu objetivo constituía-se na promoção de uma reforma, ao modo da Lei 5.540/68, para o que a LDBEN/61 havia nominado de Ensino Médio. Esta reforma, em termos sócio-históricos, visava a adequação da educação brasileira ao modelo econômico vigente – por isso, a ênfase no aspecto tecnicista da formação. Nesse sentido, é curioso observar que o seu objetivo geral, guardadas as devidas proporções, é muito próximo daquele da LDBEN/61, ainda que a estrutura dada ao ensino se coloque na direção dos objetivos reais da educação, a saber, oferecer mão-de-obra técnica ao sistema econômico implantado – claramente, conformar-se à necessidade econômica de mão-de-obra qualificada. Diante disso, é pertinente observar o disposto no artigo 1º:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1961).

Note-se, pois, que são três os objetivos da Lei 5.692/71: (i) desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização; (ii) qualificação para o trabalho; e (iii) preparo para o exercício consciente da cidadania.¹⁰⁸ Surpreendentemente, nos artigos seguintes, o único desses objetivos que é contemplado é aquele da preparação para o trabalho, de forma que os interesses econômicos são os únicos que são fortemente defendidos, sobretudo quando se observa a obrigatoriedade do ensino técnico nos termos de uma “*preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno*”, conforme a redação dada ao art. 4º, inserindo o § 1º, pela Lei 7.044/82.

A respeito do conteúdo da lei, estes podem ser sumarizados, como segue, em cinco pontos principais, conforme descritos por Motta. De acordo com este autor, a ação do governo

¹⁰⁸ Há que se fazer uma observação. A Lei nº 7.044/82, ao inserir o termo *preparação* – e isso tem desdobramentos interessantes, no que se refere à tensão entre o público e o privado – altera decisivamente a formação em favor da rede privada. Sumariamente, a proposta profissionalizante dada nos termos da qualificação para o trabalho não foi bem assimilada pelas diferentes camadas sociais: as mais abastadas porque a educação para o trabalho não era consistente com a sua visão de mundo, e as trabalhadoras porque diminuía as suas chances de acesso à formação universitária. Com efeito, a alteração realizada pela Lei nº 7.044/82, na tensão aludida acima, beneficiou diretamente a rede privada, até então descontente com a obrigatoriedade da profissionalização. E isso porque tinham certa flexibilidade e maleabilidade curricular diante da formação profissionalizante, por conta do que pode assumir o caráter propedêutico da escola média, que era uma antessala da formação superior (MOTTA, 1997, 136-8).

na área educacional, como encontrada na Lei 5.692, assumia cinco aspectos fundamentais:

- 1) o primeiro destinado ao aumento dos recursos carreados para a educação;
- 2) o segundo voltado ao aumento da oferta de vagas, especialmente no primeiro grau e no ensino superior, com estímulos ao crescimento das escolas particulares, mas, por outro lado, procurando a redução da demanda, orientando-a para carreiras de curta duração e para a profissionalização efetiva já no ensino médio (2º grau);
- 3) o terceiro objetivando, de um lado, o crescimento e a reorganização da rede pública de ensino e a sua modernização, e de outro lado, o aumento da produtividade e da eficiência, através do reaparelhamento e do desenvolvimento dos recursos humanos responsáveis pela sua administração nos diferentes níveis e nos três sistemas;
- 4) o quarto dirigido à repressão e ao controle dos movimentos estudantis, facilitando, através de disposições legais, o uso da força do Estado para assegurar a implantação das reformas planejadas, que tinham por fito adequar as instituições de ensino, públicas e privadas, aos interesses do modelo econômico em implantação; e
- 5) o quinto intentando transformar, obrigatoriamente, todo o ensino de segundo grau em curso de profissionalização para a formação de mão-de-obra, visando atender à imensa demanda de recursos humanos prevista nos planos de desenvolvimento (MOTTA, 1997, p. 137).

Esse era o quadro legislativo vigente quando do início dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88. Essas questões se colocavam como pano de fundo durante o processo de elaboração legislativa da nova Constituição e para as quais se esperava que a nova legislação oferecesse respostas.

5.2. Da Constituinte à Constituição: as Discussões em torno da Educação

O contexto histórico no qual a Constituinte de 1987-8 se insere diz respeito, no âmbito nacional, àquele do final da ditadura militar e da redemocratização do país, em que as forças políticas democráticas juntaram-se para eleger o primeiro presidente não militar, Tancredo

Neves, sucedido por seu vice, José Sarney¹⁰⁹, e, no quadro internacional, àquele dos anos finais do bloco socialista, de forma que, “[...] enquanto o pensamento liberal influenciava os movimentos e os grupos que lutavam pela liberdade das nações dominadas pelo comunismo, as ideias socialistas e estatizantes possuíam ainda extraordinário apelo político junto às lideranças emergentes do ocidente” (MOTTA, 1997, 142).¹¹⁰ É importante dizer que o pensamento liberal aqui se refere particularmente à questão econômica e, nesse sentido, na gramática política brasileira, mais afeita ao que se denomina de *neoliberalismo*. As teses desse liberalismo, que se difundem, nos anos 80, nas políticas da primeira-ministra britânica Margareth Thatcher e do presidente americano Ronald Reagan, visam a diminuir a intervenção do Estado na seara econômica, e traduzem-se principalmente nos seguintes pontos, a seguir condensados: flexibilização dos contratos de trabalho, reformas na previdência social e corte dos subsídios aos programas de assistência às comunidades mais carentes. De fato, com o eminente colapso do bloco socialista, as potências ocidentais buscavam maximizar os ganhos financeiros das empresas, de modo a retirarem uma parte significativa das conquistas sociais.

Especificamente, a eleição de Tancredo Neves foi saudada como um novo período na história das instituições políticas brasileiras, tendo-se em vista que implicaria na recuperação da valorização de aspectos sociais e democráticos, os quais se traduziriam na Constituição a ser elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte (1987-8). Esta seria por ele convocada assim que se tornasse Presidente da República. À sua morte, sentiu-se as esperanças esvaírem-se, uma vez que os vínculos políticos de José Sarney com as forças militares eram estreitos e estavam muito bem cristalizados. Com efeito, ao assumir a presidência, Sarney enviou ao Congresso Nacional a proposta de emenda constitucional, convocando, através dela, a Assembleia Nacional Constituinte, ou melhor, um Congresso Constituinte (SILVA, 2013. p. XXI).¹¹¹

¹⁰⁹ De forma sintética, a ampla derrota do partido do governo militar nas eleições de 1982, bem como a reforma partidária, orquestrada com o propósito de dividir a oposição democrática ao regime militar, significaram o passo dado pelo governo ditatorial para impedir as eleições diretas. As eleições de então, realizadas indiretamente no Congresso Nacional, em 1985, culminaram na vitória de Tancredo Neves, que contava com o apoio de importantes políticos que haviam apoiado anteriormente o governo militar. A chapa era formada também por José Sarney, que fora Presidente da Câmara pelo partido da Ditadura e fundara a “Frente Liberal”. Foi ele quem, após a morte de Tancredo Neves, assumiu a presidência da República.

¹¹⁰ Curiosamente, 30 anos depois, são medidas semelhantes as promovidas pelo governo de Michel Temer, em meados da década 10.

¹¹¹ Do ponto de vista político e jurídico, Silva afirma que essa ação por parte de Sarney provocou algumas discussões. Nas palavras do jurista, “[...] De um lado, ficaram os que a adotaram tal qual foi apresentada. De outro, os que reivindicavam uma Assembleia Nacional Constituinte, plena, exclusiva e desvinculada do Congresso Nacional, mas funcionando concomitantemente com este. A tese da Constituinte exclusiva e autônoma esteve sempre ligada à concepção de que as funções de poder constituinte e de poder legislativo não poderiam ser exercidas por um único órgão. O poder constituinte deveria ser exercido pela Assembleia Constituinte e o poder legislativo pelo Congresso Nacional. Daí a conclusão de que só seria legítima a

Ainda segundo as informações de Silva, a composição da Constituinte deu-se do seguinte modo: direita, 12%; centro-direita, 14%; centro, 32%; centro-esquerda, 23%; esquerda 9% (SILVA, 2013. p. XXIII). Mais especificamente sobre os setores de centro-esquerda e de esquerda da sociedade brasileira, que eram formados por organizações políticas como o Partido dos Trabalhadores e a Central Única dos Trabalhadores, em aliança com setores mais sociais da Igreja Católica, organizada nas Comunidades Eclesiais de Base, e entidades de classes, como a Ordem dos Advogados do Brasil. Motta afirma:

Dominando ou influenciando grande parte das cúpulas dos movimentos e entidades representativas dos mais diferentes grupos sociais de quase todos os setores da nação, tiveram eles grande influência sobre os Constituintes e formaram importantes grupos de pressão durante as votações e trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Graças a uma forte atuação dos Parlamentares e das lideranças da sociedade organizada, conseguiram eles certa predominância de suas idéias e conceitos na elaboração da Carta de 1988, a qual alterou as normas maiores da sociedade brasileira em todos os setores, inclusive no da educação (MOTTA, 1997, 142).

Todavia, o percentual maior de Constituintes, naquilo que seria conhecido como “Centrão”, e que girava em torno das forças políticas do PMDB, do PFL, do PDS e PP, aglutinava parcelas abastadas da sociedade, especialmente, aquelas do empresariado brasileiro e das classes produtoras rurais.¹¹² O “Centrão”, que contava com o apoio de importantes lideranças, e que à época da ditadura formava a Arena (Aliança Renovadora Nacional), dando sustentação ao regime militar, fez valer sua força política, ainda significativa, contra os interesses dos grupos mais à esquerda, de forma a defender suas plataformas e buscar assegurar a continuidade e o desenvolvimento da atuação da livre iniciativa em todos os setores da sociedade, dentro dos quais também se encontrava o educacional (MOTTA, 1997, 142). Nesse quadro, apesar de o percentual indicar, pelo menos, cinco grupos de posições e opções políticas, as discussões podem ser polarizadas em progressistas e conservadoras. Neste ínterim, importa dizer que, ainda que a maioria fosse conservadora, a Constituição que

Assembleia Constituinte a que coubesse fazer a Constituição, dissolvendo-se depois: aí a ideia de exclusividade. A tese, assim, importava necessariamente na existência paralela do Congresso Nacional, que continuaria com sua função de elaborar a legislação ordinária. E, então, a ideia de autonomia da Constituinte, que, assim, estaria funcionando separada dos poderes constituídos: legislativo, executivo e judiciário. É, no fundo, ter durante certo tempo um poder paralelo aos demais, em funcionamento”. No entanto, o jurista alerta que apesar de legítima, a convocação não seguiu os meandros jurídicos adequados. Conforme explica: “O modo correto seria convocar a Assembleia Nacional Constituinte a ser composta pelos representantes do povo a serem eleitos na data marcada. Mas não foi certo convocar membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, porque, por princípio, tais órgãos são do poder legislativo constituído. Isso, aliás, é um pouco da tradição brasileira; salvo as Constituintes de 1823 e 1933-34, todas as demais (1891, 1945), como em 1987-1988, foram Congressos Constituintes ou Constituinte Congressional” (SILVA, 2013. p. XXI-II).

¹¹² No plano político partidário, nas eleições de 1986, a vitória do PMDB foi avassaladora, seguido pelo PFL, o qual conseguiu a segunda maior bancada de deputados e senadores na configuração geral da Assembleia Nacional Constituinte. As demais cadeiras ocupadas foram distribuídas entre o PDS, PT, PDT, PTB, que tinham mais representatividade, e outros menores, como o PL, PDC, PC do B, PCB e PMB.

resultou apresentou-se curiosa e razoavelmente progressista, nos termos de um profundo assento social, tendo-se em vista a potencialização da herança da luta contra a ditadura pela bancada de esquerda (PT, PDT, PSB, PC do B).¹¹³

Em primeiro de fevereiro de 1987, foram instalados os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, sob a presidência de Ulysses Guimarães (PMDB/SP), que viria a ser conhecido como o “Pai da “Constituição”, e tendo o deputado Bernardo Cabral (PMDB/AM) como relator geral. Resumindo esse cenário, e dando atenção especial a Mário Covas como um ator de relevo nesse processo constituinte, Silva diz o seguinte:

Mário Covas, com certeza, tinha em mente a constituição que julgava boa e conveniente para o Brasil. Sabia que, numa Assembleia complexa como aquela, não se conseguiria nunca uma constituição ideal, até porque ninguém sabe exatamente o que é uma constituição ideal: ideal por quem? Ideal para quê? Seja como for, é possível delinear a constituição pensada pelo líder, uma constituição que por certo haveria de ser social e parlamentarista. Para tanto, tinha ele que compor a engrenagem de modo que predominasse nas instâncias de decisão homens de formação progressista e parlamentarista. Desse modo, algumas das comissões e subcomissões temáticas tinham que merecer especial atenção, tais como a Comissão I: da Soberania e Garantias do Homem e da Mulher, e suas subcomissões; a Comissão III: da Organização dos Poderes e Sistema de Governo e suas subcomissões; a Comissão VI: da Ordem Econômica e sobretudo suas Subcomissões VI-A e VI-C; a Comissão VII: da Ordem Social, sem maior preocupação com suas subcomissões; a Comissão VIII: da Família, da Educação, Cultura e Esporte, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação e sobretudo sua Subcomissão VIII-B. O importante para essas Comissões e Subcomissões era a escolha do relator, que deveria ser de orientação progressista. Nas demais Comissões, essa questão não se punha com premência. Mas o líder tinha também que ter em mente que os relatores e presidentes das Comissões e Subcomissões integrariam a Comissão de Sistematização, de sorte que quanto mais progressistas houvesse nesses cargos, mais progressista se revelaria esta (SILVA, 2013. p. XXIV).

O que interessa para a presente pesquisa é a questão da educação e do seu tratamento pela comissão e suas subcomissões.¹¹⁴ O presidente da Comissão da Família, da Educação,

¹¹³ Não se faz menção, no corpo do texto, à Comissão Afonso Arinos, que ficou responsabilizada por elaborar um anteprojeto para a Constituição e que tinha uma composição eclética, em termos ideológicos. Ainda assim, o texto resultante do seu trabalho apontou para um compromisso com uma Constituição renovada e progressiva, razão pela qual recebeu críticas das elites e dos setores mais conservadores da sociedade. Sobre ela, afirma Silva: “[...] ela teve indiscutível relevância no processo constituinte. Durante o seu funcionamento, foi ela o único foro de discussão constitucional. Talvez, não fosse ela, a questão constituinte tivesse tido outra direção, porque havia pressão para se fazer simples modificações na Constituição de 1969, em vez da convocação de uma assembleia constituinte. Ainda hoje penso que, se não fossem as discussões constituintes por ela empreendidas com intensa repercussão na mídia e popular, talvez não tivéssemos tido a convocação da constituinte, nem uma convocação defeituosa como tivemos” (SILVA, 2013. p. XXIII).

¹¹⁴ Como explica Silva, num estudo voltado ao processo constituinte e a educação, o trabalho realizado pela Constituinte foi organizado em quatro etapas, a saber: 1. Subcomissões; 2. Comissões Temáticas; 3. Comissão de Sistematização; e 4. Plenário. Mais especificamente, explica que existem procedimentos em cada qual das etapas. Assim, “na primeira etapa, o anteprojeto da Constituição surgiu do trabalho paralelo das 24 Subcomissões, responsáveis pelos anteprojetos iniciais das diversas áreas. Na segunda etapa, grupos de três subcomissões constituíram oito Comissões Temáticas, que novamente elaboraram um anteprojeto e votaram as matérias discutidas nas Subcomissões. Na terceira etapa, a Comissão de Sistematização tinha como objetivo compatibilizar os diversos anteprojetos aprovados nas Comissões Temáticas e organizar o projeto de

Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação foi o Constituinte Marcondes Gadelha (PMDB/PB). Por sua vez, a subcomissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembleia Nacional Constituinte foi instalada em abril de 1987, e realizou 35 reuniões até a conclusão dos trabalhos em 25 de maio daquele ano. No que se refere aos debates travados pelos Constituintes, importa dizer que a discussão, entre outros temas, girou em torno das seguintes questões: (i) a necessidade de se ampliar os recursos à educação; (ii) a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino; e (iii) a disputa entre a escola pública e laica e a escola privada (BRASIL, 1987a, p. 189).¹¹⁵ Numa entrevista concedida justamente sobre os trabalhos e temáticas em pauta pelo Deputado Constituinte Hermes Zaneti (PMDB/RS), que fora presidente dessa subcomissão, ele disse:

Quando presidi a Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembléia Nacional Constituinte, pude detectar que se interessavam pelas questões de educação apenas os educadores.

A grande disputa era entre a escola particular e a escola pública, esse pode ser considerado um divisor de águas. Outra grande disputa foi a fixação de um percentual mínimo da receita de impostos a ser destinado à educação. Conseguimos manter a vinculação de recursos para a educação, pois contamos com uma contribuição importante do Senador João Calmon e de algumas lideranças. Mas, por exemplo, José Serra, que é um economista muito respeitado, hoje governador de São Paulo, tive com ele “engalfinhamentos” poderosos nas outras etapas da Constituinte, porque ele era totalmente contra qualquer vinculação. Para surpresa minha, quando ele foi ministro da saúde, procurou vincular recursos públicos também para a área da saúde (ZANETI in FARENZENA, 2008, p 353).

Observa-se que havia uma tensão, que reflete concepções políticas distintas, entre o tipo de escola que se estabeleceria. Essas diferentes concepções políticas revelam, de um lado, o compromisso político com uma agenda mais social e republicana, em que se entende que os recursos públicos devem ser investidos na educação pública, como pretendia, por exemplo Florestan Fernandes (PT/SP)¹¹⁶, também deputado constituinte, e, de outro, no lastro da plataforma política do esvaziamento do Estado e conseqüente abertura à iniciativa privada, cenário este em que figurariam por excelência uma educação com caracteres privatistas. Nesse sentido, nessa mesma entrevista, Zaneti explica que:

A direita defendia a escola particular e queria todas as benesses para a escola particular; a esquerda, em especial um grupo – que tinha, entre outros, Florestan Fernandes, Jorge Hage, Octávio Elísio e eu – se empenhou, permanentemente, em

Constituição e apresentá-lo ao Plenário, última fase da Constituinte, que foi dividido em dois turnos” (SILVA, 2008, p. 2).

¹¹⁵ Esse ponto revela elementos importantes sobre o embate público-privado, que são abalizados pelos diferentes enfoques da justiça, seja ela liberal igualitária, seja ela comunitarista.

¹¹⁶ Na 11ª reunião, na sessão de 22/04/87, na condição de Constituinte, Florestan Fernandes afirma o seguinte: “[...] é uma situação dramática, temos de pensar no ensino público em novas bases; temos que pensar que o Estado não deve dividir seus recursos com a indústria do ensino, nem tampouco financiar o ensino convencional, que visa o controle de mentes e corações, mas que deve investir maciçamente para que tenhamos uma escola [...] que tenha boa qualidade, que esteja ao alcance de todos e que forme o cidadão” (BRASIL, 1987b, p. 113).

defesa da escola pública. Muitas propostas foram discutidas, exatamente no sentido de defesa da escola pública. **Uma das grandes discussões que se fez foi a distinção entre igualdade de oportunidades e igualdade de condições.** A direita defendia igualdade de oportunidades e eu pude liderar um movimento que argumentava que não havia como garantir igualdade de oportunidades sem oferecer igualdade de condições, eu até dava exemplos objetivos da época, mostrando uma questão de fundo: a igualdade de oportunidades só poderia existir com igualdade de condições e, daí, pode-se imaginar o que era discutir com os conservadores, com a direita, a igualdade de condições, porque aí se apresentava toda uma perspectiva ideológica (ZANETI in FARENZENA, 2008, p 354, destaque no original).

É importante ressaltar a participação das entidades da sociedade civil nas audiências públicas na Assembleia Nacional Constituinte. Como indicam Backes, Azevedo e Araújo, entre representantes de organizações da sociedade civil, acadêmicos, órgãos governamentais, juristas, entre outros, quase 900 pessoas ocuparam as tribunas do Congresso, apresentando propostas e polemizando em torno dos principais temas em discussão, e debatendo com os constituintes.¹¹⁷ De forma mais direta, afirmam que

[...] após a leitura dos textos, fica mais claro o importante papel que tiveram as audiências na formatação constitucional: mesmo quando não definiram o texto final da carta, estabeleceram o patamar dos debates e geraram ideias, muitas das quais ao fim acatadas.

É evidente que não se pode ter uma visão ingênua de que todo o debate que interessa se dava abertamente nas tribunas. O exame das audiências revela, entretanto, que o debate público, aberto, teve muita importância na Constituinte de 1987/88, deixando marcas indelévels no texto constitucional – foi ali, ouvindo a sociedade, que se escreveu o “anteprojeto” da Constituição. Os temas e pontos que foram ali suscitados não puderam ser ignorados nas fases subsequentes (BACKES, AZEVEDO; ARAÚJO, 2009, p.16)

De fato, a Constituinte reconheceu a importância da participação popular na elaboração da nova Constituição Federal, que, de forma objetiva, foi agrupada em torno da polarização entre defensores da escola pública e aqueles do ensino privado.¹¹⁸ Retomando novamente a

¹¹⁷ Cabe destacar que, entre aqueles acadêmicos que foram ouvidos pela subcomissão, figuram intelectuais do quilate de Moacir Gadotti e Paulo Freire.

¹¹⁸ Seguindo as indicações de Silva (2008, p. 3), aponta-se os seguintes grupos que se contam na correlação de forças existentes naquele momento em torno da educação. Para a autora, “Em um primeiro momento, permite agrupá-las em defensores da escola pública e defensores do ensino privado. O primeiro grupo é constituído pelas entidades ligadas ao campo do trabalho que constituiu o FÓRUM, composto por 15 entidades de âmbito nacional: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar (ANPAE), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outras. No momento inicial de organização do FÓRUM ocorreram dificuldades em relação à elaboração de uma proposta unificada, isso porque as entidades participantes não possuíam princípios explicitamente comuns quanto às questões da educação. Entretanto, com o amadurecimento das discussões consensos foram sendo ampliados e explicitados. O segundo grupo é formado pelas entidades defensoras do ensino privado que foi defendido por duas grandes forças que, mesmo tendo divergências internas, uniram-se para sustentar alguns pontos básicos, mas não se articularam em um fórum único. O setor privado leigo, representado por proprietários de

entrevista concedida por Hermes Zaneti, o então presidente da subcomissão referiu-se aos atores da sociedade civil do seguinte modo:

Houve participação da sociedade civil, contudo, há que destacar, novamente, uma participação daqueles que tinham mais a ver com a educação. Enquanto podia se ver nas outras subcomissões a atuação de entidades mais coletivas (no sentido da vida como um todo), nos assuntos da educação havia a presença tão somente e apenas das entidades que tinham a ver diretamente e objetivamente com a educação. O sindicato que representa as escolas particulares estava sempre presente, sempre tentando influir através dos seus constituintes. Sempre estiveram muito presentes a CPB (Confederação dos Professores do Brasil) – atual CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação) – e a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior).

Lembro-me de muitas freiras, de instituições de educação confessionais, defendendo, principalmente, o ensino religioso. Lembro que Florestan Fernandes defendeu candentemente a escola laica e, então, a defesa do ensino religioso foi um ponto muito importante, muito questionado, envolvendo muito conflito.

Quero reforçar que a sociedade civil teve uma presença significativa como um todo no processo constituinte. **Eu nunca tive notícia de uma participação tão efetiva da sociedade civil como no processo da Constituinte de 1987-1988 no Brasil.** (ZANETI in FARENZENA, 2008, p 355, destaque no original).

Seja como for, após receber as propostas dessas entidades, também, analisar as emendas dos Constituintes da Subcomissão correspondente, discutir os pilares da educação brasileira, e depois de fortes embates, chegou-se a uma posição conciliatória em relação às divergentes, ainda que tenham fortes traços progressistas. No que tange às questões maiores, o mote da destinação dos recursos públicos de forma exclusiva à educação pública, como pretendiam os Constituintes Florestan Fernandes e outros, teve de ser deixada de lado, pelo menos, em sua totalidade. Além disso, a definição da gratuidade do ensino, em todos os níveis, foi negociada de tal modo que se optou pela concessão de bolsas de estudo ao setor privado, quando houvesse a falta de vagas nas escolas públicas que se encontrassem próximas à localidade do estudante. Também, no que diz respeito à questão da laicidade, decidiu-se pela presença do ensino religioso na educação fundamental.¹¹⁹

Como consequência desse embate, é absolutamente correto dizer que o processo legislativo constituinte revela a tensão entre forças políticas diferentes e, em alguns casos, opostas. Os interesses dos diferentes grupos da sociedade civil apontaram para a consolidação, em matéria educacional, de uma posição conciliatória: vê-se a valorização da gratuidade do ensino, mas se ressalvando a existência de instituições privadas de ensino. Na mesma direção, observa-se que a intenção de investimentos exclusivos para o setor público

estabelecimentos de ensino organizou-se em torno da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e o setor privado confessional foi representado pela Associação Brasileira de Escolas Comunitárias (ABESC) e pela Associação de Educação Católica (AEC)”.
¹¹⁹ As ideias aqui se assentam de modo especial no texto, já indicado anteriormente, de Silva (2008).

não logrou êxito, pois que em muitos casos o setor privado pode receber, sob certas condições, recursos públicos.

5.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Projetos em Disputa

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 tornou-se necessário o estabelecimento de mudanças na legislação concernente à educação, tendo-se em vista que a LDBEN de 1961, por conta das alterações realizadas pelo governo militar, havia se tornado completamente obsoleta. É curioso que, apesar dessa necessidade, decorreu-se oito anos até a sua aprovação e publicação. A razão para isso se deve aos inúmeros embates, que revelam interesses particulares e projetos em disputa, durante a sua tramitação.¹²⁰

Com efeito, como explica Motta, sensíveis à imperiosa vontade nacional de romper com os rígidos contornos traçados para a educação e suas instituições pelo regime ditatorial, os parlamentares brasileiros elaboraram grande número de projetos de lei sobre a matéria. Nesse quadro inicial, o projeto de lei nº 1.258, de 1988, do deputado Octávio Elísio, por ser mais amplo que os demais e por refletir as discussões que estavam ocorrendo no Brasil em diferentes Congressos, Encontros, Simpósios e Seminário, entre outros, que reuniam entidades representativas do campo educacional, conseguiu que se anexassem à sua proposição todas as demais que tratavam de assuntos correlatos (MOTTA, 1997, p. 145; OTRANTO, 1998, p. 1).¹²¹

De acordo com Oliveira, o objetivo do projeto era o de criar mecanismos suscetíveis de controlar as ações do Executivo quanto à educação. Nessa linha, entre os pontos principais do projeto, contam-se o reforço ao dever do Estado em matéria educacional, a criação de um Sistema Nacional de Educação e a destinação de recursos públicos para as escolas públicas,

¹²⁰ Para deixar claro os diferentes interesses, durante a tramitação do projeto de LDBEN, na Câmara dos Deputados, os partidos políticos adotaram a seguinte postura: os partidos considerados de direita ou conservadores, como o PFL, PDS, PTR, PTB, PRN, mesmo mantendo o poder da força da maioria, não adotam a postura do confronto direto e, em geral, posicionaram-se em defesa dos interesses do ensino privado e buscaram inviabilizar o processo. Já os partidos de esquerda (PT, PSB, PC do B, PPS), em minoria no processo de negociação, posicionando-se em defesa dos interesses do ensino público, atuando de forma a que alguns princípios sejam garantidos, tais como a ampliação do dever do Estado na educação; a administração democrática por intermédio dos órgãos colegiados Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação; os recursos públicos para o ensino público. Já o PSDB e o PMDB, caracterizados por não terem uma postura muito definida, chamada de centro, heterogêneos em relação à sua composição, desempenham o papel de omissão consentida. Finalmente, o PDT, que é considerado um partido de centro-esquerda, apoia as questões principais do projeto até o momento em que o senador Darcy Ribeiro apresenta, em maio de 1992, o seu projeto de LDB no Senado (PL nº 67/92) (OLIVEIRA, 1997, p. 821-2).

¹²¹ Adicionalmente, Motta informa que foram vinte e sete projetos, desde o nº 55 até o do nº 5890, de 1990 (MOTTA, 1997, p. 145). Além disso, conforme explicita Oliveira, o projeto em questão foi baseado na proposta do prof. Demerval Saviani, denominada de “Contribuição à elaboração da Nova LDB – Início de Conversa” (OLIVEIRA, 1997, p. 818).

respeitando-se as exceções previstas pela Constituição (OLIVEIRA, 1997, p. 818). No que é pertinente à trajetória do processo legislativo, na Câmara dos deputados, o projeto seguiu quatro fases. A primeira delas se deu nos termos do seguinte encaminhamento:

O presidente da Câmara dos Deputados enviou o conjunto de projetos apensados para as Comissões de Constituição e Justiça e Redação e de Educação, Cultura e Desporto, bem como para a Comissão de Finanças e Tributação. Na primeira, o próprio autor do Projeto Deputado Octávio Elísio, apresentou uma emenda substitutiva completa no dia 15 de dezembro de 1988, outra em 4 de abril de 1989 e mais uma no dia 13 de junho de 1989. Essa última foi aprovada na reunião realizada a 22 de junho de 1989. No parecer aprovado, relatado pelo Deputado Renato Vianna, o projeto foi considerado constitucional (MOTTA, 1997, p. 145).

Importa dizer que o presidente da Câmara dos Deputados, à época, Ubiratan Aguiar (então no PMDB/CE), cria um Grupo de Trabalho que passa a ter como coordenador o Deputado Florestan Fernandes (PT/SP), que havia participado da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembleia Nacional Constituinte, como coordenador-adjunto o Deputado Átila Lira (PFL/PI), e como relator o Deputado Jorge Hage (então, no PSDB/BA). Esse Grupo de Trabalho desenvolve como metodologia a consulta à sociedade civil, mediante as entidades, organizações e dirigentes que as representam, ligados à educação, de forma a elaborar a LDB. Em vista disso, para a discussão do projeto, realizou-se em torno de 40 audiências públicas.¹²²

A segunda fase desse processo legislativo é iniciada em Agosto de 1989 com a apresentação, por parte do relator, de sua primeira versão do projeto substituto, denominado de “Proposta para Discussão”, que, no entanto, recebeu 978 emendas, das quais o relator incorporou 447. A ela se seguiu, numa terceira etapa, novas audiências públicas, as quais, no entanto, privilegiavam os educadores, pesquisadores e especialistas em diversas áreas da educação, e cujo desenvolvimento voltou-se ao debate sobre temas específicos que deveriam integrar o corpo da lei, tais como a educação infantil, o ensino superior, a educação para o trabalho, entre outros tópicos. Deve-se pontuar que a preocupação do relator consistia na garantia, por parte da instituição estatal, de determinados objetivos e, sobretudo, determinados direitos (MOTTA, 1997, p. 146; OLIVEIRA, 1997, p. 816-9). Na verdade, o que se tinha em mente era evitar que a educação se tornasse algo dado ao personalismo, no sentido que o

¹²² Importa indicar as entidades e a discussão principal que norteou o embate político a qual, segundo explicita Oliveira, dá-se nos termos do conflito entre o ensino público versus o ensino privado. Assim, “o embate político coloca-se entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (FNDEP), formado por 26 entidades (científicas, especialistas de educação, secretários estaduais de educação e dirigentes municipais de educação, sindicais e estudantis) e as entidades que representam o ensino privado, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), do lado do grupo empresarial, e a Associação de Educação Católica (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), do lado do grupo confessional” (OLIVEIRA, 1997, p. 818).

configurou Sérgio Buarque de Holanda (1995), de tal modo que é possível entender que esse tipo de prática acentuou o caráter descontínuo e pouco comprometido com a educação nos governos brasileiros.

Seja como for, dando início à quarta fase, o relator apresentou a sua segunda versão do substitutivo. Essa etapa deu-se com o início dos trabalhos legislativos de 1990 quando o então Presidente da Comissão de Educação e Cultura, o Deputado Carlos Sant’Anna (PMDB/BA), pôs em discussão e votação a “Segunda Proposta” do Deputado Jorge Hage que, debatido durante todo o primeiro semestre de 1990, recebeu 531 emendas e contou com a participação de integrantes do Fórum Nacional da LDB. Como descreve Motta, esta fase foi concluída quando o Deputado Jorge Hage, relator, apresentou, no dia 28 de Junho de 1990, o seu substitutivo ao Projeto de Lei nº 1258, de 1988, a sua terceira versão, com 172 artigos, a qual foi aprovada por unanimidade pela Comissão de Educação no mesmo dia (MOTTA, 1997, p. 146).

Sobre esse substitutivo, vale à pena ter em conta o que diz Oliveira. Para ela, a Comissão de Educação adotou a prática da conciliação que, contrariamente, não quer dizer equilíbrio ou cordialidade, mas, antes, apresenta-se como uma saída mais ou menos forçada (OLIVEIRA, 1997, p. 819), isto é, dado o desequilíbrio e a impossibilidade de diálogo para um termo comum, fazem-se concessões mútuas. De fato, a autora refere-se ao termo “Conciliação Aberta” que, como aponta Florestan Fernandes, foi usado por Saviani para um projeto de estudo da elaboração da LDBEN. Nessa linha, o prof. Florestan Fernandes explica que o processo legislativo deu-se do seguinte modo:

Cada grupo ou fração de classe espera uma certa maneira de representar e resolver seus problemas e recebe como constrangimento uma “solução viável”. Por isso, torna-se impraticável oferecer uma solução tecnicamente “ótima” ou universalmente aceitável. Embora reconhecida, ela sempre será vista como uma aproximação que atende a “outros” interesses, por vezes encarados como “espúrios” ou como “concessões indevidas” a certos grupos e frações de classe. O circuito nacional é posto fora de questão e a natureza do processo democrático de decisão em uma sociedade de classes é ignorada (FERNANDES, 1995, p. 53).

Mais especificamente, o entendimento da “Conciliação Aberta” dá-se no conflito entre as entidades da sociedade civil comprometidas com a educação pública e aquelas dos setores privados, cada uma das quais gozando de representatividade nas casas legislativas, significando diferentes projetos, valores e concepções pedagógicas. Assim,

Os deputados tinham as suas emendas ou as emendas apresentadas a Comissão. E eram também portadores de emendas sugeridas por instâncias externas, empenhadas em propor melhorias, em precisar determinados dispositivos ou em introduzir outros novos. Os representantes das entidades, reunidos em uma comissão verdadeiramente unificada, examinavam a marcha da elaboração, indicando seus pontos de vista e contribuições à melhoria da LDB. Esse material voltava ao relator e à equipe de

trabalho, relativamente estável, e sofria um confronto com as versões dos dispositivos que encontravam consenso entre os parlamentares. Daí saía a versão a ser discutida no plenário da Comissão e por ele aprovada, rejeitada ou modificada. Poucos foram os pontos nos quais a superação de dissonâncias exigia uma refundição das propostas originais. Estas inovações pouco profundas retornavam ao relator, com o propósito de serem refundidas (FERNANDES, 1995, p. 54).

Para o sociólogo, está claro que grupos da direita e de centro, representados por seus deputados, dispõem de meios para encurralar projetos que não atendam aos seus interesses, mesmo que já estejam potencialmente aprovados. Trata-se de um processo inevitável nas atividades parlamentares e, particularmente no que se refere à matéria educacional, de resolver os seus problemas segundo critérios comerciais, confessionais ou inconfessáveis (FERNANDES, 1995, p. 55-6). Essa tensão de diferentes interesses da sociedade civil que se refletem na tensão da atividade parlamentar permite antever o porquê de a LDBEN de 1996 ser fragmentária.

Retomando a trajetória da lei, o projeto é, então, enviado à Comissão de Finanças e Tributação na qual, tendo como relatora a Deputada Sandra Cavalcanti (PFL/RJ), fica retido por quatro meses, ao cabo dos quais é aprovado com a adição de alterações substantivas que representam o interesse do setor privado em 12 de Dezembro de 1990, poucos dias antes do término dos mandatos.

As eleições de 1990, cujos mandatos tiveram início em 01 de Janeiro de 1991, alteraram significativamente o quadro parlamentar, que figurou com um perfil mais conservador que aquele da legislatura anterior. Assim, nesse segundo momento, em Maio de 1991, quando foi colocado em discussão no Plenário da Câmara dos Deputados, o Substitutivo, o novo projeto da LDB recebeu 1263 emendas no plenário e retornou às Comissões de Educação (e demais comissões técnicas) para ser analisado e revisto. Como aponta Oliveira, o quadro político inaugurado pelo executivo, o então presidente Fernando Collor de Mello (PRN), para o qual o Estado aceitável é o Estado Mínimo, empreende uma política neoliberal. Em vista disso,

A interferência do Executivo, por intermédio do ministro da Educação, prof. José Goldemberg, que critica o projeto, considerando-o detalhista e corporativista, é decisiva para que o mesmo não seja aprovado em nenhuma das Comissões Técnicas a que retornou para ser apreciado. Isso é garantido pelos partidos conservadores (ou de direita) mais identificados com as propostas neoliberais que atuam como instrumentos da sociedade política.

O ator principal dessa articulação, com o objetivo de impedir que o processo de negociação se efetive, é o deputado Eraldo Tinoco (PFL/BA), representante do governo e líder do Bloco Parlamentar (formado à época pelo PFL, PRN, PSC, PMN). Esse parlamentar é o substituto do prof. José Goldemberg, em agosto de 1992, no Ministério da Educação. A sua atuação como ministro é de curta duração devido ao afastamento do presidente Collor de Mello em setembro de 1992 (OLIVEIRA, 1997, p. 820).

Importa dizer que, em 1992, apesar dos muitos problemas impostos, por conta das diferentes concepções políticas e, conseqüentemente, distintas visões de educação, um grupo, formado pelos deputados Celso Bernardi (PPR/RS) e Ângela Amin (PPR/SC), se junta e consegue pequenos progressos, os quais são travados no segundo semestre daquele mesmo ano.

Com efeito, em Maio desse mesmo ano, paralelamente às discussões na Câmara, o senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresenta o seu projeto de LDB no Senado, o qual vai assinado também pelos senadores Maurício Corrêa (PDT/DF) e Marco Maciel (PFL/PE).¹²³ Esse projeto, subtraído as discussões com a sociedade civil, tinha uma concepção interna bastante diferente daquela que tramitava na Câmara. Embora tenha sido aprovado na Comissão de Educação do Senado em 2 de Fevereiro de 1993 (Parecer nº 30/93), não logrou ser votado no Senado por conta da pressão exercida pelo Fórum e por alguns senadores.

Todavia, com o *impeachment* do presidente Collor, assume a presidência o seu vice, Itamar Franco, o qual buscou fazer um governo de coalizão. Dadas as condições criadas por esse governo, dá-se prosseguimento à votação do projeto de lei no Plenário da Câmara dos Deputados. E, tendo agora como relatora a Deputada Ângela Amin (PPR/SC), o projeto é aprovado em 13 de Maio de 1993 na sua versão final, contando com 152 artigos, assim como subemendas que externavam os interesses do setor privado, revelando que prevaleceu a estratégia da conciliação das diferentes posições contrárias.

Sendo encaminhado ao Senado Federal, o projeto recebeu o nº 101, de 1993, e passou a ter como relator o Senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB/CE), o qual inicia o processo de discussão com a realização de audiências públicas e recebimento de emendas, que aconteceram em Setembro daquele ano. Após isso, o relator apresenta o seu substitutivo ao projeto lei nº 101/93, o qual “[...] retoma o projeto original unificando o ensino fundamental em oito anos, eliminando, assim, as etapas terminativas, bem como mantém os pontos principais do projeto oriundo da Câmara dos Deputados (PL nº 1.258-C/88)” (OLIVEIRA, 1997, p. 820). Sendo aprovado pela Comissão de Educação do Senado em 30 de Novembro de 1994 (Parecer 250/94), foi incluído na ordem do dia da sessão do Plenário, em 30 de

¹²³ Sobre isso, demonstrando inequivocamente seu desgosto, Florestan Fernandes dirá: “Eis que estávamos prestes a sofrer uma decepção única. Nada menos que o senador Darcy Ribeiro iria tomar a peito apresentar um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional no Senado! Sua impaciência não permitiu esperar que a Câmara dos Deputados terminasse o trabalho, ocasião em que o projeto tramitaria normalmente no Senado e lá sofreria transformações. Por que essa precipitação? O senador, como representante do PDT, sentiu-se à vontade para aliviar o governo Collor de uma tarefa ingrata. Recebendo suas sugestões (por essa via os anseios imperativos do ensino privado) e aproveitando como lhe pareceu melhor o projeto mencionado, mostrou aquilo que se poderia chamar de versão sincrética ‘oficial’ daquela lei. Terrível decepção para todos os que somos amigos, colegas ou admiradores de Darcy Ribeiro” (FERNANDES, 1995, p. 48).

Novembro de 1994, e, por falta de *quórum*, não chegou a ser votado, de forma a aguardar a legislatura seguinte.

No entanto, em 17 de Março de 1995, por meio de uma manobra regimental, o Substitutivo do relator Cid Sabóia de Carvalho, que deveria ir ao Plenário para votação, retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, do Senado, sendo considerado, por meio do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, relator das duas Comissões, inconstitucional – vale apontar que tal inconstitucionalidade não havia sido apontada pelas Comissões pelas quais havia passado anteriormente. Em vista disso, o Senador Darcy Ribeiro apresenta o seu próprio Substitutivo, que não contou com nenhuma consulta prévia a instâncias representativas dos educadores, o qual é aprovado pelas Comissões de Constituição e Justiça e de Educação. Essa medida provoca um duplo sentimento na sociedade civil: para alguns grupos e lideranças sindicais, entre os quais se poderia incluir Florestan Fernandes, essa ação representou a continuidade da decepção sofrida anteriormente, pois ele estaria “[...] acabando com o ensino médio, reduzindo verbas dos aposentados, anulando conquistas dos professores e estudantes [...]” (MOTTA, 1997, p. 148), bem como estaria excluindo a própria sociedade do debate; para outros, contrariamente, representou a afirmação de medidas necessárias, em vista da inconstitucionalidade dos seus artigos e do excesso de detalhamento técnico.

Nesse quadro, em 1995, inicia-se o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), comprometido com uma visão neoliberal da política e da economia e que tinha por mote a implementação de

[...] reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, aberturas de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional (OLIVEIRA, 1997, p. 822).

Marcado por uma agenda neoliberal, que busca a descaracterização social da Constituição Federal de 1988, o governo dá preferência ao mercado no plano econômico, em detrimento das prerrogativas assumidas pelo Estado. Isso quer dizer que entre um modelo de ensino público, com fortes responsabilidades por parte do Estado e outro em que privilegia a iniciativa privada, ele opta por este último. Nesse sentido, no que se refere à LDBEN, além de apoiar explicitamente o Substitutivo do Senado Darcy Ribeiro, ele faz pressão diretamente sobre os senadores dos partidos aliados (PSDB, PFL, PTB) para que o projeto seja aprovado, sem dar margem a uma solução conciliatória e negligenciando todo o debate anteriormente desenvolvido no qual participaram vários setores da sociedade (OLIVEIRA, 1997, p. 823).

Apesar da resistência ao Substitutivo ao Senador Darcy Ribeiro, ao cabo do primeiro semestre de 1995, após apreciar as emendas e as sugestões de diversos senadores e deputados, bem como do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), o Presidente da Comissão de Educação do Senado, o Senador Roberto Requião (PMDB/PR), entende por bem levar o projeto adiante e, no Plenário do Senado Federal, sofrendo algumas modificações, foi finalmente aprovado em Março de 1996.¹²⁴ Vale dizer, a partir da síntese feita por Oliveira, que apesar de ser aperfeiçoado em alguns aspectos, o projeto de lei perde em muitos outros, tais como:

[...] gestão democrática; constituição de um Sistema Nacional de Educação; Conselho Nacional de Educação como órgão deliberativo, encarregado de elaborar o Plano Nacional de Educação. As atribuições desse Conselho são transferidas para a União; Fórum Nacional de Educação como órgão consultivo, composto pelos vários segmentos da sociedade, que deveria ser ouvido por ocasião da elaboração do Plano Nacional de Educação; concepção de universidade. Enfim, perde-se um trabalho desenvolvido de forma democrática e aprova-se um substitutivo, que define a sociedade política como autoridade educacional, inserido no quadro da política educacional brasileira calcada no projeto neoliberal de Estado, cujos princípios são veiculados, entre outros, pelo Banco Mundial (OLIVEIRA, 1997, p. 824).

Retornando à Câmara dos Deputados, em 4 de Março de 1996, o projeto passa a ter como relator o Deputado José Jorge (PFL/PE), e, após permanecer inerte por quase dez meses, foi, enfim, colocado em discussão no Plenário da Câmara dos Deputados. Assim, na sessão do dia 17 de Dezembro de 1996, presidida pelo Deputado Luís Eduardo Magalhães (PFL/BA), com a presença de 427 Deputados, o projeto é aprovado pelo Plenário com 349 votos a favor, 73 contra e 4 abstenções. E, finalmente, em 20 de Dezembro de 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com 92 artigos, é sancionada, sem vetos, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Antes de se direcionar a discussão rumo à concepção de justiça que a lei envia, cabe uma última avaliação sobre o seu conteúdo. Tendo-se em conta que sua elaboração deu-se num momento em que avançavam concepções políticas e econômicas neoliberais, em conformidade às exigências internacionais, a Lei 9.394/96, a Nova Lei de Diretrizes e Bases

¹²⁴ Conforme Oliveira, o projeto do Senador Darcy Ribeiro restringe a participação da sociedade civil na elaboração e avaliação das políticas educacionais, tendo em vista que subordina o Conselho Nacional de Educação à ação executiva do MEC e fortalece o poder da sociedade política. Mais especificamente, “embora o substitutivo tenha sido aperfeiçoado em alguns aspectos, perde-se conteúdo: gestão democrática; constituição de um Sistema Nacional de Educação; Conselho Nacional de Educação como órgão deliberativo, encarregado de elaborar o Plano Nacional de Educação. As atribuições desse Conselho são transferidas para a União; Fórum Nacional de Educação como órgão consultivo, composto pelos vários segmentos da sociedade, que deveria ser ouvido por ocasião da elaboração do Plano Nacional de Educação; concepção de universidade. Enfim, perde-se um trabalho desenvolvido de forma democrática e aprova-se um substitutivo, que define a sociedade política como autoridade educacional, inserido no quadro da política educacional brasileira calcada no projeto neoliberal de Estado, cujos princípios são veiculados, entre outros, pelo Banco Mundial” (OLIVEIRA, 1997, p. 824).

da Educação Nacional, inova muito pouco e assume um caráter conservador. Essa nova ordem neoliberal, a qual conduziu a reestruturação do Estado brasileiro nas últimas décadas, bem como os princípios e o sistema de ensino, atendeu às exigências das diretrizes do Consenso de Washington e dos princípios da justiça libertária, advindas da concepção de Nozick, que, muito embora colega e admirador, fora um dos principais críticos de Rawls, em Harvard. Para ele, esses princípios comandam um Estado Mínimo, esvaído das prerrogativas do que o Estado de bem estar social assumiu. Além disso, importa dizer que a crítica comunitarista não é direcionada apenas ao pensamento de Rawls, mas a todas as formas de liberalismo ou concepções dele derivadas, como é o caso do libertarismo. Dessa perspectiva, tanto a concepção de Rawls como aquelas dos comunitaristas rejeitam categoricamente o constructo que se erige em torno do que se chama neoliberalismo. Nesse sentido, Pedro Demo avaliza que

[...] a nova LDB, na verdade, não é inovadora, em termos de que seriam os desafios modernos da educação. Introduce componentes interessantes, alguns atualizados, mas, no todo, predomina a visão tradicional, para não dizer tradicionalista. A lei reflete, aí, nada mais do que a letargia nacional nesse campo, que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. É difícil fugir da constatação de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população, como tática de manutenção do *status quo*. Essa percepção torna-se tanto mais complicada, porque para uma parte da elite já não poderia interessar o atraso, porque este não lhe dá mais lucro. A competitividade moderna da economia está intrinsecamente conectada com a questão educativa, ainda que se fixe no trabalhador. Entretanto, mesmo assim, pode-se afirmar hoje que um trabalhador que não sabe pensar já não é útil para a produtividade moderna (DEMO, 1997, p. 67).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é, concluindo, expressão de diferentes projetos, em diferentes instâncias, sejam elas educacionais, políticas e sociais, pois, considerando a sua própria confecção, entende-se mais ou menos oportuna a discussão dos interesses plurais da sociedade civil e dos setores da educação, entende-se mais ou menos que se deva conceber o regime democrático como diálogo dos representantes políticos com os representados, entende-se que, mais ou menos, o interesse público e coletivo deve ter prevalência sobre o interesse e a iniciativa privados, enfim, entende-se, mais ou menos, que se deve suprimir a lógica do mercado em favor do interesse político da sociedade como um todo. É justamente na tensão entre esse antagonismo, sendo o fiel da balança tendente àqueles interesses neoliberais, que se deu a formação de Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Como última palavra sobre este capítulo, a breve descrição que se fez, procurando dar ênfase aos diferentes interesses políticos que marcaram a trajetória, tanto da CRFB/88, quanto da LDBEN/96, deixa manifesto, de um lado, que a Lei Maior tem elementos mais voltados

aos interesses sociais e comunitários, isto é, foi elaborada deixando ver a preocupação com as reivindicações da sociedade, ao passo que a Lei Darcy Ribeiro se abre às investidas mercadológicas dos diferentes segmentos da sociedade. De fato, esses elementos serão abordados com mais detalhes nos dois próximos capítulos, tendo-se em vista que eles permitem a vinculação desses marcos legais a uma ou outra concepção de justiça.

CAPÍTULO 6 – A EDUCAÇÃO, A CRFB/88 E A LDBEN/96

[...] é da discussão política e da ação política coletiva que aquele cujas ocupações diárias concentram os interesses em círculo acanhado em torno de si, aprende a sentir pelos concidadãos e com eles, tornando-se conscientemente membro de grande comunidade.

(J. S. Mill)

Este capítulo destina-se à exposição da educação na legislação educacional brasileira, nos termos da *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, e da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996. Promove-se, através desta apreciação, propriamente a exposição material do que objeto de análise da tese, na continuidade do que se fez no capítulo anterior, em que foram apresentados os contextos sociais e políticos que marcou o embate em vista dos diferentes projetos para a educação nacional, seja na CRFB/88, seja na LDBEN/96.

Com efeito, nesse capítulo, intenta-se expor elementarmente o resultado desses embates, nos termos da consolidação de um conteúdo legal. Dessa feita, a tarefa é dupla: de um lado, apresentar o modo como a educação é recepcionada pela CRFB/88 – o seu conteúdo político, o *status* de direito social, os princípios constitucionais educacionais, bem como as determinações das Disposições Constitucionais Transitórias –; de outro lado, indicar como a LDBEN/96 tratou da temática da educação e incorporou as determinações constitucionais, bem como disciplinou o direito à educação e o dever de educar – questões essas que revelam os pressupostos filosóficos da lei. Assim, o capítulo é dividido em duas partes principais: uma dedicada à CRFB/88 e outra à LDBEN/96. Apesar de a análise constitutivamente ser realizada no capítulo seguinte, indicam-se, já, incidentalmente, alguns elementos que são mais inclinados ao liberalismo ou ao comunitarismo, ou, ainda, às duas posições teóricas.

6.1. A Educação e a CRFB/88: Do Direito Social aos Princípios Constitucionais Educacionais

Nas páginas seguintes, ver-se-ão os elementos constitucionais relativos à educação, nos termos do conteúdo político a ela relacionado, do *status* de que goza diante da CRFB/88 como direito social, bem como dos princípios que dão mote a sua condução e existência no ordenamento jurídico brasileiro e no sistema de educação nacional. Pretende-se, assim, apresentar o modo como a educação aparece na CRFB/88.

6.1.1. O Conteúdo Político da Educação

A CRFB/88 está comprometida com valores políticos da tradição ocidental. Como se observa, já no *preâmbulo*, momento em que o legislador constituinte originário, representando o povo, afirma que o seu propósito foi o de

[...] instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, *Preâmbulo*, 1988).

É evidente o entendimento de que esses valores políticos devem orientar toda a leitura e interpretação, tanto da própria Constituição, como das leis complementares e ordinárias, em relação a ela, já que são as bases sobre as quais os princípios e normas constitucionais foram alicerçados, inclusive os princípios constitucionais educacionais. E, como indica Motta, eles são o ponto de partida e a bússola de todo o conteúdo político da educação nacional que defende que não se pode entender a educação “[...] de maneira simplista, como um mero instrumento de reprodução infalível e automático da ideologia da classe dominante [...]. Mas também não a vemos como algo neutro. Inegavelmente, a educação tem o seu conteúdo político e, às vezes, até ideológico e partidário [...]” (MOTTA, 1997, p. 155). Como esse autor evidencia, o caráter político que deve acompanhar todo o processo educativo, em território pátrio, está descrito já na própria CRFB/88, nos termos dos cinco fundamentos que enumera o artigo 1º, *in verbis*:

Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

- I – a soberania;
- II – a cidadania;
- III – a dignidade da pessoa humana;
- IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V – o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

Esses fundamentos devem ser compreendidos como valores essenciais que compõem a estrutura de um Estado, tendo um duplo papel: de um lado, indiretamente, eles atuam como diretriz para a elaboração, interpretação e aplicação de outras normas do ordenamento jurídico; de outro lado, diretamente, são utilizados como razões para a decisão de um caso

concreto (NOVELINO, 2016, p. 250).¹²⁵ No entanto, esse conteúdo político da educação brasileira é completado com os objetivos constantes no artigo 3º, a saber:

- Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
 - II – garantir o desenvolvimento nacional;
 - III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
 - IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Tanto os fundamentos como os objetivos da República Federativa do Brasil, e do Estado de Direito Democrático que a constitui, são, pois, reminiscentes do que se espera que o país seja, indicando, em toda lei e política os valores a serem promovidos e respeitados. E, como tal, dizem respeito também à educação. Nesse sentido, o disposto nos três primeiros artigos da CRFB/88, configura-se, no que até aqui se viu, no conteúdo político da educação. Mas interessa, agora, saber o modo como é vista a educação na Carta Magna. Não se quer adentrar na questão, mas, apenas *en passant*, vale dizer que, por si só, qualquer proposta que queira desvincular a educação dos valores políticos é, desde o princípio, inconstitucional e falha, pois que ela é constitutivamente impregnada de valores políticos.

Nesse sentido, antes de se salientar o caráter social do direito à educação, importa apontar para a sua vinculação com os direitos individuais civis e políticos, muitos dos quais têm estreita relação com a educação. Assim, o artigo 5º estabelece uma variedade abrangente de direitos e liberdades fundamentais, *in verbis*:

- Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
- I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
 - II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
 - [...]
 - IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;
 - [...]
 - VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
 - VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

¹²⁵ Vale ressaltar, como indica esse constitucionalista, que “apesar de esses princípios fundamentais não possuírem qualquer tipo de hierarquia normativa em relação às demais normas constitucionais, o elevado grau axiológico de que são dotados e a posição de destaque atribuída pelo Poder Constituinte Originário conferem peso elevado às razões por eles fornecidas, a ser considerado diante de eventual colisão com outros princípios constitucionais” (NOVELINO, 2016, p. 250). Em relação aos princípios constitucionais educacionais, que mais a frente serão vistos, significa apontar os indicadores de quais direções dever-se-á tomar, quando de um conflito ou da colisão de princípios educacionais.

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;
IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
[...]. (BRASIL, 1988).

Destacam-se, na citação acima, aqueles aspectos que se espraiam diretamente à educação, entre os quais se observa nominalmente os seguintes temas: “[...] igualdade jurídica entre o homem e a mulher, a liberdade de consciência e de expressão, a liberdade de associação, a condenação a todo tipo de maus-tratos e a condenação ao racismo como crime inafiançável” (CURY, 2000, p. 19). Desse ponto de vista, no exercício do direito à educação, esses outros direitos também se fazem presentes, pois, não podem ser dissociados, como grande princípio da liberdade, por exemplo, da liberdade de pensamento e da liberdade de consciência e de expressão – que são associados aos princípios constitucionais educacionais. De certo modo, o exercício dessas liberdades fundamentais reflete-se na prática da educação como atividade coletiva. Em relação a isso, duas considerações devem ser feitas: (i) a primeira delas diz respeito ao fato de que a educação, como aponta o artigo 208 da CRFB/88, é um direito público subjetivo – nesse particular, todo cidadão tem a prerrogativa, aqui de forma individual, inclusive, de requerer o direito à educação –; e (ii) a CRFB/88 prevê medidas para assegurar o exercício desses direitos e liberdades fundamentais.¹²⁶

6.1.2. A Educação como um Direito Social

Não obstante, a educação é tratada ao longo do texto constitucional como um direito social, o que indica seu *status*, em termos de direitos e garantias fundamentais, conforme reza um dos seus artigos:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Já se sabe que, em geral, os direitos sociais são decorrentes, filosófica e juridicamente, dos *direitos humanos de segunda geração*, os quais têm em vista assegurar a igualdade – isto é, sem eles, as liberdades garantidas resultariam vagas, formais e imprecisas, de vez que criam

¹²⁶ Destaca-se, especialmente, o *mandato de injunção*, previsto no inc. LXXI, do art. 5º, *in verbis* “LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania”. O *mandato de injunção* refere-se à proteção de direito ou liberdade, uma vez que inexista norma que discipline o seu exercício.

as condições mais propícias para que se tenha o exercício efetivo das liberdades fundamentais. Mas a visão de que os direitos sociais são direitos humanos de segunda geração não é a única forma que se tem de compreendê-los. Nesse sentido, Sarlet (2012) prefere o entendimento segundo o qual não se fala de *gerações*, tendo-se em conta que, desse ponto de vista, poder-se-ia hierarquizá-los, mas, em vez disso, nomina-os em termos de dimensões: os direitos sociais seriam *direitos humanos de segunda dimensão*, pois que não estão numa posição superior ou inferior àqueles de *primeira dimensão*. De modo mais particular, Sarlet vincula a compreensão dos direitos fundamentais a uma nova classificação, mais próximas ao constitucionalista Jellinek e ao filósofo e teórico do direito Alexy, nos seguintes termos: direitos de defesa e direitos sociais prestacionais. Nesse sentido, para Sarlet,

[...] enquanto os direitos de defesa se identificam por sua natureza preponderantemente negativa, tendo por objeto abstenções do Estado, no sentido de proteger o indivíduo contra ingerências na sua autonomia pessoal, os direitos sociais prestacionais têm por objeto conduta positiva do Estado (ou particulares destinatários da norma), consistente numa prestação de natureza fática. Enquanto a função precípua dos direitos de defesa é a de limitar o poder estatal, os direitos sociais (como direitos a prestações) reclamam uma crescente posição ativa do Estado na esfera econômica e social. Diversamente dos direitos de defesa, mediante os quais se cuida de preservar e proteger determinada posição (conservação de uma situação existente), os direitos sociais de natureza positiva (prestacional) pressupõem seja criada ou colocada à disposição a prestação que constitui seu objeto, já que objetivam a realização da igualdade (SARLET, 2001, p. 261).

Como se percebe, os direitos sociais requisitam uma presença ativa de financiamento e ativos econômicos para serem realizados. Essa posição é endossada por um jurista brasileiro como Alexandre de Moraes.¹²⁷ Para ele,

Direitos Sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art. 1º, IV, da Constituição Federal. (MORAES, 2002, p. 202).

Dentro da visão em apreço, os direitos sociais traduzem-se em prestações positivas a serem ofertadas pelo Estado aos habitantes de seu território, “especialmente aos mais fracos e, normalmente mais numerosos, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais através da oferta de oportunidades para um número cada vez maior de cidadãos” (MOTTA, 1997, p. 155). Deveras, os direitos sociais elencados no artigo 6º, como advoga Novelino, estão consubstanciados em normas principiológicas a serem cumpridas conforme as circunstâncias fáticas e a estrutura jurídica existentes, consoantes à essencialidade para a proteção da dignidade humana e para a promoção de condições dignas de existência (NOVELINO, 2016,

¹²⁷ Alexandre de Moraes é agora ministro do STF, por indicação do atual Presidente da República, Michel Temer.

p. 466).

Mas há outras implicações relevantes aqui: a educação é vista como um direito social, o que implica que o Estado deva oferecê-la a todos, como um dever correspondente. Ocorre que, como mais adiante será visto, a responsabilidade pela educação foi dividida entre a família e a sociedade, de forma genérica. A consequência aqui está relacionada à competência legislativa em matéria educacional. Sobre isso, é pertinente dizer que compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e as bases da educação nacional, conforme indica o inciso XXIV, do artigo 22.¹²⁸ Trata-se de competência privativa da União sobre a legislação das leis de caráter geral sobre a educação.¹²⁹

Mas por tratar-se de uma questão em relação à qual se faz presente o interesse dos diferentes segmentos da sociedade, envolvendo os entes confederados, o legislador constituinte originário, nos artigos 23, 24 e 30, deixa clara a possibilidade de os estados-membros e os municípios também legislarem sobre a educação, respeitando-se o exposto no artigo 22. Dessa feita, o artigo 23 estabelece, no inciso V, a competência comum da União, dos Estados (e Distrito Federal) e dos Municípios para proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.¹³⁰ A verdade é que essa competência comum, como defende Motta, coloca-se mais como uma obrigação para que sejam oferecidos os meios adequados de acesso à educação, de forma que cada um deles possa legislar a respeito.¹³¹ Além disso, o artigo 24 determinou que a União e os Estados (e o Distrito Federal) têm competência concorrente para legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto. Isso quer dizer que, respeitando-se a hierarquia das leis e o exposto no artigo 22, os Estados podem legislar

¹²⁸ *In verbis*: “Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

[...]

XXIV – diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988).

¹²⁹ Sobre o artigo 22, importa dizer que, no caso da competência legislativa privativa, a União pode delegar a competência aos Estado e Distrito Federal, o que se dá através de lei complementar, conforme preceitua o parágrafo único desse mesmo artigo. Sobre a possibilidade de conflito, ou mesmo confusão no que se refere à distribuição de competências, Silva (2014, p. 507-8) o seguinte: “A legislação concorrente da União sobre as matérias indicadas supra se limitará a estabelecer *normas gerais*. Nisso a Constituição foi, às vezes, redundante. Por exemplo, no art. 22, XXIV, da como privativo da União legislar sobre *diretrizes e bases da educação nacional*, enquanto, no art 24, IX, combinado com o § 1º, declara caber-lhe legislar sobre *normas gerais de educação*. Não há nisso incoerência, como pode parecer. Legislar sobre *diretrizes e bases* da educação nacional e sobre *normas gerais* de educação somam, no fundo, a mesma coisa. A tradição arrastou os educadores da Constituinte a manter a regra que vem de 1946, que dava competência à União, para legislar sobre *diretrizes e bases da educação nacional*, mas também não poderiam deixar de incluir na competência comum *legislar sobre educação*, situação em que a União só tem poderes para fixar normas gerais. Tudo somado, dá na mesma, com um dispositivo a mais sem necessidade”.

¹³⁰ *In verbis*: “Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

[...]

V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1988).

¹³¹ O que se dará supletivamente, já que, como mais adiante se verá, o artigo 211 distribui a competência entre a União, os Estados (e o Distrito Federal) e os Municípios.

autonomamente sobre a educação.¹³² Como indica Motta,

[...] as normas específicas para o adequado funcionamento dos sistemas de ensino de cada unidade federada serão definidas por elas próprias, de vez que, além da Constituição Federal prever essa possibilidade, a própria LDB, pelo seu espírito efetivamente descentralizador, deu mais força aos estados, ao Distrito Federal e até aos municípios (MOTTA, 1997, p. 159).

De fato, mesmo as municipalidades passaram a ter certo poder de decisão. O artigo 30 da CRFB/88, nesse sentido, afirma que os municípios têm a incumbência de criar e manter, com cooperação técnica da União e dos Estados, programas de educação infantil e de ensino fundamental, inclusive, respeitando-se o disposto nos artigos 22, 23 e 24 da CRFB/88, tendo algum poder de decisão curricular conforme as suas características singulares.¹³³

Para os propósitos deste estudo, importa dizer que, ainda que a competência seja da União para legislar sobre as diretrizes gerais da educação, a Constituição delega, também, aos estados e aos municípios responsabilidades em matéria educacional. Isso equivale a dizer que há um deslocamento e uma divisão descentralizadora das incumbências na direção tal que se valorizam elementos os mais diversos de cada Estado e, dentro desses, nas diversas municipalidades, que os individualizam. É verdade que essa faculdade não é absoluta, e deve-se dar em observância estrita à hierarquia legal, mas é um indicativo, por parte da constituição, da valorização das diferenças culturais e regionais de cada ente federado.

6.1.3. Os Princípios Constitucionais Educacionais

O conspícuo constitucionalista brasileiro, José Afonso da Silva, baseando-se na interpretação que Anísio Teixeira faz da pedagogia de Dewey, defende que a concepção de educação agasalhada pela CRFB/88, ao declarar que ela é um direito de todos e dever do Estado, é justamente aquela que a concebe como um processo de reconstrução da experiência e, portanto, como um atributo da pessoa humana. E, nesse sentido,

Tal concepção importa [...] em elevar a educação à categoria de serviço público essencial que ao Poder Público impende possibilitar a todos, daí a preferência constitucional pelo ensino público, pelo que a iniciativa privada, nesse campo, embora livre, é, no entanto, meramente secundária e condicionada (SILVA, 2014, p. 852).

¹³² *In verbis*: “Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
[...]

IX – educação, cultura, ensino e desporto” (BRASIL, 1988).

¹³³ *In verbis*: “Art. 30. Compete aos Municípios: (EC no 53/2006)

[...]

VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

O constitucionalista tem em vista a passagem em que Anísio Teixeira, em *A Educação não é Privilégio* (1971), explica que se o propósito é que a educação seja obrigatória, gratuita e universal, então, apenas o Estado deveria poder ministrá-la, vez que se asseguraria que não fosse *privilégio* de quem tivesse posses ou fosse protegido, agindo mais na intensificação das desigualdades sociais do que na sua remoção. Além disso, a educação, através da escola pública para todos, não poderia ser encarada como benevolência de uma classe dominante, mas, e isso é de absoluta importância, como direito de todos quantos vivem no país, especialmente, das classes trabalhadoras, geralmente submetidas às privações de acesso à formação e à educação (TEIXEIRA, 1971, p. 54).

Com efeito, o legislador constitucional, no espírito do que se disse acima, entende que a educação, como direito de todos e dever do Estado e da Família, deve ser promovida e incentivada por ele, Estado, com a colaboração da sociedade, tendo por mote: (i) o pleno desenvolvimento da pessoa; (ii) o seu preparo para o exercício da cidadania; e (iii) a sua qualificação para o trabalho.¹³⁴ Sobre a explicitação desse princípio, que é posteriormente retomado pela LDBEN/96, Cury compendia que a pessoa, a cidadania e o trabalho são três conceitos que sintetizam os fins da educação e até mesmo da ordem social.¹³⁵ Para ele,

A pessoa é mais do que um sujeito jurídico na medida em que inclui o indivíduo singular (*singulus*), a sua inserção no social (*socius*), da qual o trabalho é condição do produzir e do reproduzir da existência social (*faber*), e o participante ativo nos destinos de sua sociedade (*civis*). A noção de pessoa inclui também as dimensões da afetividade e da arte (CURY, 2000, p. 28).

Daí deriva a noção de que a educação deve estar voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, em cujo processo se encontram, especialmente, a preparação essencial para o exercício ativo da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho.¹³⁶ É um dado

¹³⁴ *In verbis*: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

¹³⁵ É necessário fazer uma distinção preliminar e funcional nesse tópico, notadamente, aquela entre princípios, fins e objetivos – evidentemente, sem adentrar na querela filosófica do direito sobre a natureza e o papel dos princípios na teoria constitucional e jurídica. Nesse sentido, em que pese existir, no âmbito filosófico-jurídico, uma diversidade de teorias sobre a natureza e o papel dos princípios – veja-se, por exemplo, em primeiro plano, Alexy e Dworkin, e, num segundo, Rawls e Habermas – entender-se-á que o papel dos princípios é aquele de constituir-se em mandamentos básicos que norteiam a elaboração das leis e a aplicação do direito, sobretudo quando existir alguma lacuna. Os fins, por sua vez, compreendem o significado de algo ao qual se dirige um processo até ser acabado, isto é, a direção para a qual converge em vista do acabamento de um processo. Os fins, portanto, orientam todo o sistema educacional e determinam o tipo de homem que a educação procura formar. Já objetivo diz respeito aos meios através dos quais os fins serão realizados. Assim, os objetivos têm uma natureza instrumental, tendo-se em vista que estabelecem o modo através do qual os fins se concretizarão.

¹³⁶ Os autores Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2011, p. 28) interpretam esse artigo como segue: “Aqui fica explícito o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, com relação à educação. Também está definido que a família tem deveres (os pais e mães, por exemplo, são obrigados a matricular seus filhos e filhas na escola) e que a educação tem como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa e a preparação para a inserção cidadã. O fato de a Constituição citar ainda a qualificação para o trabalho não significa ser esse seu

interessante a se observar a triangulação em que estão afixados os fins: em primeiro lugar, tem-se a pessoa humana; em segundo, a cidadania e, por fim, a qualificação para o trabalho. Ela parece sugerir uma ordem de importância a ser levada em conta pelos poderes públicos na efetivação do sistema educacional e na realização dos direitos educacionais. Como advogam Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2011, p. 28):

Não se nega que as necessidades da vida e o avanço tecnológico exijam que as pessoas estejam cada vez mais qualificadas para o trabalho e que uma das formas de se conseguir isso é por meio da educação. No entanto, o desenvolvimento da pessoa implica muitas outras dimensões, principalmente o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e o consequente preparo ao exercício da cidadania.

Seja como for, distribuídos entre os artigos 205 e 214 – especialmente o 206 –, a CRFB/88 consagrou os seguintes princípios como sendo basilares para a realização das finalidades previstas no artigo 205:

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).¹³⁷

Importa atentar para o fato de que a CRFB/88 refere-se basicamente à educação escolarizada. Apoiando-se nos estudos de José Augusto Peres, Boaventura (1997, p. 146-7) elenca quatro razões para isso, a saber: (i) dificuldade de abordagem satisfatória da educação em sentido amplo; (ii) preocupação imediata com a escola; (iii) intangibilidade de muitos aspectos em que se desdobra a educação – por exemplo, a educação informal; e (iv) reconhecimento da importância social, política e econômica da instituição escolar e dos serviços por ela prestados. De fato, essas parecem razões suficientemente capazes de defender

objetivo principal, como muitas vezes se tenta interpretar. A educação profissional, para respeitar sua natureza de direito social constitucional, precisa estar integrada à concepção ampla de educação, possibilitando a inserção autônoma e qualificada no mundo do trabalho”.

¹³⁷ Não se adentra na questão, de caráter hermenêutico e filosófico, sobre a distinção entre princípios e regras que se poderia encontrar nesse artigo. Mas, apesar de ela não ser relevante no contexto da pesquisa que se realiza, e tendo presente as obras de autores como Alexy, Dworkin, Habermas, Hart, entre outros, indica-se a compreensão dessa discussão através de Ximenes (2014).

que o constituinte tinha em mente a educação escolarizada ao estabelecer a redação do artigo 206 nesses termos – ainda que se reconheça que eles possam extrapolar o ensino.

Com efeito, vai-se, agora, brevemente observar o que cada um desses princípios preceitua concretamente à efetivação dos sistemas educacionais, no curso do que se seguem, nos aspectos mais gerais, as indicações de Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2011, p. 37-9):

- 1) *Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*: afirma que não é permissível a existência de discriminações e que o Estado deve garantir as condições de acesso para que todos possam estudar, assim como reforça a necessidade de que se assegure um padrão nacional de qualidade em todas as escolas do país. Sobre isso, Boaventura reforça que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e que, nesse particular, o seu não-oferecimento importa, pelo Poder Público, responsabilidade da autoridade competente (BOAVENTURA, 1997, p. 148-9).¹³⁸
- 2) *Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*: claramente vinculado à tradição liberal, uma vez que é um desdobramento do valor da liberdade no terreno da educação, de um lado, é conexo com os princípios da liberdade de expressão e manifestação de pensamento, da liberdade de consciência e crença e da legalidade (LELLIS, 2013, p. 117) e, de outro, em termos de conteúdo, sustenta, aos docentes e aos estudantes, a liberdade de manifestar ideias e pensamentos em espaços de formação, tanto nas escolas públicas como nas privadas.¹³⁹

¹³⁸ Maliska faz uma discussão desse princípio a partir da teoria filosófica e constitucional, referindo-se a figuras como Kant, Bobbio, Dworkin e Canotilho. O autor tem em vista ponderar o significado da igualdade e da sua relação com a liberdade, especialmente nos termos do princípio da igualdade de oportunidades. Segundo esse autor, pelo menos à época em que a CRFB/88 foi promulgada, “o direito de iguais condições para o acesso e permanência na escola é, em parte, a constatação do constituinte de que o Brasil é um país em que muitas crianças estão fora da escola, de que é necessário instruí-las, de que é necessário dar oportunidades de estudo também àqueles que não a tiveram, na época adequada, enfim, tal direito é um instrumento de diminuição das desigualdades fáticas”. Mais adiante, acrescenta que, vinculando instituições públicas e privadas, o princípio da igualdade de oportunidades “[...] implica no estabelecimento de critérios gerais e não discriminatórios” (MALISKA, 2001, p. 172-3). Importa referenciar, igualmente, que este princípio não é contraditório com a existência das políticas afirmativas, conforme ratificam as decisões do STF (duas delas, entre outras): (i) Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº. 186-DF, em que foi relator o Ministro Ricardo Lewandowski, em 2012; e (ii) Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº. 3.330-DF, em que foi relator o Ministro Ayres Britto.

¹³⁹ Maliska ressalta também o caráter de circunscrição desse princípio, isto é, que ele é voltado à defesa da liberdade no âmbito das instituições acadêmicas. Nesse sentido, apoiando-se no *Manual de Direito Constitucional*, de Jorge Miranda, explica que a liberdade na escola ou a liberdade acadêmica significa, notadamente duas coisas: “[...] (i) a liberdade dos professores de ensino, de acordo com a procura da verdade, o seu saber, a sua orientação científica e pedagógica; (ii) o direito do aluno à compreensão crítica dos conteúdos do ensino” (MALISKA, 2001, p. 177).

- 3) *Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*: também em evidente relação com a perspectiva liberal, esse princípio afiança que os sistemas de ensino devem respeitar as diferentes concepções, sejam filosóficas, teóricas e pedagógicas, que o corpo docente, os estudantes, os pais e as escolas podem ter, bem como deixa aberta a possibilidade da existência de escolas privadas, desde que cumpram com as regras estabelecidas para sua criação e funcionamento.¹⁴⁰
- 4) *Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais*: declara a gratuidade do ensino público, em todos os níveis e modalidades, prestado em estabelecimentos oficiais. Aqui é importante a distinção entre a educação, que está associada à cultura, como um todo, e pela qual Estado, família e sociedade são responsáveis, e o ensino, que se refere à atividade escolarizada e institucionalizada de conhecimento. Esse princípio se refere estritamente ao ensino, não à educação.¹⁴¹
- 5) *Valorização dos profissionais da educação escolar*: estabelece a valorização dos profissionais da educação nos termos de planos de carreira específicos e a garantia de formação (inicial e em serviço), condições adequadas de trabalho e salário digno, bem como promoção do reconhecimento da importância social da profissão docente e dos demais trabalhadores da educação.¹⁴²

¹⁴⁰ Na sua dissertação de mestrado, Oyama se concentra particularmente sobre esse princípio da educação. Nesse sentido, o autor afirma que “O preceito constitucional do artigo 206, inciso III, significa que não cabe ao Estado impor modelos, ideias únicas e autoritárias a ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, nem editar concepções pedagógicas, mas construídas no cotidiano das atividades educativas, respeitando as realidades regionais, as diferenças ideológicas, a autonomia das unidades escolares e o contexto social da localidade, desde que os princípios constitucionais sejam respeitados” (OYAMA, 2009, p. 152).

¹⁴¹ Sobre esse princípio, o constitucionalista brasileiro José Afonso da Silva assim se expressa: “O princípio do art. 206, IV, significa que onde o ensino oficial, em qualquer nível, já é gratuito não poderá passar a ser pago. Onde é pago, se for educação básica, deverá passar a ser oferecido gratuitamente até 2016 (EC-59/2009, art. 62). Concretiza-se, assim, a promessa de se estender a gratuidade progressivamente até o ensino médio, que, como se sabe, hoje é uma etapa da educação básica. A gratuidade do ensino oficial nos três níveis – fundamental, médio e superior – é velha tradição do sistema educacional brasileiro. Pode-se, agora, dizer que essa tradição não era nada mais nada menos do que uma projeção futura, porquanto veio a ajustar-se à evolução que tornara a educação um serviço público integrante dos fins do Estado Democrático. Por isso é que a Constituição, acolhendo a evolução, elevava a educação à categoria de direito de todos e, correlativamente, à categoria de dever do Estado” (SILVA, 2014, p. 856).

¹⁴² Sobre esse princípio, importa dizer que ele recebeu regramento específico, dado nos termos da Lei nº 11.738, de 2008, e que está diretamente associado ao Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais da Educação Escolar Pública.

- 6) *Gestão democrática do ensino público*: estatui, em primeiro lugar, que os profissionais da educação, os pais, mães e responsáveis legais, além dos próprios estudantes, devem participar da elaboração do projeto político pedagógico da escola, e que a comunidade tem o direito de participar nos conselhos escolares, e, em segundo lugar, que o sistema de ensino deve contar com espaços de participação social para a gestão democrática, como conselhos e conferências periódicas.¹⁴³
- 7) *Garantia de padrão de qualidade*: estabelece que a educação pública precisa respeitar um padrão de qualidade definido nacionalmente, o qual deve assegurar a todos os estudantes condições semelhantes de aprendizado adequado, respeitando-se a diversidade de expectativas educacionais. Neste particular, este princípio reclama o oferecimento eficiente de instrução eficiente, de forma que “[...] o ensino deve ser um instrumento eficaz para que o aluno possa desenvolver-se plenamente como pessoa, restar qualificado para o trabalho e estar apto ao exercício da cidadania” (LELLIS, 2013, p. 122).¹⁴⁴
- 8) *Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública*: impõe a criação de um piso nacional de professores – o que se deu através da Lei 11.738/08 –, o qual deve estar associado à carreira dos profissionais do magistério, que deve prever uma valorização efetiva, e que, também, deve ser estendida aos demais trabalhadores da educação.

O artigo 207 prevê a autonomia universitária, nos termos de um poder jurídico associado à condição de ser da própria universidade, isto é, de gerir os aspectos acadêmicos, administrativos, financeiros e patrimoniais – o que é interessante desde a perspectiva que o legislador constitucional originário não partiu de um modelo de vida universitária, mas deixou

¹⁴³ Mais especificamente, em obra individual, Ximenes fala sobre esse princípio. Para ele, “[...] a pluralidade é um componente da liberdade de ensino, delimitada, no âmbito do constitucionalismo democrático, por objetivos e valores educacionais que compõem o conteúdo amplo do direito à educação e que devem ser expressos nas diretrizes e bases, inclusive curriculares. O princípio da gestão democrática qualifica essa questão ao impor uma delimitação procedimental, que visa permitir a participação de professores, pais e estudantes na definição do projeto político-pedagógico das escolas e na participação na gestão de sua implementação. Tal participação, por sua vez, está diretamente conectada à dimensão de adaptabilidade do direito à educação [...]” (XIMENES, 2014, p. 196-7).

¹⁴⁴ Há que se valorizar o estimulante livro de Ximenes sobre essa temática e a sua proposta de que uma educação de qualidade, para fazer jus a esse princípio, deveria fundar-se sobre quatro pilares, a saber: (i) um nível mínimo de aquisição de conhecimentos, valores, capacidades e competências pelos estudantes; (ii) infraestrutura, instalações e ambientes escolares adequados; (iii) um corpo docente bem qualificado; e (iv) uma escola aberta à participação de todos (XIMENES, 2014, p. 390).

a cada uma delas a condução conforme as características que achassem por bem valorizar.

Assim, tem-se:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988).

Já o artigo 208 tem decisivamente, no quadro do texto constitucional, importância, pois que os constituintes procuraram dar sentido efetivo aos princípios já enunciados anteriormente, deixando clara a responsabilidade do Estado para com a educação e a sua efetivação. Ele é, claramente, um indicativo dos deveres do Estado, nas figuras da União, dos estados membros e dos municípios, para com as diferentes comunidades que compõem o país e, inversamente, uma indicação do que os cidadãos poderão exigir.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

Sobre o artigo 209, como já se acenou anteriormente, importa dizer que por meio dele se abre a possibilidade de o ensino ser oferecido por instituições privadas desde que elas operem em conformidade e respeito às normas gerais da educação nacional e estejam concordes quanto à autorização e à avaliação de qualidade realizadas pelo poder público.¹⁴⁵

Mas o artigo 210, por sua vez, é relevante para que se pense a discussão valendo dos recursos heurísticos das perspectivas liberais e comunitaristas. Esse artigo estabelece a necessidade de que se fixem conteúdos mínimos para o ensino fundamental, em vista de se

¹⁴⁵ *In verbis*: “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” (BRASIL, 1988).

assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, sejam eles nacionais e regionais. Veja-se:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Evidenciando elementos próprios da interpretação comunitária da CRFB/88, Motta indica que a preocupação dos Constituintes de 1988 com os valores culturais e artísticos nacionais e regionais ficou evidente, e, através dela, dá-se a regra geral à manutenção da unidade do ensino nacional, nos termos da fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. O que é interessante é que, ao mesmo tempo em que se estatui uma formação básica comum, também se valoriza e respeita-se as características regionais, não apenas as regiões componentes do país, mas aquelas que integram os estados federados e, nestes, evidentemente, as que também o compõem como tal (MOTTA, 1997, p. 191).¹⁴⁶ Mas, há mais elementos aqui. Conforme o autor,

[...] fica clara a competência da União, respeitados os valores regionais, para legislar e dispor sobre o currículo do ensino fundamental das escolas públicas e privadas do País. Isso significa que tal currículo deverá ser composto de, no mínimo, duas partes. A primeira, de caráter nacional, será definida pelo Governo Federal. A segunda será de competência dos governos estaduais e dos municípios, e nela, poderão ser incluídas matérias, disciplinas e atividades com características típicas da localidade ou do estado (MOTTA, 1997, p. 191).

Ora, isso quer dizer, em termos práticos, que cada unidade escolar pode, por meio do seu regimento, incluir no currículo conteúdos de interesses locais. Valorizam-se, aqui, os elementos culturais ou característicos das diferentes comunidades em relação com as quais as escolas desenvolvem proximidade. Consoante a esta previsão, os professores também devem

¹⁴⁶ É preciso fazer, nesse ponto, um esclarecimento: fala-se do comunitarismo presente na CRFB88 nos termos de uma *linguagem comunitária* e de um compromisso com o ideário comunitário. Assim, aspectos que fogem à direta universalização e formalização de direitos e que se orientam para as sensibilidades culturais e particulares, que se expressam regionalmente, são interpretados como comunitaristas. Mas, deve-se dizer que, no âmbito do constitucionalismo, a relação entre federalismo e comunitarismo demandaria uma análise mais profunda, pois permitiria avaliar com mais cuidado e argúcia a relação que se estabelece entre os níveis nacional, regional e local. Além disso, é preciso ter certo cuidado porque, sob o nome do comunitarismo, poder-se-ia promover, no âmbito da educação, uma ditadura da família sobre os valores pedagógicos. Vê-se que, nesse particular, projetos como o da *escola sem partido* não teriam uma defesa albergada de acordo com os princípios comunitaristas, pelo menos, não no sentido que se tem dado a ele nesta tese. O comunitarismo não conduziria à defesa, na seara educacional, daqueles valores que atentam contra alguns pilares da modernidade, como é o caso da dignidade humana. Uma tal interpretação se baseia numa certa caricatura do comunitarismo, igualmente proporcional àquela de que o liberalismo igualitário não dialogaria com os diferentes valores comunitários. De fato, entende-se os tópicos que orbitam estas questões devem ser mais bem explorados noutra momento, inclusive, como o desdobramento de pesquisas futuras.

respeitar os valores culturais e artísticos regionais – ainda que gozem de liberdade de credo pedagógico e filosófico –, de forma a incluírem, no conteúdo programático das suas classes, meios que resultem no seu reconhecimento, mas sem prejuízo, é verdade, dos conteúdos mínimos previstos com o propósito de garantir a unidade da educação nacional (MOTTA, 1997, p. 192).

Os artigos 211, 212 e 213 se referem aos recursos e à divisão de competências por parte dos entes federativos. Explicando brevemente sobre cada um deles, aponta-se para o que objetivam especificamente. Assim, tem-se o artigo 211, que foi alterado sucessivamente pelas Emendas Constitucionais nº 14, de 1996, nº 53, de 2006, e nº 59, de 2009:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988).

O artigo 211, em relação aos sistemas de ensino, em matéria educacional, reforçou o sistema federativo, adotando uma posição descentralizada a qual entende que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm liberdade para organizar os seus sistemas de ensino. Além disso, determina-se que, em regime de colaboração entre os entes, (i) a União tem uma função integradora e coordenadora, em termos redistributivo e supletivo, (ii) os Estados e o Distrito Federal, atuando prioritariamente nos ensino fundamental e médio, têm a liberdade para adequar os currículos e os conteúdos programáticos a serem ministrados nas escolas às suas particularidades, bem como atualizá-los e variá-los conforme suas especificidades física, social, cultural e econômica como prerrogativa atribuída pela CRFB/88, que respeitou os princípios de flexibilidade e integração curricular e dos sistemas de ensino (MOTTA, 1997, p. 195), e (iii) a valorização dos sistemas municipais de ensino, que devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Trata-se, de fato, da repartição de competências, no contexto da qual não apenas os Estados, mas também os municípios são valorizados. Sobre estes últimos, Cury explica que

[...] os Municípios passaram a ser considerados como entes federativos de igual dignidade que qualquer outro ente federativo, ganhando autonomia nos espaços de

suas atribuições e competências. Um destes espaços foi a constitucionalização dos sistemas municipais de educação, próprios e autônomos. Antes, os municípios se constituíam apenas em redes ou eram, por delegação, subsistemas dos sistemas estaduais de educação. Agora, eles podem efetivar seus sistemas com Conselhos Municipais de Educação junto com suas atribuições no terreno do ensino fundamental e educação infantil (CURY, 2000, p. 50).

Destarte, o artigo 212 refere-se à determinação de um mínimo de recursos para a educação em todas as esferas da atividade dos entes federados, isto é, para os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, para que se assegure a universalização, guiada pelo padrão de qualidade e de equidade. Assim, tem-se que:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no “caput” deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino (BRASIL, 1988).

O artigo 213 concerne à destinação dos recursos públicos – recursos estes que os constituintes, como Florestan Fernandes, defendiam como devendo ser exclusivamente direcionados às escolas públicas. É interessante observar que a CRFB/88 prevê que os recursos possam ser destinados a diferentes tipos de escolas, entre as quais cabe destacar aquelas que sejam definidas como comunitárias – escolas que adquirem importância no contexto da análise que se realiza nesta tese especialmente por partirem, como dado fundador, da necessidade ou da vontade de grupos que se juntam em virtude de elementos culturais comuns, interesses regionais afins, convicções filosóficas ou religiosas comuns, entre outras tantas. Neste quadro, o artigo 213 assim estatui:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público.” (BRASIL, 1988).

O artigo 214, por seu turno, tem relevo por estabelecer o Plano Nacional de Educação.

Dessa feita, tem-se:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação é a previsão de ações concretas para o desenvolvimento educacional, elencando, à época, alguns temas de urgência para nortear a sua configuração. Portanto, seu ideário no texto constitucional é o do estabelecimento de certa ordem, já que pretende fixar objetivos claros e viáveis, bem como a definição dos meios mais adequados para a efetivação dos seus fins.¹⁴⁷

6.1.4. A Educação nas Disposições Constitucionais Transitórias

A educação aparece nos Atos das Disposições Transitórias da CRFB/88. As disposições transitórias são, por certo, motivos de muitas dúvidas quanto à sua natureza. Nesse sentido, apesar dessas dúvidas, concorda-se com o jurista brasileiro José Afonso da Silva quando afirma o seguinte: as “[...] normas das disposições transitórias fazem parte integrante da Constituição. Tendo sido elaboradas e promulgadas pelo constituinte, revestem-se do mesmo valor jurídico da parte permanente da Constituição” (SILVA, 2014, p. 190).

¹⁴⁷ Sobre os diferentes Planos Nacionais de Educação, apesar de não serem objeto de apreciação, as bases para as ideias que essa tese tem estão dadas em Cury (2011).

Com efeito, deve-se resguardar o caráter transitório, que lhe imprimiu o constituinte. Desse ponto de vista, reconhece-se que elas têm em vista a passagem da ordem constitucional antiga à estabelecida pela nova constituição – não sendo, contudo, revogadas: elas ainda se mantêm válidas, mas perdem a sua eficácia a partir do momento que as normas constitucionais passar a operar nos termos definidos pela CRFB/88.

Seja como for, a educação aparece nos Atos das Disposições Transitórias da CRFB/88, especialmente como estabelecimento do financiamento da educação. Veja-se que, nesse sentido, o artigo 60, pela redação que lhe deu a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, estabelece a destinação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento da educação básica, bem como a remuneração dita condigna daqueles trabalhadores da educação, as quais depois seriam disciplinadas pelas Leis nº 11.494/07 e 11.738/08. O artigo 71, instituído pela Emenda Constitucional nº 10, de 1996, estabelece o Fundo Social de Emergência, que objetiva o saneamento financeiro da Fazenda Pública Federal e de estabilização econômica. Já o artigo 76, conforme a redação dada pela Emenda Constitucional nº 93, desvincula de órgão, fundo ou despesa precisamente 30% da arrecadação da União que dizem respeito às contribuições sociais. E, finalmente, o artigo 79 previa para vigorar até 2010, no âmbito do Poder Executivo Federal, o Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza, cujos recursos seriam aplicados em diversas áreas, inclusive, na educação.

6.2. A LDBEN/96 e a Educação: os Princípios, os Fins e o Binômio Direito-Dever de Educar do Estado

Nas páginas seguintes, ver-se-ão os elementos afixados pela LDBEN/96 no sentido de se precisar qual o significado, dos princípios e fins da educação, bem como do direito à educação e do dever de educar. Esses pontos correspondem aos primeiros títulos da Lei 9.394/96 e lhe dão estrutura teórica e filosófica.

6.2.1. O Significado Abrangente da Educação

Além de constituir uma definição, coisa que as leis anteriores pertinentes à matéria não faziam, o texto da LDBEN/96 amplia o significado da educação que o texto constitucional havia consagrado, de forma que o estende para formas que vão desde a convivência familiar até manifestações culturais que escapam àquelas tradicionalmente consolidadas nos espaços

educacionais, obviamente incluindo o processo de escolarização que se desenvolve nos estabelecimentos de ensino e pesquisa.¹⁴⁸ Assim, tem-se:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Vê-se, assim, que a educação não se restringe apenas àqueles espaços educativos que realizam a formação no interior de instituições educacionais. Sobre isso, ao falar da obrigatoriedade do ensino, Cury afirma que o ensino – e aqui se pode dizer também que a educação – pode ocorrer em espaços escolares e extra-escolares. Expressamente, afirma que

O ensino fundamental, embora determinante na rede de relações próprias de uma sociedade complexa como a nossa, não precisa se dar obrigatoriamente em instituições escolares. Ele pode ser dado e, na hipótese de ser extra-escolar, deve haver notificação das autoridades competentes para efeito de controle e avaliação. Além disso, há a flexibilidade posta na LDB, em especial no seu art. 24, II, o que reconhece também a possibilidade do autodidatismo. O importante é a capacidade verificada e avaliada do estudante, observadas as regras comuns e imperativas dos sistemas de ensino (CURY, 2000, p. 23-4).

O texto da lei, portanto, amplia o significado da própria educação, bem como reforça que a sua realização, ainda que seja oportuno que se dê nos espaços e nas instituições educacionais aptas para tal, abrange outros aspectos próprios da formação que acontecem especialmente no interior da vida familiar, nas práticas e ambientes sociais, nas expressões culturais e na vida política.

Com efeito, conforme o § 1º do artigo 1º, o legislador não faz nenhum tipo de disciplinamento de outras formas de educação que não a educação escolar, a qual se leva a efeito nas instituições educacionais próprias. Sendo assim, a LDBEN/96 nada disciplina a respeito do que se poderia chamar educação política, educação moral, educação social, educação para o trânsito, educação cívica, entre outras formas de educação. Todavia, ainda que não as discipline, seguindo as determinações do § 2º do artigo 205 da CRFB/88/88, segundo o qual a educação deve ter em conta o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a LDBEN/96 não exclui essas formas de educação. Mesmo que seja assim, muito embora a LDBEN/96 não tenha excluído tais facetas da educação do texto da lei e se tenha posto por propósito

¹⁴⁸ Cabe uma indicação, conforme a sugestão de Motta. Segundo esse autor, “esse conceito amplo é esposado, indiretamente, pelo Código Civil Brasileiro ao garantir o direito dos pais à guarda dos filhos, como parte do pátrio poder”, conforme reza o artigo 384 do Código Civil Brasileiro. Além disso, esse mesmo conceito é, também, indiretamente confirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (MOTTA, 1997, p. 211-2).

disciplinar apenas a educação formal, elementos tais como a educação política e a educação cívica, no sentido de conhecimento e preparação para a cidadania, entre outras coisas, deveriam ser mais contundentemente explorados, pois, sem isso, não há que se falar na construção das forças que dêem estabilidade à democracia. É importante ter em conta que, nesse particular, é defensável e mesmo imperativo, desde liberais (Rawls) e comunitaristas (MacIntyre, Sandel, Taylor e Walzer), a inclusão e a previsão, nos termos da educação formal, de conteúdos que visem à formação, preparação e exercício da cidadania.

A esse aspecto não restritivo de outras formas de educação, muito embora não as discipline, se junta outro, que está explicitado no § 2º do artigo 1º, vale dizer, que educação escolar deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social.¹⁴⁹ Isso quer dizer que o processo educativo deve articular esses elementos com a vida escolar e, de modo mais especial, valorizando a experiência de vida do educando, a escola deve “[...] aproveitar tanto os conhecimentos quanto as habilidades já adquiridas pelos seus alunos no ambiente em que vivem e trabalham” (MOTTA, 1997, p. 212). Esse autor explica, ainda, que esse princípio decorre de um novo conceito de auto-educação, o qual pode ser assim sintetizado: “[...] a auto-educação é um processo interior de amadurecimento de cada indivíduo, decorrente de seu relacionamento com o meio ambiente, com outros homens e consigo mesmo” (MOTTA, 1997, p. 212). Esse conceito implica uma maior integração da escola com a realidade do educando, tendo-se em vista que a escola e as instituições educacionais não podem estar desvinculadas do meio social em que estão inseridas.¹⁵⁰

Não obstante, esse artigo 1º e seus parágrafos, especialmente o 2º parágrafo, que sugere que a educação deve integrar a escola não só com as empresas, mas também com a comunidade como um todo, na opinião de Motta é uma decorrência lógica da evolução social e econômica e de uma visão sistêmica da educação (MOTTA, 1997, p. 213). Ainda que se entenda que a educação e suas instituições devam estabelecer uma integração aos contextos em que estejam inseridas, parte-se do pressuposto de que não se deve proceder a uma necessária determinação do mundo educacional por aquele das empresas. Como defendem Shields, Newman e Satz, a educação é concomitantemente um valor instrumental e intrínseco para os indivíduos e para as sociedades: de um lado, reconhece-se que as pessoas têm diferentes objetivos instrumentais os quais podem acontecer mediante oportunidades de educação, como acesso a empregos, formação especial, saúde, mobilidade pessoal, autonomia

¹⁴⁹ Faz-se uma breve referência, neste particular, ao conceito de prática social oriundo do pensamento de MacIntyre, o qual está associado à crítica do liberalismo. Mais à frente, voltar-se-á a esse ponto.

¹⁵⁰ Assim, são expressão da interação da educação com o meio social os artigos 13º, 34º, 37º a 40º.

laboral, entre outras tantas coisas; de outro lado, a educação têm valor intrínseco, pois, como explica, desenvolver as habilidades de alguém pode ser agradável ou um bem em si mesmo, bem como um componente central de uma vida que floresce, independentemente das consequências que isso tenha em termos de riqueza ou de saúde (SHIELDS, NEWMAN E SATZ, 2017). No lastro desse tipo de discussão, parece que a leitura da vinculação da educação ao meio social no qual as empresas, como expressão do setor econômico, deveriam gozar de um prestígio muito menor: a importância instrumental para os educandos não deve ser substituída pela dos empresários ou da economia. Ora, tem-se em vista que a educação não pode ser redutível aos interesses mercadológicos da sociedade em que esteja inserida, pois, na linguagem de Walzer, isso se traduziria na tirania de bens de uma esfera de justiça sobre os de uma outra (WALZER, 2003, p. 270-2).

6.2.2. Os Princípios e os Fins da Educação

Os princípios e os fins da educação, postos pela LDBEN/96, não divergem muito daqueles afirmados pela CRFB/88.¹⁵¹ Nessa direção, seguindo o que externam, o artigo 2º estatui: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Vale destacar aqui uma adição e uma exclusão: no que se refere ao acréscimo, a lei de diretrizes e bases incorpora a seguinte expressão, ‘*inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana*’, que é proveniente da LDBEN de 1961, e que reforça elementos do liberalismo clássico, constituídos especialmente sob a influência do positivismo e do pragmatismo no Brasil; de outro, suprime-se o trecho ‘*direito de todos, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade*’. Em termos funcionais, essa exclusão não implica em grandes mudanças, mas, do ponto de vista dos compromissos que a lei estruturante da educação assume, trata-se de opção do legislador que indica a direção na qual caminha as suas pretensões. Outra questão, como indica Carneiro (2015, p. 60), é que esses princípios devem ser entendidos como elementos recorrentes do diálogo pedagógico e da prática do ensino. Ora, assim compreendidos, eles devem ser encarnados nas práticas pedagógicas das diferentes escolas e instituições dos sistemas de ensino do Estado, sejam eles da União, dos estados-membros ou das municipalidades.

¹⁵¹ Recordar-se, aqui, a distinção entre princípios, fins e objetivos, no que se refere à educação, que aparecem anteriormente.

Tendo-se em vista a herança legislativa da educação brasileira, Motta explica que esse segundo artigo, informador da educação nacional, é inspirado na liberdade e na solidariedade humanas, e que, apesar de estar assentado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, pelo seu valor universal, ainda permanecem válidos, muito embora o seu significado se tenha ampliado. De forma mais direta, entende que

[...] todo e qualquer tipo de educação, que se desenvolva no território brasileiro, deverá, antes de tudo, estar voltada para a formação das personalidades humanas independentes, com mentalidade empreendedora e capacidade de livre iniciativa, capazes de se constituírem em bases sólidas para a construção da democracia. Deverá, ao mesmo tempo, voltar-se para a formação de uma sociedade solidária, através da conscientização dos valores humanos responsáveis por uma convivência humana mais harmônica, pela maior cooperação entre os povos, pela coesão social da nação e pelo respeito e ajuda mútuas entre os seres humanos. O princípio da solidariedade inclui também o respeito ao meio ambiente, sem o qual a vida no planeta poderá deteriorar-se irreversivelmente. Esses dois princípios orientam no sentido de se oferecer a todos, sem distinções de qualquer natureza, oportunidades de sobrevivência condigna e desenvolvimento intelectual, social, moral, político e econômico (MOTTA, 1997, p. 218).

Mas, há ainda, uma questão que se desdobra desse artigo – e que não se entendeu por bem fazer quando se apresentava tal princípio na CRFB/88. Ela se refere ao teor não alcançado do que previram o legislador e o legislador constitucional. Ao estabelecer o exercício da cidadania como finalidade da educação formal, chega-se a uma contradição em relação ao tipo de homem que a lei forma, qual seja, aquele voltado apenas aos próprios interesses, sobretudo econômicos, pouco afeitos à solidariedade e ao exercício da cidadania. A contradição está posta nos termos tais que formar para a solidariedade e para a cidadania implica no cotejo por parte desses valores pela previsão curricular. Observa-se que falta disciplinamento, por parte da lei, de uma educação política na qual se inscrevam elementos que conduzam efetivamente à cidadania necessária para a democracia e para a prática da solidariedade. Desse ponto de vista, sem a referência curricular, através do disciplinamento de conteúdos para uma educação política, a referência à formação para a cidadania ou mesmo à formação ao pleno desenvolvimento do educando soa como um artifício retórico, que revela, com efeito, o não rompimento com os traços pretéritos de uma educação voltada à preparação para o mundo do trabalho e para a subserviência ao *status quo*.

Ainda que seja assim, os princípios da educação nacional, presentes na LDBEN/96, relativos à prática do ensino, reproduzem quase que exclusivamente aqueles da Constituição Federal de 1988 – com a exceção de algumas adições. Nesse sentido, tem-se:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Constata-se que, até o inciso 2, o texto da LDBEN/96 reproduz praticamente *ipsis litteris* o da CRFB/88 – com o acréscimo do termo cultura no inciso 2. O inciso 3 da CRFB/88, por sua vez, é desmembrado nos incisos 3 e 5 da LDBEN/96. Já os incisos 4, 5, 6 e 7 da CRFB/88 aparecem nos 6, 7 (este com a substituição da sentença *profissionais do ensino* por *profissionais da educação escolar*), 8 e 9 respectivamente da LDBEN/96. Está ausente do texto da LDBEN/96 a referência ao piso salarial para os profissionais da educação como princípio.¹⁵² Por outro lado, a LDBEN/96 acrescentou, inclusive, através de leis posteriores que a alteraram, incisos que fazem referência ao respeito à liberdade e à tolerância; à valorização da experiência extra-escolar; à vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e à consideração com a diversidade étnico-racial. Assim, a LDBEN/96, como lei que disciplina a educação básica nacional, seja ela dada em instituições públicas ou privadas, adotou os 12 (doze) seguintes princípios que, como tal, devem orientar todo o processo de ensino:

1. o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

¹⁵² A LDBEN/96, com efeito, desloca o tratamento da matéria para a parte que versa sobre os profissionais da educação, notadamente, o inciso III, do art. 67. Segundo o texto da lei, lê-se assim:

“Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação” (BRASIL, 1996).

2. o princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
3. o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
4. o princípio do respeito à liberdade e apreço à tolerância;
5. o princípio da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
6. o princípio da gratuidade do ensino público em estabelecimento oficiais;
7. o princípio da valorização do profissional da educação escolar;
8. o princípio da gestão democrática do ensino público
9. o princípio da garantia de padrão de qualidade
10. o princípio da valorização da experiência extra-escolar;
11. o princípio da vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.
12. o princípio da consideração da diversidade étnico-racial.

De posse disso, atentando-se para os princípios adicionados, pode-se dizer o seguinte: em relação ao princípio do *respeito à liberdade e apreço à tolerância*, de clara origem liberal, uma vez que consagra dois valores presentes em todas as perspectivas de matiz liberal, a saber, a liberdade e a tolerância, o legislador tem em conta que o processo de ensino-aprendizagem, incluindo aqui professores e alunos, deve ser dado com base no respeito mútuo, levando-se em conta as diferentes visões de mundo – ou , nos termos rawlsianos, as diferentes doutrinas abrangentes –, que esses atores têm. Nesse lastro, a disposição que marca condutas que respeitem a liberdade e assumam a tolerância como princípio é o diálogo: “[...] onde há menosprezo ou desrespeito às condutas ou idéias de outrem, fecha-se a porta para o diálogo e para o clima de cooperação que deve reinar no processo educativo” (MOTTA, 1997, p. 219).

Já em relação aos princípios da *valorização da experiência extra-escolar* e da *vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais*, deve-se ter em conta o que se disse anteriormente. Em relação ao primeiro, e de forma bem sintética, deve-se atentar para o fato de que o ensino deve extravasar o espaço escolar e promover uma integração da escola com o meio social do educando: ou seja, é primordial, na prática docente, não se restringir apenas às experiências que se dão no interior da instituição educacional, mas valorizar elementos sociais e pessoais que se aconteçam fora da escola. Por seu turno, em relação ao

segundo, está bem claro que reproduz o § 2º do art. 1º, da LDBEN/96. É bem verdade que, em conjunto com a *valorização da experiência extra-escolar* no ensino, como se disse antes, esse princípio cria a possibilidade da inserção, no processo de ensino-aprendizagem, de elementos do mundo do trabalho e também do conjunto de práticas sociais. Esse aspecto é ambivalente, como se deixou claro anteriormente: abre margem para que o ensino estabeleça harmonia entre valores e a prática da sua sociedade, mas, também, igualmente, abre-se às influências daqueles elementos mercadológicos no interior da própria instituição escolar.

Finalmente, o princípio da *consideração da diversidade étnico-racial*, incluído pelo art. 1º da Lei nº. 12.796, de 2013, que altera a LDBEN/96, coloca-se no lastro do reconhecimento da dimensão multicultural da experiência humana.¹⁵³ É inegável o valor que tem e representa novas posições que o ensino, no contexto da educação nacional, deve tomar. Noutras palavras, a diversidade étnico-racial tem de estar presente em todos os níveis do ensino no quadro da educação brasileira, seja no ensino público, seja no ensino privado, como forma de proteger a diversidade étnica e a identidade cultural.

6.2.3. Direito à Educação e Dever de Educar

O direito à educação e o dever de educar é o Título III da LDBEN/96. O direito à educação já fora anteriormente especificado no art. 208 da CRFB/88, mas a LDBEN/96, apesar de quase replicá-lo, faz algumas especificações sobre as obrigações do Estado como titular desse dever, detalhando de que modo se há de assegurar esse direito educacional, além de acrescentar algumas modificações em relação ao texto constitucional. Tem-se, assim, nos termos da redação que a Lei nº 12.796, de 2013:

¹⁵³ Importa aqui ter presente o que se escreveu anteriormente sobre Charles Taylor e a educação multicultural e voltada para a autenticidade. Mais à frente, esse aspecto será mais bem explorado. Além disso, a própria CRFB/88 já indicava a valorização da cultura e de elementos étnico-raciais, com especial atenção para aquelas expressões indígenas e afro-brasileiras. Conforme dispõe o art. 215, tem-se, *in verbis*:

“Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II produção, promoção e difusão de bens culturais;
- III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV democratização do acesso aos bens de cultura;
- V valorização da diversidade étnica e regional” (BRASIL, 1988).

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996).¹⁵⁴

Uma primeira observação que se deve fazer antes de propriamente apresentar o conteúdo do artigo é que o texto da LDBEN/96 faz uma alteração terminológica em relação àquele da CRFB/88, pois substitui a palavra *educação* por aquela da *educação escolar pública*, a qual se dá em virtude de o § 1º do art. 1º afirmar que disciplinaria apenas aqueles elementos concernentes à educação escolar. Outro ponto é que, através da Lei nº 12.796/13, a redação desse artigo 4º é profundamente alterada em relação ao original. Como explica Carneiro, essa mudança “[...] dá maior abrangência ao campo de aplicação do direito do cidadão brasileiro aos três níveis de oferta pública da educação básica obrigatória e gratuita: a Educação Infantil no segmento da Pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (CARNEIRO, 2015, p. 85). Em termos práticos, essa mudança estabeleceu o dever de os pais matricularem as crianças na Educação Infantil a partir dos quatro (4) anos, direcionando-as para a pré-escola.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Esse artigo foi alterado em relação ao texto original pelas redações que lhe deram as Leis nº 11.700, de 2008, e nº 12.796, de 2013.

¹⁵⁵ Carneiro explica, ainda, que essa alteração do artigo 4º representou três níveis de esclarecimentos, a saber: (a) a organização do Estado como sociedade político-jurídica compreende um universo de serviços básicos gerais, distribuídos em esferas de competências nos termos do artigo 18º da CRFB/88; além disso, o Estado Federado opera dentro de um processo de intercomplementariedade de políticas públicas com forte atenção aos direitos sociais, dos quais a educação é parte (art. 6º, CRFB/88); (b) a distinção entre direitos e garantias: as primeiras,

Com efeito, explicando brevemente o dever do Estado com a educação e o modo como satisfaz esse direito, tem-se as seguintes determinações:

- 1) *Educação Básica gratuita e obrigatória*: afirma que a educação escolar gratuita e obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (anos) anos será organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio – tendo-se presente que os municípios preferencialmente incumbir-se-ão dos dois primeiros e os estados-membros preferencialmente do último, isto é, do ensino médio. Vale dizer que isso não impede o seu oferecimento por parte dos municípios, dos estados-membros ou mesmo da própria União de forma concorrente.
- 2) *Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade*: todas as crianças, até a idade de 5 (cinco) anos, têm direito de acesso à educação infantil, uma vez que as creches e pré-escolas são estruturas de organização da 1ª etapa da Educação Básica.
- 3) *Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino*: como explica Carneiro (2015, p. 121), todas as dificuldades e limitações que requerem meios e apoios mais especializados para que o aluno possa acessar o currículo indicam o caso de um aluno especial e, em face disso, a escola tem o dever de atender adequadamente as suas necessidades educacionais especiais, de forma tal que se realize uma educação inclusiva.
- 4) *Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria*: assegura-se que todos os que não tiveram acesso, na idade adequada, tenham acesso ao ensino, seja ele fundamental, seja ele médio, em virtude diretamente do princípio da isonomia, o qual estabelece, conforme reza o art. 5º, da CRFB/88, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Assim, o acesso à educação escolar é um direito que não prescreve e vige, mesmo que tardiamente.

que são disposições meramente declaratórias, imprimem existência legal aos direitos reconhecidos; já as segundas, que são disposições assecuratórias, em defesa dos direitos, limitam o poder, instituindo garantias; e (c) os termos *dever* em seus aspectos conceitual e operacional: o Estado está subordinado, por força de lei, independentemente de sua vontade e de suas opções políticas, de tal modo que a sua não realização importa no enquadramento da justiciabilidade, isto é, na entrada em juízo para exigir a sua efetivação (CARNEIRO, 2015, p. 85-6).

- 5) *Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*: estatui que o dever do Estado com a educação escolar pública estende-se ao acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de tal sorte que a educação básica e a educação superior articulam e interpenetram no processo de desenvolvimento de sujeitos sociais emancipados (CARNEIRO, 2015, p. 135).¹⁵⁶
- 6) *Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando*: refere-se àquelas condições que fogem à determinação do ensino regular, isto é, ao que é disciplinado pelo art. 24, cominado especialmente com os art. 22 e 23. O intento aqui é assegurar que aqueles estudantes que, impossibilitados de cursar por razões diversas, na maioria das vezes, vinculadas ao trabalho, tenham acesso à educação no período noturno. Importa observar que, por “adequado às condições do educando”, deve-se ter em conta “[...] de um lado, a obrigação do Estado, de outro, [a] necessidade de cumprimento deste dever, considerando as especificidades do aluno que procura a educação escolar pública à noite” (CARNEIRO, 2015, p. 144).
- 7) *Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola*: tendo-se em vista que a atividades prestacionais do Estado no campo da educação alcançam aqueles que se situam numa faixa etária superior àquela prevista e considerada própria no nível de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio, tem-se por certo que cabe aos sistemas de ensino, especialmente dos estados e municípios, planejar, programar e disponibilizar cursos gratuitos para jovens e adultos, atendendo-se as necessidades próprias desses estudantes, o que implica uma organização curricular que leve em conta a melhoria de condição de sua qualidade de vida (CARNEIRO, 2015, p. 147-9).

¹⁵⁶ Vale destacar, aqui, o teor da expressão “V – acesso [...] segundo a capacidade de cada um”, pois que é contrária à plena efetivação da igualdade de oportunidades, uma vez que se refere ao mérito de cada qual. Desse ponto de vista, trata-se de uma posição que se poderia afirmar uma igualdade de oportunidades meritocrática.

- 8) *Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde*: trata-se do alargamento da esfera de atendimento por parte do Estado, cobrindo todas as etapas da Educação Básica, de tal modo que, através de diferentes programas, ditos suplementares, o ente federativo promove o acesso aos meios que viabilizem a obtenção dos fins da educação e do processo de aprendizagem através do ensino regular (CARNEIRO, 2015, p. 150).
- 9) *Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*: trata-se dos padrões mínimos de qualidade do ensino, concernentes à organização escolar e pedagógica, que a escola deve satisfazer para que possa desempenhar a atividade educativa (CARNEIRO, 2015, p. 164).
- 10) *Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade*: refere-se ao dever que o Estado tem, nas vezes de municípios e estados, de ofertar matrícula em escolas próximas às residências de suas famílias, de forma que, assim sendo, tem-se como dimensão prática facilitar o envolvimento das famílias com os projetos pedagógicos da escola, o que se traduz na cooperação entre escola, professores, gestores, entre outros, e família (CARNEIRO, 2015, p. 166).

É através desses elementos que o dever do Estado com a educação, em suas diferentes formas, União, estados-membros ou município, é efetivado. Além disso, cumpre dizer que esse artigo 4º, alterado pela já indicada Lei nº 12.796, de 2013, redefine o desenho estrutural da organização da educação básica. Por essa razão, ele reorganiza decisivamente a educação escolar pública.

Com efeito, já se disse anteriormente que o direito à educação é direito público subjetivo. O artigo 5º da LDBEN/96 reforça esse aspecto e estabelece, em primeiro lugar, quem são os agentes que podem requerer o seu cumprimento e, em segundo, define as competências concernentes a cada qual dos entes federados no intuito de estabelecer o que devem fazer para assegurar o cumprimento desse direito. Assim, dispõe o artigo:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (BRASIL, 1996).¹⁵⁷

Não resta dúvida de que o poder público tem responsabilidade pela oferta gratuita da educação e de que ele é obrigatório, devendo ele, poder público, fazer tudo o que é necessário para que a pessoa tenha acesso à educação na idade correlata¹⁵⁸ – inclusive àqueles que não tiveram acesso oportunamente – de forma que o direito à educação básica alcance a todos, independentemente da idade. Importa dizer que, nesse sentido, as leis concorrentes que

¹⁵⁷ Esse artigo, apesar de estar muito próximo da redação original, foi alterado em relação ao texto original pelas redação que lhe deu a Lei nº 12.796, de 2013.

¹⁵⁸ Nessa direção, a Lei nº 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que é anterior à LDBEN/96, já previa o dever do Estado em relação ao oferecimento da educação, ao estabelecer o seguinte:

“Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola” (BRASIL, 1990). O inciso IV foi alterado pela redação que lhe deu a Lei nº 13.306, de 2016, a qual tinha em vista adequar-se ao preceituava a LDBEN/96. Além disso, considerando que a educação é um direito fundamental, de natureza social, o seu não oferecimento enseja o *mandato de injunção*, que, na condição de remédio constitucional, está previsto no art. 5º, Inc. LXXI, da CRFB/88.

disciplinam o direito à educação são coerentes entre si, sobretudo ao estabelecerem as responsabilidades do Estado.

Em termos práticos, o § 1º e os seus incisos, explicitam que cabe aos estados membros, uma vez que formam a esfera federativa, as seguintes responsabilidades: (i) recensar anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (ii) fazer a chamada pública dessas pessoas; e (iii) com a colaboração dos pais ou responsáveis, zelar pela frequência escolar. Carneiro explica que essas exigências existem tal como são porque se tem em vista um planejamento que evite a falta de vagas (CARNEIRO, 2015, p. 171-2). Daí a razão de ser da realização de um senso e consequente chamada pública para a matrícula: assegurar o atendimento e a oferta de vagas e matrículas a todos que se encontrem em idade estudantil, inclusive, para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade oportuna. E, em conjunto com a oferta de vagas, deve-se observar a sua frequência escolar, uma vez que é do interesse social e familiar que a criança, o jovem, e mesmo o adulto que não teve acesso à educação, tenham o percurso formativo básico satisfeito.

Já os §§ 2º, 3º, 4º e 5º desse artigo, como ainda pontua Carneiro, logo na sequência, alcançam a dimensão de responsabilidade pública do poder estatal, a qual é alicerçada no princípio da igualdade e da justiça social (CARNEIRO, 2015, p. 176-8). Com isso, quer-se dizer que: (i) ao Poder Público, conforme preceitua o § 2º, cabe a priorização do acesso ao ensino obrigatório e, somente depois, aos demais níveis de ensino; (ii) todos os agentes e entidades mencionados no *caput* do artigo, como reza o § 3º, têm legitimidade para peticionar, no Poder Judiciário, em direção ao reconhecimento do crime de responsabilidade da autoridade pública que negligenciar o direito à educação nos termos do § 4º, sendo dispensado o pagamento da ação, assim como a autoridade judicial tem o dever de responder imediatamente; e (iii) o Poder Público pode criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino. Sobre esse último ponto, partilha-se da posição de Carneiro, segundo a qual o legislador, prevendo dificuldades para absorver todos os alunos pela rede regular de ensino, apontou para a criação de formas alternativas de acesso à escola, pois que essa abertura representa uma flexibilização que “arranha” a cláusula pétrea da Constituição, conforme a qual todos são iguais perante a lei (CARNEIRO, 2015, p. 175). E isso porque, se de um lado, deve-se promover a democratização do acesso à escola, de outro, esse acesso à formação básica deve se dar tendo em vista a qualidade e melhor educação possível extensível a todos igualmente, pois que, de outra forma, não se realiza o reconhecimento de que todos são iguais diante da lei, nem se percebe, nos termos de Rawls, justiça nas ações por parte do Estado.

De fato, cumpre ao Estado ofertar oportunidades educativas de se realizar a formação básica, nos termos previstos pela CRFB/88, pela LDBEN/96 e também pelo ECA/90. E, para reforçar o aspecto de corresponsabilidade quanto à educação, que é do Estado, da família e da sociedade, o artigo 6º da LDBEN/96 estatui que os pais ou os responsáveis, devem fazer a matrícula a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Esse dever dos pais ou responsáveis, externado na LDBEN/96, como explica Motta, decorre do fato de a criança ser parte integrante da família. Segundo o autor,

Os pais têm, pois, direito de decidir sobre a educação que desejam para seus filhos, mas não podem obrigá-los a não estudar, porque, assim, estariam, em primeiro lugar, infringindo um direito maior que é o de aprender e, em segundo lugar, descumprindo o dever previsto não só no art. 6º da Lei nº. 9.394, de 1996, mas também no art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990), o qual determina: “*Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino*” (MOTTA, 1997, p. 230, destaque do autor).

Vale ressaltar que, em relação a esse dispositivo, de acordo com o que indica Carneiro, o Poder Público tem sido omissos no que se refere a cobrar a responsabilidade dos pais e responsáveis. Mais do que isso, inclusive: o próprio Ministério Público teria condições de ser mais efetivo para o cumprimento desta norma, o que, não tem sido o caso (CARNEIRO, 2015, p. 179-80). Outro ponto que merece destaque em relação a esse artigo é a omissão do legislador de incorporar, no texto da lei, a participação e a colaboração dos pais, bem como outras entidades de cooperação da escola ou de gestão democrática de ensino, que estão implícitas na afirmação de que a responsabilidade da educação é do Estado, mas também da família e da sociedade. De fato, os pais e a sociedade têm o direito, assegurado constitucionalmente, mas não disciplinado pela LDBEN/96, ainda que também apontado, como deixa claro o seu artigo 2º.

Retomando a discussão sobre o dever de educar do Estado, seguindo o que previa o artigo 209 da CRFB/88, o legislador determinou que a educação escolar, que a LDBEN/96 disciplina, possa ser ofertada também por instituições de ensino privadas, isto é, que as atividades de ensino também estejam disponíveis à iniciativa privada. Assim reza o artigo:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

A simples leitura do artigo aponta para a transcrição do *caput* do já citado artigo 209 da CRFB/88. As diferenças, no entanto, ficam por conta dos incisos. O texto da LDBEN/96 estabelece a capacidade de autofinanciamento, o que significa dizer que as escolas e

instituições de ensino privadas devem gerar a receita necessária para assegurar a sua própria manutenção. Tendo-se em conta essas considerações, o artigo afirma o seguinte: (i) que essas instituições podem desempenhar as atividades de ensino se cumprirem as normas gerais da educação nacional, bem como as do respectivo sistema de ensino, isto é, as dos órgãos normativos dos Sistemas Estaduais de Educação a que se vinculam; (ii) que tais instituições tenham o seu funcionamento autorizado pelo Poder Público, bem como sejam, por ele mesmo, avaliadas periodicamente quanto à qualidade da educação oferecida¹⁵⁹; e (iii) que elas sejam, como já se acenou, capazes de gerar a receita necessária para a sua própria manutenção.

Importa, quanto a esse último ponto, observar que a CRFB/88 faz, no artigo 213, uma ressalva, a qual inclui, entre aquelas instituições de ensino que podem receber recursos públicos, as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que constituídas nos termos da legislação que disciplina o seu funcionamento. Nesse caso, os recursos públicos seriam destinados a bolsas de estudos para o ensino fundamental e médio apenas quando duas condições forem satisfeitas: (i) quando não houver vagas e cursos regulares da rede pública próximos à localidade de residência do estudante; e (ii) quando o estudante não tiver condições econômicas de custear os seus estudos.

¹⁵⁹ Carneiro corretamente pontua que uma vez estando em atividade, essas instituições se encontram sujeitas a processos de avaliação permanente pelo poder público. Essas exigências parecem totalmente esquecidas, pois que as visitas às escolas, quando acontecem, resumem-se a mera formalidade de caráter burocrático. Assim, observa-se que a avaliação da qualidade da educação, que também atinge as instituições privadas de ensino, é um procedimento exercido pelo Estado timidamente (CARNEIRO, 2015, p. 181-7).

CAPÍTULO 7 – CRFB/88, LDBEN/96 E O DEBATE LIBERAL-COMUNITARISTA: A NOÇÃO IMPLÍCITA DE JUSTIÇA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

As leis da educação são as primeiras que recebemos. E, como nos preparam para sermos cidadãos, cada família particular deve ser governada no mesmo plano da grande família que compreende todas.

Se o povo em geral tem um princípio, as partes que o compõem, isto é, as famílias, também o terão. As leis da educação serão, portanto, diferentes em cada espécie de governo.

(Montesquieu)

No capítulo anterior, apresentou-se (i) brevemente traços da legislação educacional anterior à CRFB/88, (ii) o percurso da constituinte, no que tange à educação, (iii) o processo de tramitação da LDBEN/96, (iv) os compromissos assumidos, em matéria de educação, pela Lei Maior em termos de princípios constitucionais educacionais, direitos, deveres e *status* da educação, e (v) o disciplinamento que a LDBEN/96 deu à educação no que se refere ao direito à educação, ao dever de educar, bem como aos princípios e finalidades da educação nacional. Neste capítulo, dando seguimento à apreciação que se iniciou no anterior, em que se apresentou de modo essencialmente descritivo as diretrizes fundantes da educação, intenta-se desenvolver uma análise da noção de justiça na legislação educacional brasileira, nos termos da CRFB/88, e da LDBEN/96. Promove-se, através dessa análise, o embate e o contraste entre os traços dos princípios que governam a educação nacional e, nesses termos, que expressam os princípios do governo da educação, a partir dessas duas perspectivas: de um lado, liberal, e, de outro, comunitarista. Como desdobramento, consideram-se evidentes as contradições no interior da legislação educacional brasileira, que ora tende para o liberalismo, ora para o comunitarismo. Além disso, procurar-se-á fazer ver qual a noção de justiça educacional presente em seu interior, a qual pode estar mais inclinada às ideias liberais, bem como às comunitaristas, ou, ainda, nem a uma, nem a outra ou às duas parcial ou concomitantemente.

Assim, as tarefas que se assumem, no desenvolvimento da análise das bases da educação nacional, neste último capítulo, são as seguintes: (i) apontam-se duas perspectivas interpretativas da CRFB/88 – o constitucionalismo comunitário/particularista e o constitucionalismo liberal/universalista – para indicar a presença daqueles elementos do debate liberal-comunitarista; (ii) discute-se qual a concepção de justiça educacional presente na CRFB/88 e se ela está mais inclinada ao liberalismo ou ao comunitarismo; (iii) analisa-se a LDBEN/96, guiando-se pelos recursos heurísticos do debate entre liberais e comunitaristas, apontando-se, como se fez com a CRFB/88, ou para o liberalismo, ou para o comunitarismo, ou, ainda, para nenhum dos dois; (iv) aponta-se, também, a concepção de justiça educacional

que é derivada da LDBEN/96 e se ela endossa algumas das perspectivas levantadas para a análise; e (v), finalmente, discutem-se os descompassos entre as concepções de justiça educacional da CRFB/88 e da LDBEN/96, acenando para as suas incoerências e incongruências, bem como suas convergências.

7.1. A CRFB/88: o Debate Liberal-Comunitarista e a Justiça Educacional

Na teoria constitucional contemporânea, a Constituição é, na hierarquia das leis, a Lei Maior.¹⁶⁰ Isso quer dizer que dela emana toda a fundamentalidade das leis num Estado. Importa considerar esse aspecto por uma razão específica: ao se indagar, no contexto da discussão desta pesquisa, sobre para qual lado tende essa Lei Maior, isto é, se ela tem um caráter mais liberal, no sentido de Rawls, ou se está mais voltada para uma das matizes comunitaristas, quer-se, no final das contas, estabelecer o horizonte no qual se encontrará a concepção de justiça educacional, como expressão da justiça social, que ela endossa. Para isso, importa saber qual das concepções, se liberal ou comunitarista, é mais sobressaliente.

7.1.1. O Constitucionalismo Liberal na CRFB/88

A CRFB/88 traz em seu bojo diferentes elementos que permitem interpretá-la de mais de um modo; poder-se-ia indicar três, a saber, a interpretação liberal, a interpretação comunitária e a interpretação republicana.¹⁶¹ Tomar-se-á a obra de Cittadino (2009) como referência para a indicação da tensão entre as interpretações liberal (universalista) e comunitária da Constituição, de forma a mostrar que os princípios e diretrizes concernentes à educação estão inclinados àquela albergada por essa última interpretação.

Com efeito, a interpretação liberal – aqui, especialmente, universalista – da CFRB/88 está voltada ao entendimento de que os direitos e as liberdades constitucionais são universais. Mas essa é, ainda, uma parte com a qual outras interpretações da constituição concordariam.

¹⁶⁰ À guisa de informação, a supremacia da Constituição sobre as demais leis é algo característico do constitucionalismo moderno. Particularmente, sua origem é remetida convencionalmente ao caso *Marbury versus Madison*, de 1803, no qual a Suprema Corte Americana tomou a Constituição como Lei Fundamental para a decisão de um caso concreto. Daí desenvolver-se a teoria do controle de constitucionalidade, pois qualquer lei que contradissesse a Constituição estaria em desacordo com as bases sobre as quais se alicerçam as leis de um Estado. Como expressa Volpato Dutra, “No fundo, em Marbury estava a questão se o Judiciário deveria respeitar os julgamentos do congresso como finais ou deveria decidir casos sob a base de seus melhores julgamentos sobre o significado da Constituição” (VOLPATO DUTRA, 2008, p. 147).

¹⁶¹ Não se pretende discutir todas as implicações e a plausibilidade dessas interpretações, como seria o caso se se tratasse de uma teoria constitucional. O que se pretende é apontar para a tensão e, nesse aspecto, a vinculação dos elementos associados à educação a uma dessas interpretações.

O ponto central, na visão universalista, estaria voltado mais à visão de que o objetivo dos valores constitucionais seria o de “[...] preservar a esfera individual, através do estabelecimento de um sistema de normas jurídicas que regula a forma do Estado, do governo, o modo de exercício e aquisição do poder e, especialmente, os seus limites” (CITTADINO, 2009, p. 15), de forma que esta concepção seria exemplar da constituição-dirigente. Como sugere a autora, o constitucionalismo liberal teria por base a defesa dos direitos individuais, pensados enquanto faculdades ou poderes de que estes são titulares, como uma esfera de não intervenção, e, portanto, associados a uma concepção de direitos públicos subjetivos que constituem um conceito técnico-jurídico do Estado Liberal preso à concepção individualista de homem (CITTADINO, 2009, p. 17). Nesse sentido, pode-se afirmar que uma constituição de matiz liberal seria aquela que protege os direitos individuais *erga omnes*, isto é, contra quem quer que seja, inclusive, contra a vontade majoritária oriunda de uma decisão democrática, de tal modo a constituir-se a autonomia privada o reino último das decisões, quaisquer que sejam elas. É nessa direção que Rawls, ao explicar sobre os direitos, afirma

[...] a constituição visa a estabelecer uma estrutura na qual direitos políticos que são exercidos equitativamente, e que têm seu valor equitativo garantido, tendem a conduzir a uma legislação justa e efetiva. [...] Em outras palavras, podemos redescrever o direito como o direito de tentar fazer alguma coisa em circunstâncias específicas, circunstâncias essas que permitem a competição equitativa de outrem. A iniquidade torna-se uma forma característica de interferência (RAWLS, 2009, p. 296, nota. 23).

No modelo liberal-igualitário, a Constituição estabeleceria a proteção de liberdades e direitos fundamentais e, através deles, ter-se-ia uma instância de não interferência do Estado, pois que esses direitos e liberdades situariam um núcleo de liberdades negativas. Nesse diapasão, o constitucionalismo liberal traduzir-se-ia na ideia de que a Constituição, ao definir esses direitos e liberdades fundamentais, deixaria ao cidadão a liberdade para perseguir, com autonomia, seu sistema de fins, sejam eles individuais ou de grupos, externando, por conseguinte, certa neutralidade historicamente identitária da perspectiva liberal. Daí afirmar-se que o liberalismo promoveria certo individualismo – ainda que, numa visão como aquela de Rawls, em que o indivíduo seja a unidade mínima, este não concebido como uma mônada, mas de processo intersubjetivos e interpessoais, numa rede de relações.¹⁶²

¹⁶² É importante dizer que o pensamento de Rawls alberga inúmeros contatos com a teoria do direito e, nesse caso, especialmente com a teoria constitucional. Sobre isso, se fosse o caso de se desenvolver uma defesa liberal da constituição, a partir de Rawls, seguir-se-iam as orientações de Michelman (2003), de Lois e Marchiori Neto (2008) e, também, os de Rohling & Volpato Dutra (2011); e Rohling (2015), que contam com a participação do autor da tese.

7.1.2. O Constitucionalismo Comunitário na CRFB/88

O comunitarismo, como crítica do liberalismo, suscitou inúmeros debates, especialmente a partir daqueles autores que anteriormente foram cotejados – MacIntyre, Sandel, Walzer e Taylor. De fato, no campo da teoria do direito, a influência das ideias desses autores como rejeição do liberalismo, em parte ou totalmente, fez-se sentir. Nesse sentido, *The Communitarian Constitution*, de Beau Breslin, procura formular uma perspectiva constitucionalista que leve em conta os méritos do comunitarismo – ainda que não seja, a rigor, comunitarista.¹⁶³ Para esse autor, os valores fundamentais do comunitarismo constituem-se na crença de que os interesses da comunidade substituem os desejos particulares do indivíduo, na exigência de uma comunidade definida por valores morais compartilhados e na ênfase na discussão como meio de identificar o bem comum (BRESLIN, 2004, p. 80-3). É verdade que esses valores não são igualmente compartilhados por todos os pensadores afirmados comunitaristas, mas a dupla ênfase na constituição intersubjetiva da individualidade e na valorização da comunidade é um traço que marca os pensadores comunitaristas. Dessa sorte, contra o procedimentalismo liberal, o comunitarismo enviesaria um constitucionalismo que fosse aberto aos valores da comunidade.

De fato, o que Cittadino chama de interpretação comunitária da Constituição pode ser identificado, em seus traços mais amplos, àqueles da perspectiva política comunitarista, acima indicados, ainda que não exista uma influência direta do pensamento ético-político americano: mais especificamente, observa-se na CRFB/88, “[...] não apenas uma *linguagem comunitária*, mas um compromisso com o ideário comunitário” (CITTADINO, 2009, p. 4). Nesse sentido, essa interpretação comunitária dá prioridade aos valores comunitários, inclusive, para os direitos e liberdades fundamentais. Daí o constitucionalismo de cunho comunitário contrapor-se à ideia de que a tarefa precípua da constituição seja a da defesa da autonomia dos indivíduos e, por extensão, da sociedade. Em vez disso, a interpretação comunitária da Constituição entende que os direitos não podem ser vistos, num sistema fechado, pelo paradigma da autonomia individual, mas em referência aos valores do ambiente sociocultural das comunidades que compõem a ordem jurídica do Estado. Desse modo, dentro dessa

¹⁶³ A posição de Breslin, na verdade, parte da intuição elementar do comunitarismo, mas leva em conta o que, para ele, seria seu limite, a saber: conseguir promover a conciliação da decisão da maioria e limitar o poder do governo, isto é, defende que o limite do comunitarismo está no fato de que seria incapaz de proteger os interesses das minorias dentro de uma política ou dos valores da maioria, pois as lutas pelo poder inevitavelmente quebrariam os entendimentos compartilhados que definiam os valores da comunidade (BRESLIN, 2004, p. 78-109). Por isso, sua proposta baseia-se numa forte defesa do Estado de Direito (*Rule of Law*), nos termos da adesão à Constituição como lei suprema da terra, pois que essa forma de constitucionalismo pode bloquear o exercício irrestrito do poder seja pelo Estado, seja pelo povo (BRESLIN, 2004, p. 122).

perspectiva, a Constituição abre-se a outros conteúdos, a saber, aqueles normativos (direito comunitário), extranormativos (usos e costumes) e metanormativos (valores e postulados morais), que invertem, na terminologia rawlsiana, a prioridade do justo sobre o bom, características das teorias liberais, para uma em que o bom se articula com o justo (CITTADINO, 2009, p. 16-7). Segundo a autora,

[...] os constitucionalistas “comunitários” preferem adotar a expressão *direitos fundamentais do homem*, que designa, no nível do direito positivo, as prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de convivência digna, livre e igual para todas as pessoas. A expressão direitos fundamentais do homem não significa, portanto, esfera privada contraposta à atividade pública, como simples limitação do Estado, mas restrição imposta pela soberania popular aos poderes constituídos do Estado que dela dependem (CITTADINO, 2009, p. 17).

Na visão em tela, como indica a autora, ultrapassa-se a concepção de direitos subjetivos para dar lugar às liberdades positivas, a qual, com efeito, limita e condiciona em prol do coletivo a esfera da autonomia individual, ou seja, os direitos fundamentais não podem ser pensados mais do ponto de vista dos indivíduos, como prerrogativas ou poderes dos quais são possuidores, mas juridicamente do ponto de vista da comunidade, isto é, como valores ou fins que ela se propõe a proteger (CITTADINO, 2009, p. 17). Dessa forma, os direitos fundamentais albergariam a sua condição em função do reconhecimento comunitário, através do que se defenderia a qualidade de parte do texto constitucional. E, como valores constitucionais, a um só tempo, seriam o núcleo básico do ordenamento constitucional e o seu critério de interpretação, de vez que também seriam metas e objetivos a serem alcançados pela ordem jurídica do Estado. Por isso, a autora credita ao constitucionalismo comunitário uma “abertura constitucional”, que se caracteriza pelo alargamento do círculo de intérpretes da constituição, permitindo a participação democrática de cidadãos, partidos políticos, associações, entre outros, de modo a processar a interligação entre os direitos fundamentais e a democracia participativa, bem como a sua concretização, através da garantia de efetividade do sistema de direitos constitucionalmente assegurados (CITTADINO, 2009, p. 18-9). Assim, desde a perspectiva do constitucionalismo comunitário, tem-se uma abertura às diferentes comunidades por meio da abertura à interpretação de que os direitos constitucionais refletem aspirações respaldadas pelas diferentes comunidades e associações que fazem parte dessa ordem.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Volpato Dutra argumenta a respeito dos limites dessa forma de ver a interpretação da Constituição, em vista da crítica que direciona à interpretação liberal. Para ele, “Ao quererem salvaguardar nesse discurso a chamada autonomia ética, leia-se, liberdade ética, fazem a quadratura do círculo e, na verdade, tornam a sua posição indistinta daquela dos liberais. Aliás, o comunitarismo parece não ter uma plataforma própria, mas apenas se opõe aos liberais. Dizem, por exemplo, que o eu é enraizado na comunidade, mas não querem, obviamente, aceitar que tal enraizamento possa significar a defesa da xaria. Em um sistema assim, a blasfêmia seria crime,

Veja-se, dessa sorte, que, considerando os dois modelos de interpretação, pode-se dizer que, na CRFB/88, predomina a vinculação do texto constitucional ao modelo comunitário de interpretação. Por meio dela, como se apontou acima, é possível afirmar que o Estado brasileiro não é mais concebido como neutro, sem referência a princípios éticos que sejam reconhecidos ou emanados do conjunto de valores enraizados nas diferentes comunidades, mas, ao contrário, em vista da concretização da própria Constituição, ele se revela comprometido com a promoção do bem final da comunidade, nos termos do próprio texto constitucional, que implica a visão de que autonomia ética é uma experiência histórica de pessoas enraizadas em experiências concretas, as quais implicam, em maior ou menor grau, o envolvimento com alguma comunidade ou associação.¹⁶⁵

7.1.3. A CRFB/88 e a Justiça Educacional

Do mesmo modo que MacIntyre afirma que “[...] uma filosofia moral geralmente pressupõe uma sociologia” (MACINTYRE, 2001, p. 23), parece correto dizer que toda legislação, seja ela qual for, pressupõe uma ou várias concepções de justiça de fundo. Essa ideia se coaduna àquela de Montesquieu (indicada na epígrafe do capítulo) de que, ao se referir às leis da educação, há uma relação direta entre o tipo de regime político e o sistema educacional – pois, como afirma, é impossível uma república sem educação republicana, assim como é impossível uma educação igualitária sem um regime que seja igualitário (MONTESQUIEU, 2000, Livro IV, Cap. 1, p. 41). Em vista disso, ofertaram-se duas concepções de justiça para abalizar se ela é tendente a algumas delas e, por isso, viu-se anteriormente qual o espaço que ocupava a educação nessas duas diferentes teorias da justiça, sejam elas liberais-igualitárias, da qual a justiça como equidade é a melhor versão, sejam elas comunitaristas, formando um corpo bastante heterogêneo, transitando entre as visões de MacIntyre, um severo crítico do liberalismo em todas as suas formas, passando pela visão perfeccionista de Sandel até chegar em duas que não são, no todo, antagônicas ao liberalismo, mas reclamam uma nova justificação para os direitos liberais, notadamente, as perspectivas de

haveria regulamentação de etiqueta, regras de higiene de vestimenta. Também não vão ao ponto de defender a “circuncisão feminina,” ou a “mutilação genital feminina.” Ou seja, a defesa da autonomia ética joga água no moinho liberal, sem limites.” VOLPATO DUTRA, *Constitucionalismos na Constituição da República Federativa do Brasil*, s/d., p. 8 (no prelo).

¹⁶⁵ Importa esclarecer que uma visão liberal, como a de Rawls, não estaria, de todo, distante de uma interpretação que respeite e leve em conta os diferentes valores das diferentes comunidades. Assim, a referência ao respeito aos valores comunitários, por si só, não é capaz de dar conta da “separação” entre liberais e comunitaristas no debate contemporâneo, nem, também, a afirmação da universalidade dos direitos, já que visões como as de Taylor e Walzer são, em certo sentido, também, visões liberais.

Walzer e Taylor. Assim, importa dizer que é a justiça educacional que fala do mérito dos princípios que governam uma determinada legislação sobre a educação.

Levando-se em conta as discussões sobre o constitucionalismo latente à CRFB/88, há fortes indícios de que a concepção de justiça que lhe é inerente, no que se refere à educação, está mais afeita ao comunitarismo do que ao liberalismo, ainda que o liberalismo de Rawls seja mais social dos que os demais. E isso porque, em sintonia com o aspecto mais amplo, que reforça o caráter comunitário dos direitos fundamentais albergados pela Constituição, entre os princípios constitucionais consagrados à educação, vê-se que o constituinte, nas ponderações a seguir, optou por reforçar o caráter comunitário das pretensões sociais.

Na sequência, para evidenciar a vinculação dos elementos que caracterizam a noção de justiça educacional, faz-se uma breve análise daqueles princípios a partir das concepções liberal-igualitária da justiça, de Rawls, e da comunitarista. Nesse sentido, sobre o *princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola*, cabe dizer que está associado à igualdade de oportunidades educacionais no liberalismo, o que também não o impede de guardar conexão com uma visão comunitarista. Por ele, enseja-se uma concepção meritocrática das oportunidades em matéria educacional. Sobre isso, o STF, na ADPF nº 186, de 2012, no pronunciamento do relator, Min. Ricardo Lewandowski, afirma o seguinte sobre o princípio da igualdade de condições:

I – Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no *caput* do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares (BRASIL. STF. ADPF nº 186, 2012, 2012, p. 02).

Ora, vê-se que esse princípio faz *jus* à igualdade por permitir que se tomem medidas que, apesar de não serem estritamente igualitárias, no contexto maior, visam a equidade do sistema num espírito igualitarista. Desse ponto de vista, esse princípio está mais afeto à visão da justiça como equidade – o que se percebe, inclusive, pelo uso da obra de Rawls pelo referido ministro ao fundamentar a sua decisão (BRASIL. STF. ADPF nº 186, 2012, p. 07). E, nesse sentido, ele afirma o seguinte:

Vê-se, pois, que a Constituição de 1988, ao mesmo tempo em que estabelece a igualdade de acesso, o pluralismo de ideias e a gestão democrática como princípios norteadores do ensino, também acolhe a meritocracia como parâmetro para a promoção aos seus níveis mais elevados. Tais dispositivos, bem interpretados, mostram que o constituinte buscou temperar o rigor da aferição do mérito dos candidatos que pretendem acesso à universidade com o princípio da igualdade material que permeia todo o Texto Magno.

Afigura-se evidente, de resto, que o mérito dos concorrentes que se encontram em situação de desvantagem com relação a outros, em virtude de suas condições sociais, não pode ser aferido segundo uma ótica puramente linear, tendo em conta a necessidade de observar-se o citado princípio (BRASIL. STF. ADPF nº 186, 2012, 2012, p. 13).

É importante dizer que Rawls concorda com essa afirmação, pois é contrário àquelas desigualdades que não se revertam em benefício daqueles que, não obstante trabalharem para a existência de uma ordem social vantajosa, encontram-se em posições menos vantajosas. Além disso, no que se refere ao espaço ocupado pelo mérito e a despeito da crítica rawlsiana a este, deve-se entender que o pensador de Harvard tem em vista aqueles elementos que comprometem a operação *pura* do mérito, isto é, o mérito não pode ser critério distributivo porque não pode ser avaliado separadamente das contingências pessoais que se manifestam na existência social. Mas, sendo possível essa *igualização* de condições de competição, ele tem seu espaço de funcionamento.

Com efeito, à guisa de complemento, deve-se dizer que esse princípio não é de todo rejeitado por pensadores comunitaristas, tendo-se em vista a importância que a formação, do ponto vista social, tem para elas. Mas é inegável a associação às teorias liberais, ainda que tenham adquirido importância maior através das teorias igualitaristas, como a de Rawls, em vista da realização da justiça social. *Assim, uma primeira premissa da justiça educacional presente na CRFB/88 é uma visão da igualdade de oportunidades educacionais, engajada meritocraticamente, desde que arquitetada em termos de igualdade de disputa.*

O princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, como já se referenciou, historicamente, é nitidamente associado ao liberalismo, uma vez que é um desdobramento de uma visão mais ampla da liberdade, particularmente, da liberdade de expressão. Assim, pode-se entender que o princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber é a extensão para o âmbito da educação da liberdade de expressão e, por ele, volta-se à veiculação dos diferentes tipos de conhecimento, ciência e afins, independentemente das concepções abrangentes, na terminologia rawlsiana, a que se vinculem. Esse princípio, também, se coloca no lastro do liberalismo por preconizar (i) a liberdade de aprendizagem e de cátedra – o que protege os professores de, no exercício da docência, ingerências administrativas; (ii) a liberdade de ensino – diz respeito ao ideário do estabelecimento de ensino no que tange aos seus aspectos religioso, filosófico e pedagógico e que, por isso, deve ser claramente respeitado por professores e alunos (o que não significa que se deva desrespeitar aqueles dos professores e dos alunos, mas que se devem, mútua e proporcionalmente, levar ao respeito conjunto); e (iii)

a liberdade de pesquisa – tendo-se em vista a realização de investigações científicas, com o propósito de ampliação do nível de conhecimento da sociedade.

Vê-se como inequívoco que esse princípio se mostre caudatário do liberalismo e, nesse sentido, coerente com a teoria da justiça formulada por Rawls. O primeiro princípio de justiça, o da igual liberdade, parece comportar o *princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber* – ainda que não se fale da sua justificação pública. No entanto, uma versão liberal do comunitarismo, como nos termos daquela de Walzer e Taylor, acomodaria adequadamente um tal princípio. Nesse sentido, ainda que a tradição o vincule ao liberalismo rawlsiano, seria injusto dizer que apenas essa versão da justiça o defendesse. Dessa sorte, *uma segunda premissa da justiça educacional presente na CRFB/88 é a defesa da liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa e difusão do pensamento, da arte e do saber.*

O *princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino* aponta para a coexistência de ideias e concepções pedagógicas, bem como de instituições públicas e privadas de ensino, o que sugere a defesa da tolerância. A tolerância refere-se à aceitação da diversidade cultural e da pluralidade e, nesse caso, como traço característico da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, que estão presentes em diferentes visões de mundo, dá ensejo ao dever de respeito ao multiculturalismo.

Dessa feita, deve-se dizer que este é um princípio que está baseado tanto no liberalismo de Rawls quanto em perspectivas comunitaristas, notadamente, aquela visão de Walzer, mas especialmente a de Charles Taylor. E isso porque, muito embora o liberalismo político de Rawls seja sensível às questões que estão na ordem do multiculturalismo, o comunitarismo de Walzer e de Taylor dá mais ênfase à questão e à diversidade cultural como constitutiva da experiência humana. Assim, *uma terceira premissa da justiça educacional, na CRFB/88, é aquela segundo a qual há pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, no tocante a professores e alunos, e, por isso, respeito e tolerância a elas, bem como, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.*

No que se refere ao *princípio da gestão democrática do ensino*, deve-se dizer que a democracia é uma forma de governo que cabe perfeitamente bem em perspectivas liberais-igualitárias e em comunitaristas (salvo os problemas relacionados ao pensamento político de MacIntyre). As divergências se dariam em relação ao modo como concebem a democracia. Nesse particular, a visão democrática liberal-igualitária de Rawls traduz-se numa versão procedimental-deliberativa dessa forma de governo. Já as visões de Walzer e Taylor

endossam a participação como um componente essencial da democracia, de forma que temas como a cidadania adquirem mais destaque do que no pensamento rawlsiano. Assim, à parte a diferenciação do que se entende como democracia, as duas visões são compatíveis.

No entanto, a gestão democrática do ensino, no caso brasileiro, ao chamar a comunidade e as famílias à vida escolar, dá-se a entender, no contraste entre comunitarismo e liberalismo, que se está mais tendente ao primeiro, pois está mais em sintonia com os propósitos e ideários próprios das visões desses autores (Walzer e Taylor) justamente por abrir-se aos intentos mais locais da comunidade escolar. Dessa feita, *uma quarta premissa da justiça educacional é a condução democrática do ensino como forma de valorização da participação das comunidades e interesses locais.*

O princípio da *gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais* origina-se, como indica a história da educação, no ideário liberal moderno – do qual Kant e, com ele, Rousseau, Condorcet, entre outros – de que todo o progresso social e, especialmente, de que todo o progresso da espécie dá-se por meio da educação. Nesse particular, na opinião de Kant, a educação, devendo desenvolver no indivíduo tudo aquilo do qual ele é capaz, pode dar-se através da educação pública, uma vez que através dela se pode formar, em primeiro lugar, mais bem o cidadão e, em segundo lugar, adquirir de maneira melhor as várias habilidades, e formar mais adequadamente o caráter (KANT, 2012). Na mesma direção, Bobbio explica o reconhecimento do direito à gratuidade da educação assegurado em termos de carta de direito:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto, de sociedade para sociedade —, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jus naturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (BOBBIO, 2004, p. 36).

A gratuidade do ensino público é uma herança liberal, uma vez que, sendo cada qual responsável por sua sorte, oferta as bases para perseguir o seu destino. Desse ponto de vista, fica clara a influência do liberalismo sobre esse princípio. E isso aponta para a sua proximidade com o pensamento de Rawls, sobretudo, por seu caráter igualitarista. Mas é importante dizer que uma visão comunitarista como a esposada por autores que trataram mais ostensivamente da educação, como MacIntyre e Walzer, também seria concorde com esse princípio. Assim, *uma quinta premissa da justiça educacional é a gratuidade da educação em instituições públicas de ensino.*

Quanto ao *princípio da garantia do padrão de qualidade*, que é uma novidade da CRFB/88, visa a estabelecer primariamente a proteção da máxima qualidade do ensino. Isso sugere o seguinte: que o direito à educação deve ser realizado sempre em vista da maximização do padrão de qualidade. Nesse sentido, Ximenes, desenvolvendo uma análise a partir do marco referencial da teoria dos direitos fundamentais como princípios de Alexy e nas disposições normativas sobre o direito humano à educação, afirma:

O direito à qualidade na educação básica é entendido [...] como o conjunto de condições de infraestrutura, humanas e de insumos que permitem o desenvolvimento de processos educacionais relevantes e adaptados, assegurados gratuita e universalmente pelo Estado, objetivando garantir a todos a aprendizagem de conteúdos e habilidades necessários à realização dos direitos humanos na educação e através da educação. O objetivo do direito à educação é alcançar a igualdade de base em termos de sucesso escolar, com respeito à diversidade, ou seja, maximizar também a realização destes princípios. Nesse caminho, ambiente escolar, conteúdos e processos educacionais são partes estruturantes e inalienáveis do direito à qualidade e devem, assim, ser protegidos e realizados (XIMENES, 2014, p. 1048).

Em termos de justiça, o princípio da garantia de qualidade, como deixa claro Ximenes, oferta o ideário de atingir-se a igualdade de base em relação ao sucesso escolar, por onde se mostram inomináveis os elementos estruturantes da atividade educacional. Desse ponto de vista, novamente, a igualdade de base como forma de se assegurar o padrão de qualidade de educação é condizente com as duas posições, seja aquela de Rawls, que busca dirimir as desigualdades sociais, bem como aquelas comunitaristas, que enfatizam as diferentes comunidades frente à mera formalidade que ensejam os direitos fundamentais. Assim, *uma sexta premissa da justiça educacional seria a igualdade de base como forma de se assegurar o padrão de qualidade da educação*.

Os princípios do ensino relativos à *valorização dos profissionais da educação escolar e do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública* não se mostram, como deixa claro Ximenes, desde o marco interpretativo da teoria dos direitos fundamentais de Alexy como princípios, mas como regras jurídicas de operacionalização. Nesse sentido, está-se diante de um preceito que preconiza a valorização daqueles que estão a cargo da educação. Se assumida seriamente, pode-se dizer que se refere a uma forma de honrar o princípio da dignidade humana e de respeitar o ideário de que a tarefa da educação cabe ao Estado em conjunto com a família e com a sociedade. Dessa perspectiva, trata-se do reforço da obrigação do Estado com a qualificação da educação e daqueles que estão nela envolvidos.¹⁶⁶

¹⁶⁶ Sobre essa questão, concorda-se com o desdobramento prático desse princípio-operacionalizador que Ximenes discute no livro dedicado ao direito ao padrão de qualidade da educação (XIMENES, 2014, p. 141-2). Por ele, vê-se que esses “princípios” são menos mandamentos de otimização e mais determinações práticas,

À luz disso, a noção de justiça educacional presente na Constituição revela a defesa de sete elementos, notadamente:

- a) uma visão da igualdade de condições para acesso e permanência, em termos de oportunidades educacionais, engajada meritocraticamente, desde que arquitetada em termos de igualdade de disputa;
- b) a defesa da liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa e difusão do pensamento, da arte e do saber;
- c) a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, no tocante a professores e alunos, e, por isso, respeito e tolerância a elas, bem como, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- d) a condução democrática do ensino como forma de valorização da participação das comunidades e interesses locais; e
- e) a gratuidade da educação em instituições de ensino públicas; e
- f) a igualdade de base como forma de se assegurar o padrão de qualidade da educação.

Esses elementos configuram o ideal de justiça educacional presente na Constituição. Além disso, esses mesmos princípios de justiça educacional, que se estabelecem como direitos e liberdades, governam a educação com dimensão meritocrática e social: a primeira porque as oportunidades educacionais, dentro das quais se valorizam as liberdades de cunho pedagógico, estão dispostas as prerrogativas individuais da própria sorte em termos de perseguir o êxito e sucesso formativo; já a segunda porque a chancela que justifica esses direitos e liberdades é dada pela sociedade. Para compreender o significado dessas dimensões do ideal de justiça educacional, cumpre ter em mente as discussões voltadas à igualdade. Neste ínterim, conforme a argumentação de Merry,

No coração de qualquer teoria da justiça está o princípio da igualdade. Considerar a igualdade a sério significa que devemos considerar as maneiras pelas quais as pessoas não são apenas beneficiadas ou desfavorecidas desde o início – por exemplo, através da herança genética, da riqueza ou dos antecedentes educacionais dos pais –, mas também como oportunidades e recompensas que resultam desses básicos. As desigualdades são posteriormente exacerbadas na distribuição de bens e oportunidades. O ponto básico de igualdade como princípio normativo não é que todos tenham coisas semelhantes ou obtenham resultados semelhantes; isso seria indesejável tanto por razões relacionadas com a liberdade individual quanto com a necessidade social. Assim como os indivíduos desejam ou são capazes de coisas diferentes, também a sociedade não se beneficiará de que todos sejam exatamente iguais, mas sim refletem uma variedade diversa de perspectivas, talentos e habilidades. Mas, como princípio normativo, a igualdade pode nos ajudar a fazer três coisas: primeiro, pode nos ajudar a identificar as desigualdades que são importantes

regras, em função do que o Estado tem um dever de imprimir a valorização dos profissionais da educação em termos de planos de carreira e piso salarial.

desde o ponto de vista moral. Em segundo lugar, pode nos ajudar a descobrir como podemos projetar ou reformar nossas instituições sociais de modo a reduzir e, em alguns casos, até mesmo eliminar, desigualdades injustas. Em terceiro lugar, pode nos ajudar a navegar decisões difíceis em relação à distribuição de recursos e oportunidades (MERRY, 2017, p. 01).

Para que essa discussão seja válida, é oportuna a referência e indicação aos diferentes significados da igualdade na educação, a qual se dá, predominantemente em termos de: (a) igualdade de oportunidades; (b) igualdade de ensino; (c) igualdade de conhecimento e êxito escolar; e (d) igualdade de resultados. Para uma visão mais ampla das implicações e desdobramentos dessas formas da igualdade na educação, a tabela formulada por Bolívar (2005, p. 46; 2002, p. 14) é bastante útil. Observa-se, assim:

Tabela 3. Políticas de Igualdade na Educação

| Tipo de igualdade | Objeto | Pressuposto | Princípio | Estratégias |
|---|-----------------------------|---|---|---|
| A Igualdade de oportunidades | Carreira Escolar | Capacidades naturais e condicionamentos sociais | Igualdade de acesso e regras do jogo iguais para todos | Suprimir os fatores que impedem a <i>igualdade de acesso</i> e a <i>compensação</i> |
| B Igualdade de Ensino | Qualidade do Ensino | Capacidade de todos para alcançar o aprendizado fundamental | Qualidade de ensino similar, com apoio adicional | Escola <i>compreensiva</i> e <i>currículo comum</i> na etapa obrigatória |
| C Igualdade de Conhecimento e êxito escolar | Conhecimento e Competências | Potencial de aprendizagem extensível e modificável | Todos podem alcançar as competências básicas | Educação compensatória. Discriminação positiva, avaliação formativa |
| D Igualdade de resultados (individual e social) | Efeitos da Educação | Características individuais de motivação e cultura diferentes | Diferenças de aproveitamento, porém sem norma única de excelência | Adaptação curricular e educação especial |

De acordo com o que se observa nesta tabela, a igualdade prevista na CRFB/88 é semelhante àquela da igualdade de oportunidades. Segundo o que sugere Bolívar (2005, p. 46; 2002, p. 14), a igualdade de oportunidades, que tem por princípio a igualdade de acesso e regras do jogo iguais para todos, parte das capacidades naturais e dos condicionamentos sociais daqueles envolvidos no processo formativo, notadamente, dos estudantes. Nesse sentido, para realizar a igualdade da disputa, intenta estabelecer a supressão daqueles elementos que impedem essa igualdade de acesso, bem como, não sendo possível a sua supressão, adota as medidas compensatórias, entre as quais se tem as ações afirmativas. É importante dizer que o critério que opera no interior desse princípio é o mérito:

estabelecendo-se a igualdade, mesmo que através de estratégias compensatórias, o resultado e o êxito pessoais dependem exclusivamente do mérito de cada qual.

Outro aspecto presente nesse ideal de justiça educacional, quanto à educação, é a *igualdade de base* – como externada no princípio da garantia do padrão de qualidade. Poder-se-ia supor que a igualdade de base e a igualdade de oportunidades sejam, aparentemente, contraditórias. E isso porque a igualdade de oportunidades oferece *igualdade* em termos de acesso e em relação às regras do jogo, ao passo que a igualdade de base, que é formulada por Dubet sob a influência de Rawls, “[...] propõe que haja um nível de distribuição de recursos de modo que se garantam as condições para que todos participem como iguais na sociedade” (RIBEIRO, 2013, p. 66). Em termos precisos, no interior da instituição escolar, ela implicaria que

[...] todos os alunos devem dominar um quadro de conhecimentos, relativo ao que foi predefinido, sem os quais estariam relegados à indignidade e à ausência de respeito, o que os caracterizaria como perdedores, levando a problemas de autoestima e à violência escolar usada pelos “perdedores” como forma de afirmar sua própria existência no sistema. Sem esse nível base de conhecimento, seriam extremamente prejudicados no seu percurso escolar, inclusive em momentos da escolaridade nos quais não haveria contradição entre meritocracia e direito (RIBEIRO, 2013, p. 66).

Mas, desde uma perspectiva rawlsiana, considera-se que esses dois princípios não são apenas compatíveis, mas desejáveis. E isso porque o mérito não é absolutamente rejeitado por Rawls. Ele é, ao contrário, relativizado: não serve como critério de distribuição moral. No entanto, para se assegurar a igualdade equitativa de oportunidades, poder-se-ia interpretar como necessária, num certo sentido, a igualdade de base – isto é, o elemento corretivo que pressupõe a igualdade equitativa de oportunidades é dado na distribuição de recursos nos termos da igualdade de base, de tal modo a não privar nenhum indivíduo da cooperação social. Para Ribeiro, no caso da educação básica, isso sugere que se aja

[...] para que todos adquiram um nível determinado de conhecimento (ou de habilidades e competências) que garanta uma condição de cidadania e dignidade que lhes dê noção de autorrespeito, autoestima e lhes permita participar de forma igual de processos futuros cujo princípio de justiça possa ser, inclusive, o da meritocracia, em outro momento em que a noção de Direito já não é a do direito obrigatório (RIBEIRO, 2013, p. 66).

Ora, a teoria da justiça liberal-igualitária de Rawls e suas ideias concernentes à educação se mostram bastante influentes como elementos de interpretação da justiça na CRFB/88, revelam-se, em muitos momentos, como aquela que mais se aproxima daquela esposada pela Carta Magna. No entanto, é preciso ver noutros aspectos. E, nesse sentido, esses aspectos podem ser sumarizados na tabela seguinte, que segue os mesmos critérios das anteriores:

Tabela 4 – Justiça Educacional Constitucional

| Justiça Educacional | Constituição Federal de 1988 |
|---|--|
| Definição de Justiça educacional | A justiça educacional volta-se ao atendimento e ao respeito à liberdade dos envolvidos no processo educacional, à igualdade de acesso e permanência, em termos meritocráticos, e à valorização dos elementos culturais por parte do Estado. |
| Qual o propósito e o objetivo da justiça educacional? | Nos termos do artigo 205 da CRFB/88, a educação deve levar (i) ao pleno desenvolvimento da pessoa; (ii) ao seu preparo para o exercício da cidadania; e (iii) à sua qualificação para o trabalho. |
| O que distribui a justiça educacional? | A justiça educacional distribui o acesso à educação e, por meio dessa, aos bens que a compõem e para os quais é meio. |
| Qual o valor da Educação? | Como direito social, a educação tem de propiciar o acesso a outros bens, tendo, assim, um valor instrumental, pois que prepara para a consecução de algum outro bem. |
| Qual o papel do Estado? | Assumindo o dever de ofertar a educação, segundo o previsto pelo artigo 205, tem de fazê-lo em observância ao estabelecido no artigo 208 e seguindo os princípios dispostos no artigo 209. |
| Como a justiça educacional opera? | A justiça educacional opera conforme o princípio da igualdade de oportunidades para acesso e permanência nas instituições de ensino. Acrescente-se que o princípio da garantia do padrão de qualidade estabelece, também, a igualdade de base. |
| Há espaço para a comunidade? | Há sim; e isso porque (i) a educação será promovida e incentivada em colaboração da sociedade como um todo, isto é, a composição de todas as comunidades; e (ii) as diferentes comunidades de memória podem reservar e preservar seus traços culturais. |
| Previsão de conteúdos específicos para a educação? | Conforme a previsão do artigo 210, ofertar-se-á conteúdo mínimo comum, os quais deverão respeitar os valores artísticos e culturais, nacionais e regionais. |
| Como se dá a relação público/privado? | Observa-se que, em matéria de educação, a CRFB/88 admite a participação da iniciativa privada na oferta da educação, como estabelece o artigo 209, desde que os estabelecimentos de ensino (i) cumpram o que determinam as normas gerais da educação nacional e (ii) tenham autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. |

Ora, vê-se, até aqui que, mais ou menos, os princípios que definem a justiça educacional na CRFB/88 são endossáveis por perspectivas da justiça distintas como o liberalismo igualitário e o comunitarismo: a ideia de justiça na CRFB/88, concernente à educação, traz elementos associados tanto ao comunitarismo quanto ao liberalismo. E isso porque, é importante ter presente, o próprio comunitarismo, nas versões especialmente de Walzer e de Taylor, não pretende suprimir ou mesmo substituir o liberalismo, mas, antes, fazer *reforma* no

sentido da valorização das pretensões das comunidades e da justificação assentada nas particularidades e contextualidades das pretensões de universalidade.

No entanto, ao estabelecer a correlação desses princípios com as bases hermenêuticas da Constituição, na qual, seguindo a interpretação de Cittadino, nota-se que há a presença não somente da *linguagem comunitária*, mas também de um compromisso com o ideário comunitário (CITTADINO, 2009, p. 4), o pêndulo se direciona no sentido do comunitarismo. Assim, parece que a concepção de justiça educacional assenta-se num plano de justificação dos direitos que se fundamenta sobre os valores da comunidade. Não se trata da negação dos direitos, mas da justificação comunitarista de direitos, pois, como já se indicou, o art. 205 consagrou o entendimento da educação como direitos de todos, dever do Estado e da família, e promovida com a colaboração da sociedade. A valorização da comunidade, desse ponto de vista, opera aquela reclamação que o comunitarismo, nas suas versões mais moderadas de Walzer e Taylor, direcionaram ao liberalismo em geral e ao de Rawls em particular – ainda que o Liberalismo Político deste seja extremamente sensível às comunidades enquanto enviesarem doutrinas abrangentes razoáveis.

Além disso, essa concepção de justiça educacional é parte de uma visão mais ampla de justiça social, a qual, como direito à educação, não se restringe ao chamado ensino fundamental, mas adita a possibilidade de atender à pessoa desde a educação infantil, passando pela educação básica (fundamental), bem como pelo ensino médio e pela educação de jovens e adultos, chegando à educação superior. Essa visão, que está mais voltada à comunitarista, e que compreende a educação como direito social, é contrária à ideia da educação como mercadoria, visão que traz benefícios apenas àqueles que podem arcar com os custos para financiar a própria formação. Por isso que ela deve ser entendida como um bem público, pois somente assim ela não estará afeita aos interesses de indivíduos isoladamente, mas compromissada com a sociedade como um todo.

Finalmente, como observação, importa dizer que, muito embora os princípios e os artigos da CRFB/88 ensejem uma concepção de justiça educacional comunitarista, daí não se segue que se materialize em todas as instâncias da educação. Torna-se necessário ter em mente aquilo que Benevides (1996, p. 226) alertava: que na “[...] nossa tradicional e persistente oposição entre o ‘país legal’ e o ‘país real’, a aproximação entre a realidade política e o regime democrático consagrado na Constituição vai depender, essencialmente, do esforço educacional”. Daí afirmar-se que a visão da justiça, tal como consagrada nos textos legais, aponta para essa visão que se ancora numa argumentação e justificação comunitária dos direitos e liberdades.

7.2. A LDBEN/96, o Liberalismo e o Comunitarismo

Conforme o art. 22, Inc. XXIV, da CRFB/88, compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. De fato, conforme se mostrou, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, percorreram um longo caminho até a sua aprovação, no curso do qual se evidenciou um profundo embate entre visões bastante distintas do funcionamento e do papel da educação nacional. Na trajetória do choque entres diferentes visões sobre a educação, que conduziram o processo de consolidação da LDBEN/96, concorda-se com o que Silva afirma:

[...] o conceito de educação da Lei n. 9.394 aponta para processos formativos que ocorrem nos âmbitos perpassados pelas questões de justiça. Contudo, a LDB regula a educação escolar e as instituições de ensino onde ela é predominante. A questão de quem pode oferecer educação e quem deve financiá-la ou receber recursos públicos é central para se discutir a justiça de fundo na educação, tanto no que diz respeito aos conteúdos, valores e tipo de homem a ser formado (ou seja, ao bem, pois não é possível neutralidade em relação a isso), quanto a quem deve contribuir mais para com o financiamento público e quem deve receber mais recursos oficiais. Mesmo a discussão em torno da existência ou não de escolas privadas é uma questão normativa, pois envolve não apenas interesses materiais, mas também valores e concepções de mundo (SILVA, 2013, p. 188).

Especificamente, entende-se que, nessas diferentes visões, encontram-se presentes elementos que permitem que os recursos heurísticos do debate entre liberais e comunitaristas possam apontar para uma concepção de justiça voltada à educação – como se mostrou acontecer também à CRFB/88. É importante ter em conta que a LDBEN/96 incorpora os princípios arrazoados pela CRFB/88 e que, nesse sentido, endossa a perspectiva que esta última defende, em termos de princípios. Mas, diversamente, seu corpo está voltado a outros elementos que se distinguem significativamente do ideário que a Lei Maior estabeleceu como horizonte. Daí a necessidade de se contrastar se há ou não continuidade entre as visões de justiça educacional conforme as visões da CRFB/88 e da LDBEN/96, nos termos liberal-igualitário ou comunitarista.

7.2.1. A LDBEN/96 e o Liberalismo

Argumentou-se bastante sobre os predicados e os qualificadores da teoria da justiça como equidade e dos seus desdobramentos para a educação, bem como sobre o modo como se diferencia abruptamente de outras perspectivas liberais, tais como o libertarianismo¹⁶⁷, ainda

¹⁶⁷ Convém afiançar que o *libertarianismo* e o *neoliberalismo* se referem a mesma posição política – ainda que esse nome não seja muito comum no Brasil. Sobre suas ideias, importa ter presente o que Apple disse: “[...]”

que conservem uma forte defesa da liberdade.¹⁶⁸ De fato, as perspectivas liberais, que em certa medida têm uma vinculação com o projeto iluminista, retomam os pressupostos da liberdade e da igualdade moral das pessoas tendo em vista

[...] garantir uma base aceitável para se conciliar justiça social com o mercado. Nesse sentido, afirma-se que o indivíduo é um agente com autonomia a-social e a-histórica, dada como um fato jurídico e moral, cuja formação ocorre com o desenvolvimento de uma semente, cujo solo é o mercado, meio em que a razoabilidade e racionalidade se nutrem (SILVA, 2007, p. 143).

Dessa feita – como já se acenou –, o liberalismo enseja uma visão moral voltada ao individualismo e, através deste, estabelecem-se concepções de pessoa, de sociedade, de razões para as ações, bem como a defesa da universalidade (princípios de justiça) e da liberdade individual, como é o caso do igualitarismo liberal da justiça como equidade. Com efeito, é aceitável supor que a LDBEN/96 tenha elementos que a vinculem, pelo menos em termos de interpretação, àqueles predicados consoantes à teoria de Rawls. É o que se dá, por exemplo, com o § 2º, da LDBEN/96, que preceitua que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Veja-se que um dos propósitos da teoria de Rawls é permitir que o indivíduo, como membro de uma sociedade, possa se assumir produtivamente, isto é, que tenha a afirmação e o reconhecimento do valor próprio ao satisfazer os papéis que considere relevantes para si e para a sua sociedade, para cuja realização a própria educação – conforme se mostrou no capítulo dedicado ao autor – desempenha uma atribuição elementar. É nessa direção que se compreende a explicação de Silva:

A qualificação profissional é fundamental em termos de preparar a pessoa para ter acesso a empregos e cargos e, com isso, a recursos. A questão é definir até que ponto a educação tem contribuído para promover a igualdade de oportunidades, tão exaltada pela justiça liberal, ou tem acentuado a iniquidade em torno do preparo para

enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar o seu papel, baseado em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo interessado em si mesmo); a teoria da mão invisível, a qual declarava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo; e máxima do *laissez-faire*. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável* – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção de sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do *neoliberalismo*, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam necessidades de formas de vigilância, fiscalização, *avaliação de desempenho* e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. O Estado providencia que cada um faça um empreendimento contínuo de si próprio [...], o que parece ser um processo de governar sem governar” (APPLEE, 2005, p. 37-38, grifos do autor).

¹⁶⁸ Sobre as diferentes concepções do liberalismo, indica-se retomar os pontos introdutórios do capítulos sobre Rawls.

o mundo do trabalho, para poder redefinir políticas que poderiam corrigir essa forma de injustiça (SILVA, 2013, p. 189).

Notadamente, a LDBEN/96 vincula-se ao liberalismo igualitário rawlsiano, no tocante à tarefa e ao dever educativo, por conceber que esta, a educação, volta-se à criação de uma sociedade *equânime* e, nesse aspecto, por estar aberta ao tratamento conforme a compensação em vista de que a igualdade de oportunidades seja assegurada. Desse ponto de vista, é possível dizer que a LDBEN/96 comporta o entendimento de que o processo educativo não se volte à mera igualdade formal, a qual conduziria a uma aristocracia natural, nos termos rawlsianos, mas se adequa à defesa democrático-igualitária da oferta educacional, a qual exige que, para que se estabeleça a igualdade do sistema como um todo, estudantes, em diferentes situações, sejam tratados conforme o termo dessa diferença. Refere-se à ideia aristotélica de que a justiça requer que se trate os iguais de acordo com a sua igualdade e os desiguais conforme essa desigualdade.

Outro aspecto que deve ser levantado, em relação a uma leitura liberal-igualitária da LDBEN/96, é o fato de que ela preconiza uma defesa bastante interessante da liberdade no campo educacional, vale dizer, replica a defesa dessa forma de liberdade como dada pela CRFB/88. Esse elemento é consoante, e coloca-se em linha direta daqueles princípios de justiça formulados por Rawls. Trata-se aqui daqueles elementos próprios dos princípios educacionais do ensino que asseguram a liberdade do indivíduo, seja ele o educando – respeito às suas crenças e às suas ideias – ou o professor – liberdade de cátedra, pluralidade de concepções de ensino, entre outros.

Mas a liberdade, tal como se encontra na LDBEN/96, abre-se, também, noutra direção, qual seja: ela se mostra consistente com a liberdade econômica, isto é, com a iniciativa privada no interior do campo educacional. Esse é um problema para o igualitarismo liberal, pois Rawls – ainda que não seja um teórico do Estado e o veja com muitos limitadores, em vista da defesa da liberdade – credita ao Estado importantes tarefas para a consecução da justiça social, inclusive na seara econômica. No quadro dessas discussões, o Estado não se afasta completamente da atividade econômica. Com efeito, o que ocorre na LDBEN/96 é a colonização do âmbito educacional pela racionalidade financeira, a qual se traduz em termos de política educacional caracteristicamente comprometida com a redução dos gastos públicos com a atividade educacional e com a redução do tamanho do Estado, sob o pretexto de

valorização da sociedade – e aqui se entenderia a comunidade (o que caracterizaria o comunitarismo).¹⁶⁹

7.2.2. A LDBEN/96 e o Comunitarismo

O comunitarismo é uma visão filosófica que se caracteriza por uma crítica a todas as formas de liberalismo em cuja realização adjudica uma valorização daqueles elementos que são associados à comunidade, propondo-se um resgate de bens coletivos, valores e tradições, em contraste com a visão individualista que encerra a defesa da liberdade por parte de pensadores como Rawls, Nozick e e Dworkin.

À luz disso, na seara educacional, como explica Silva (2007), os comunitaristas buscam um novo modelo de escola como consequência de uma mudança da compreensão da sociedade e da concepção política que lhe dá sustentação. Isso sugere, como deixaram evidentes MacIntyre, Sandel, Walzer e Taylor, que a sociedade não resulta de um acordo prévio entre os indivíduos. Antes disso, ela é vista “[...] como um amalgama ético cultural que precede e define os desejos e as aspirações dos indivíduos, moldando, numa rede discursiva, a heteronomia de cada um, cuja identidade é sempre um feixe móvel de filiações comunitárias” (SILVA, 2007, p. 143). Além disso, a educação escolarizada, numa visão como essa, “[...] supõe que o currículo não deve constituir-se a partir de uma ruptura com a tradição de um determinado povo” (SILVA, 2007, p. 143), mas, ao contrário, deve incentivar a formação na variedade social e cultural, de modo a deixar-se “[...] impregnar extensivamente pela herança cultural e não pela parcialidade de propósitos doutrinários, ideológicos ou de cultivo e de preparação para atividades específicas” (AZANHA, 2001, p. 16). Na mesma direção, Azanha sugere que a

[...] escola é que ela sempre tem endereço e vizinhança, o que afeta profundamente a sua convivência social interna, muito além do que é possível ou desejável em outras instituições. Cada escola, mesmo quando integra um sistema, desenvolve uma comunhão espiritual a partir do seu enraizamento numa situação local (AZANHA, 2001, p. 16).

Essa forma de ver a educação escolarizada chancela uma interpretação de elementos caracterizadores do comunitarismo no interior da LDBEN/96. Especificamente, observa-se a referência à comunidade em pelo menos nove artigos da sua atual redação (artigos 12, 13, 14, 26, 29, 36, 42, 43 e 56, além da referência à comunidade indígena presente nos artigos 32, 78

¹⁶⁹ Voltar-se-á a esse ponto mais adiante, pois que, nesse aspecto, a LDBEN/96, como se procurará mostrar, é mais inclinada a uma concepção de justiça educacional libertária, em termos econômicos, do que a uma liberal-igualitária ou comunitarista.

e 79). Com base nisso, pode-se dizer que o elemento comunitário aparece na LDBEN/96 de dois modos, a saber: no primeiro deles, alude-se àqueles aspectos que transcendem a configuração meramente formal do Estado, tal como configura o artigo 5º, que preceitua que o “acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”; no segundo deles, tem-se em mente as categorias de instituições privadas de ensino, como se observa a referência do inciso II do artigo 20 da LDBEN/96 às instituições comunitárias as quais, “assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”.¹⁷⁰

7.2.3. A Ideia de Justiça Educacional na LDBEN/96

De posse disso, pode-se mais abertamente discutir a ideia de justiça educacional que comporta a LDBEN/96 – em contraste com a da CRFB/88. Desde o ponto de vista dos princípios e da noção de deveres relativos à educação, a LDBEN/96 replica o que defende a CRFB/88. Isso quer dizer que, nesse ponto, não se precisará ser tão prolixo quanto se foi na seção anterior em relação aos elementos principiológicos e estruturantes da lei. Como indicado, a justiça educacional constitucional está mais próxima da visão comunitarista de educação e justiça, pois que é dada em vista do atendimento e respeito à liberdade daqueles que se encontram envolvidos no processo educacional, à igualdade de acesso e permanência na escola por parte do cidadão brasileiro como um todo, a qual se estabelece com base em padrões meritocráticos, e à valorização e à atenção aos elementos culturais por parte do Estado. Também, como arrazoado pelo artigo 205, a educação tem o objetivo de levar o educando (i) ao pleno desenvolvimento da pessoa; (ii) ao seu preparo para o exercício da cidadania; e (iii) à sua qualificação para o trabalho, elementos que transcendem o limite da neutralidade afixado por posições liberais e, nesse particular, pelo liberalismo igualitarista de Rawls. Nesse mesmo sentido, a justiça educacional constitucional, como se descreveu, age na distribuição de oportunidades educacionais. E, como direito social, isto é, que não se refere

¹⁷⁰ Quanto a isso, pode-se asseverar que “[...] a caracterização das comunitárias como uma forma de instituição privada é um dos grandes entraves para o reconhecimento do caráter público não estatal das comunitárias. A LDB vincula-se à ultrapassada lógica dicotômica do público versus privado. Se a lei da radiodifusão comunitária é a melhor expressão do comunitário na legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a expressão mais controversa e afastada dos ideais comunitários” (SCHMIDT e ARAÚJO, 2012, p. 341-2).

apenas ao indivíduo isoladamente, a educação deve solidificar estes elementos que a vinculam à sociedade e, nesse sentido, aos elementos culturais que lhe dão sustentação.

As relações entre justiça e educação na CRFB/88, ainda recuperando o que se apontou, entende que o Estado tem o dever de ofertar a educação (art. 205), e esse dever dá-se em conformidade com o estabelecido no artigo 208, seguindo os princípios do ensino arrolados pelo artigo 209. Nesse quadro, a justiça educacional é nucleada, de um lado, pelo princípio da igualdade de oportunidades para o acesso e a permanência nas instituições de ensino e, de outro, pelo princípio da garantia do padrão de qualidade, através do qual, assegura-se a igualdade de base.

Outro aspecto que é ostensível na concepção de justiça educacional constitucional é o modo como estabelece as relações com a sociedade. Nesse particular, a CRFB/88 entende que (i) a educação deve ser promovida e incentivada em colaboração da sociedade, entendida como a composição de todas as comunidades e (ii) que, na educação, as diferentes comunidades de memória devem ter preservadas os seus traços culturais e tradicionais, desde que não contradigam os preceitos da própria CRFB/88. Como se deixou transparecer na perspectiva comunitarista, que entende necessário um currículo mínimo comum, a Constituição estatui, no artigo 210, esse conteúdo mínimo comum, o qual deverá respeitar os valores artísticos e culturais, nacionais e regionais. Sobre isso, Bolívar explica:

Um modo de reduzir a desigualdade fundamental é garantir os conhecimentos indispensáveis e as competências mínimas àqueles que são os mais desfavorecidos, encontrando sua própria via de êxito e realização pessoal. Um sistema de educação, se não mais justo, mas, menos injusto, é aquele que pode garantir, como o salário mínimo, a assistência médica ou as ajudas que protegem os mais débeis da exclusão total, as competências mínimas, sem as quais não seria um cidadão de plenos direitos. Sabemos que nem todos poderão alcançar os mesmos níveis de excelência, porém, todos devem ter assegurado alguns mínimos, sem os quais ficariam excluídos (BOLÍVAR, 2005, p. 19-20).

A previsão desse conteúdo mínimo comum, que respeite os valores comunitários, age de tal modo a diminuírem-se as injustiças sociais. Com efeito, para essa configuração, muito embora exista o dever do Estado com o oferecimento de oportunidades formativas, vê-se que a CRFB/88 admite a participação da iniciativa privada na oferta da educação, conforme prevê o artigo 209. Assim, não se trata do monopólio exclusivo da oferta educacional por parte do Estado. Fica evidente a proximidade entre esses elementos presentes na CRFB/88, sensível à comunidade, e aquela perspectiva dada pelas teorias comunitaristas: a Constituição encerra um entendimento comunitarista da relação entre educação e justiça.

Já a LDBEN/96, ainda que replique elementos da CRFB/88, disso não se segue que esteja em sintonia ou no mesmo compasso. Nesse sentido, a justiça educacional, tal como

configura a LDBEN/96, volta-se ao atendimento e ao respeito à liberdade dos envolvidos no processo educacional, à igualdade de acesso e permanência, meritocraticamente, e à valorização dos elementos culturais por parte do Estado, com o adendo de que a Lei Darcy Ribeiro abre-se significativamente à prosperidade econômica. No mesmo sentido, repetindo a CRFB/88, de acordo com a LDBEN/96, a educação deve levar: (i) ao pleno desenvolvimento da pessoa; (ii) ao seu preparo para o exercício da cidadania; e (iii) à sua qualificação para o trabalho (art. 2º). Acrescenta-se que a justiça educacional restringe-se à educação escolar que se desenvolve nas instituições de ensino, vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (art. 1º). Por isso, ecoando a CRFB/88, na LDBEN/96, distribuem-se oportunidades educacionais. Além disso, deve-se ter em conta que essa distribuição dá-se, no interior do processo educativo, com base em critérios meritocráticos. Nesse quadro, abrangendo todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e na pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (muito embora disciplinar apenas a educação escolar), e como direito social (tal como na CRFB/88), o valor da educação consiste em propiciar o acesso a outros bens, de tal modo que tem um valor instrumental, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Em vista disso, o dever do Estado com a educação escolar pública, também repetindo em grande parte a CRFB/88, dá-se conforme preceituam os artigos 4º e 5º, que devem seguir os princípios dispostos no artigo 3º, já indicadas anteriormente. E, nesse quadro, a justiça educacional na LDBEN/96 opera semelhantemente àquela justiça educacional constitucional. A LDBEN/96, na linha do que entendia a CRFB/88, também se abre à valorização dos elementos da comunidade. Prova disso é a presença, explícita ou implícita, de aspectos referentes à comunidade (acima arroladas). A presença da comunidade na Lei Darcy Ribeiro dá-se, também, nos termos da abertura à comunidade como um todo para a reclamação do direito público subjetivo à educação. Esse aspecto comunitário é reforçado pelo entendimento, consoante ao que preconizava a perspectiva comunitarista na seara educacional, das referências a conteúdos específicos, incluindo-se à determinação da Base Nacional Curricular Comum, os quais buscariam assegurar domínios comuns como forma de abalizar a justiça no campo educacional. Na LDBEN/96, abrindo-se à coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, essa previsão curricular comum deve ser respeitada. Sobre esse ponto, deve-se dizer que a Lei da Educação não apenas convive pacificamente com as instituições privadas, mas, antes, observa-se que, durante a década de 90, imprimiu-se uma progressiva

relativização do papel do Estado no sentido da transferência dessas para a esfera privada. Dessa feita, tem-se o seguinte:

Tabela 5 – Justiça Educacional na LDBEN/96

| Justiça Educacional | LDBEN/96 |
|---|---|
| Definição de Justiça educacional | A justiça educacional na LDBEN/96, tal como na CRFB/88, volta-se ao atendimento e ao respeito à liberdade dos envolvidos no processo educacional, à igualdade de acesso e permanência, meritocraticamente, e à valorização dos elementos culturais por parte do Estado – com a ressalva de se abrir à prosperidade econômica. |
| Qual o propósito e o objetiva da justiça educacional? | Repetindo a CRFB/88, a educação deve levar (i) ao pleno desenvolvimento da pessoa; (ii) ao seu preparo para o exercício da cidadania; e (iii) à sua qualificação para o trabalho (art. 2º). Acrescenta-se que a justiça educacional restringe-se à educação escolar que se desenvolve nas instituições de ensino, vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (art. 1º). |
| O que distribui a justiça educacional? | A justiça educacional distribui, ecoando a CRFB/88, o acesso à educação e, por meio dessa, aos bens que a compõe e para os quais é meio. Além disso, deve-se ter em conta que essa distribuição dá-se, no interior do processo educativo, com base em critérios meritocráticos. |
| Qual o valor da Educação? | Abrangendo todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e na pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (muito embora disciplinar apenas a educação escolar), e como direito social (tal como na CRFB/88), a educação tem de propiciar o acesso a outros bens, de tal modo que tem um valor instrumental, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social. |
| Qual o papel do Estado? | Reproduzindo a CRFB/88, o dever do Estado com a educação escolar pública dá-se conforme preceituam os artigos 4º e 5º, que devem seguir os princípios dispostos no artigo 3º. |
| Como a justiça educacional opera? | Assim como ocorre na CRFB/88, a justiça educacional na LDBEN/96 opera conforme (i) o princípio da igualdade de oportunidades para acesso e permanência na instituições de ensino e (ii) o princípio da garantia do padrão de qualidade estabelece, também, a igualdade de base. |
| Há espaço para a comunidade? | Há sim, como o indicam os seguintes artigos: art. 9, IV; art. 26, §9; art. 26-A, §§ 1 e 2; art. 27; art. 28; art. 32, §5; art. 33, §§1 e 2; art. 35-A; art. 36; art. 79, §2, III. Além dessas menções à comunidade, concebe-se que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, podem reclamar o direito à educação, concebido como direito público subjetivo. |
| Previsão de conteúdos específicos para a educação? | Existem inúmeras menções a conteúdos específicos – incluindo-se aqui à indicação da Base Nacional Curricular Comum – os quais se dão nos seguintes artigos: 9, IV; 26, §9; 26-A, §§ 1 e 2; 27; 28; 32, IV, §5; 33; 35-A; 36; 79, III. |
| Como se dá a relação público/privado? | O Estado coexiste com instituições privadas. Mais do que isso, observa-se uma progressiva relativização do papel do Estado, bem como a transferência dessas para a esfera privada. Além disso, observam-se referências ao setor |

privado em vários momentos da LDBEN/96, tais como os artigos: 3º, V; 7; 16, III e § único; 18, II; 19, II; 20; 26-A; 45; 46, § 3; 53, X; 60; 61, IV; 70, VI; 71, II; 79, §3.

Vê-se, no quadro acima, que há muitos elementos que permitem (i) a presença daqueles aspectos que se abrem à comunidade e, (ii) no quadro da relação entre a esfera pública e a esfera privada, a significativa presença do espaço privado. A razão para isso será mais bem discutida no tópico seguinte.

7.3. O Descompasso entre a CRFB/88 e a LDBEN/96 quanto à Justiça Educacional e ao Governo da Educação

Outras coisas, no entanto, precisam ser ditas. A concepção de justiça educacional esposada pela LDBEN/96 é mais afeita àquela enviesada pelas doutrinas libertárias. A justiça libertária é a visão neoliberal dada à abertura ao mercado e a comunidade de interesses econômicos que encabeçam, os quais direcionam a configuração do Estado para o do *Estado Mínimo*. Nesse particular, o que se observa é a que a estratégia de voltar-se para a comunidade, como estabelece a LDBEN/96, é ambígua e não valoriza o ideário comunitarista.¹⁷¹ Na verdade, antes disso, aponta para a diminuição do Estado em favor do setor privado. Como explicam Silva & Pansardi, na CRFB/88 consolidaram-se compromissos que surgem dos embates entre tendências revolucionárias e conservadoras, de modo a que seja vista como comunitarista, o que se mostra na “[...] sua abertura à interpretação coletiva e a pluralidade social [...] e à proposta de descentralização da gestão pública, que ensejou a multiplicação dos conselhos gestores nos municípios [...]” (SILVA & PANSARDI, 2007, p. 144). As reformas do Estado que aconteceram nos anos noventa, no entanto, tinham o interesse de minar as possibilidades de um projeto nacional albergado pela Constituição de garantia dos direitos sociais. Nesse sentido, esse mesmo autor argumenta que,

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso esse processo foi se acentuando com reformas constitucionais, da gestão pública e da educação. Mas, ao conduzir as reformas desmobilizadoras da construção de uma democracia popular com justiça social no Brasil, o governo em questão lançou mão de uma concepção de descentralização e participação voltadas para um modelo neoliberal, em que o Estado transferiu para a comunidade a gestão das políticas sociais, sem deixar de

¹⁷¹ Sobre isso, Silva & Pansardi afirmam que: “Há uma ambiguidade na retórica da reforma implementada pela gestão de Fernando Henrique Cardoso, que se deu em dois mandados consecutivos, que decorrem de 1995 até 2002. Perante os novos desafios nacionais, o referido governo optou por uma política de orientação neoliberal, contudo o esforçou-se para mascarar semelhante opção, devido os custos políticos de semelhante tendência governamental. O referido governo, assumiu o poder num momento em que a sociedade brasileira consolidava seu recente processo de redemocratização e que a luta contra a desigualdade social ganhava novos contornos frente a transformação sofridas pelos movimentos sociais, que tornaram-se cada vez menos politizados, menos militantes e mais fragmentados e voltados para o trabalho voluntário” (SILVA & PANSARDI, 2007, p. 144).

financiá-las, tornando a gestão mais um instrumento burocrático do político, conforme as exigências da política de gestão do desenvolvimento para o “Terceiro Mundo” [...] (SILVA & PANSARDI, 2007, p. 144-5).

De fato, deu-se a entender que se tratava de prestigiar os interesses da comunidade, argumentando-se que o elemento econômico dela fazia parte. Com efeito, essa postura consiste mais no apreço à iniciativa privada e à liberdade econômica do que no compromisso com os valores sociais e as tradições comunitárias. Importa dizer que a opção pelo *Estado Mínimo* é, também, rechaçada pelo comunitarismo, pois que se sustenta numa visão de liberdade contrária a que enseja, isto é, o libertarianismo é uma visão ramificada do liberalismo e, nesse sentido, é atingido pelas críticas levantadas pelos teóricos comunitaristas.

A proposta de reforma da gestão [...], ao apelar para a lógica dos negócios, distanciou-se da dimensão política inerente à democracia participativa, que só pode se desenvolver a partir de uma formação cidadã baseada em uma ética forjada na defesa do bem comum que surge, sobretudo, com uma educação voltada para a participação democrática e a militância em prol da transformação social, o que não pode ser feito com a mera formação para o “voluntariado”. A transformação moral a ser levada em frente não seria a de meramente aprender a fazer o *trade off* econômico e moral (ajudar os pobres como forma de compensar os benefícios recebidos pela sociedade, como o emprego, bolsas de estudos), mas de aprender superar uma cisão moral em que a grande maioria do povo brasileiro e renegada a uma subcategoria social, numa continuação da reprodução do esquema “Casa Grande e Senzala”, do senhor e do escravo. Mas isso não se refere a uma questão meramente étnica ou cultural superável com políticas focalizadas de ação afirmativa (SILVA & PANSARDI, 2007, p. 146).

Desse ponto de vista, apesar da replicação de elementos essenciais da CRFB/88 por parte da LDBEN/96, o que se constata é um completo descompasso entre a justiça educacional enviesada pela CRFB/88 e aquela justiça educacional albergada pela LDBEN/96. O comunitarismo pretendido pela LDBEN/96 é minimamente ambíguo, para não dizer equivocado: o comunitarismo prega a não neutralidade do Estado diante das doutrinas abrangentes como consequência da valorização das culturas e tradições dadas pelas diferentes comunidades que formam o país. Ocorre que, durante os anos 90, o Estado, sob o pretexto do apreço da *comunidade*, abriu-se aos interesses econômicos que, em termos práticos, significa o ingresso da lógica mercadológica e financeira na seara educacional.¹⁷² E isso se visualizou durante os governos FHC, nos termos da chamada *revolução gerencialista*. Nesse particular,

¹⁷² Silva & Pansardi explicam esse processo do seguinte modo: “Nos Governos de FHC, ocorreu um processo de mudança do sentido de muitos aspectos da luta política nacional contra a injustiça social, o autoritarismo do governo central e dependência externa. A ruptura com o autoritarismo, caracterizada por uma tendência política em que predominou as forças de conciliação nacional, se deu no seio de um país marcado por movimentos sociais que viam na redemocratização uma forma de construção de um país onde houvesse participação do povo nas esferas locais, a partir do envolvimento das comunidades na gestão pública, seja no campo da educação, da saúde como também do controle da administração pública. Historicamente, os movimentos sociais no Brasil estiveram majoritariamente ligados às bandeiras de esquerdas, que tinham em vista a implantação do socialismo, sobretudo com a construção de uma vontade nacional articulada por um Estado intervencionista e educador cuja

O governo FHC, em seu termino, em 2002, vangloriou-se de ter feito uma grande transformação da gestão da educação brasileira. O seu ministro da educação Paulo Renato Souza [...] descreve essa transformação como sendo uma “revolução gerenciada”. A reforma da gestão pública, base das políticas educacionais dos governos de FHC, impuseram-se com a alegação de serem um novo marco de governabilidade no Brasil. Essa reforma objetivou desmontar a antiga estrutura do estado intervencionista, que nos países do norte se articulou em torno das políticas de bem estar, e aqui no Brasil teve como eixo o projeto nacional desenvolvimentista incumbido de promover o avanço social a partir da política econômica de substituição de importação. Contudo, o governo FHC não assumiu que o desmonte do Estado intervencionista significaria um avanço para as exigências dos centros hegemônicos mundiais que se articulavam em torno da redução do Estado, de sua minimização. Nesse sentido, as políticas de descentralização da gestão pública passaram a ser apresentadas como uma forma de devolver as comunidades o controle de decisões que até então estão sendo monopolizadas pelo Estado, ou seja, de implementar uma democracia de caráter participativo no Brasil. A invés de se falar em minimização do Estado, se dizia descentralização. A principal marca dessa reestruturação da gestão pública foi cunhada na expressão pública “não estatal”. Assim, a dimensão comunitária da reforma [...] ao aproximar as esferas da gestão do terceiro setor procura desvinculá-la da imagem da privatização. Ainda que houvesse uma retórica no de ampliar o controle democrático da gestão, alargando os domínios de decisão nas comunidades, ocorreu uma restrição da interferência do Estado não só no processo de gestão pública de políticas sociais, mas como agente educador, capaz de formar moralmente uma nação a partir de um projeto nacional (SILVA & PANSARDI, 2007, p. 146-7).

A luz disso, resulta evidente o descompasso entre as relações que se estabelecem entre justiça e educação na CRFB/88 e na LDBEN/96: enquanto na primeira os elementos caracterizadores do comunitarismo se mostram predominantes, na segunda, muito embora se replicam esses elementos, intensificando-os, inclusive, como é o caso da presença e do respeito às comunidades, esses elementos estão associados a uma visão distorcida que os direcionam ao neoliberalismo e, daí, uma visão de justiça libertária. De fato, os valores da sociedade neoliberal como a autonomia, a descentralização da gestão, a capacidade de se organizar e estabelecer acordos e pactos são também democráticos. Ainda que seja assim, para as perspectivas neoliberais, há uma lógica contraditória, pois, de um lado, os princípios democráticos consagrados na CRFB/88 e na LDBEN/96 “[...] devem, sobretudo, ser acionados para se controlar o governo, mantê-lo reduzido e evitar que ele interfira na economia, na livre iniciativa, seja para promover o bem estar social ou para promover o desenvolvimento econômico nacional” (SILVA & PANSARDI, 2007, p.147) e, de outro,

base ética seria o combate à desigualdade social e à concentração de rendas, no sentido de radicalizar a justiça distributiva. Formava-se um ideário social marcado pela democracia, pelo estado atuante do ponto de vista econômico, gestão pública descentralizada com participação comunitária. Com os governos de FHC, ocorreu a descentralização, mas ela foi imposta e não construída socialmente. Levou-se em conta mais o objetivo de diminuir a atuação do governo federal conforme os princípios neoliberais do estado mínimo. A participação tornou-se, em muitos casos, um processo de cooptação em que os conselhos se destacavam mais devido a sua formalidade do que a sua capacidade de discutir e delibera democraticamente. A formação moral buscou divulgar a diversidade cultural mais como uma estratégia de negação da possibilidade de se ensinar um *ethos* nacional homogêneo associado a uma vontade coletiva forte capaz de apoiar governos comprometidos com transformação social baseada em políticas universalistas” (SILVA & PANSARDI, 2007, p. 145-6).

quando se trata do controle do mercado e da interferência na dinâmica da acumulação do capital, esses mesmos princípios são rechaçados. Do ponto de vista da justiça educacional presente na LDBEN/96, as reformas que ocorreram no governo FHC, tiveram por fito

[...] reduzir a esfera de ação da comunidade restringindo-as na participação colegiada, sobretudo, na esfera municipal. O esforço reformador do governo em questão foi o de ajustar a constituição, as políticas sociais, a gestão pública e o sistema educacional no sentido de imunizar o mercado contra o intervencionismo estatal, contra o controle democrático do capital pelos movimentos sociais não conformistas com as imposições da globalização (SILVA & PANSARDI, 2007, p. 147).

Assim caracterizada, a presença da comunidade na LDBEN/96 é retórica e associada apenas à preservação dos interesses marcadamente econômicos da visão libertária da justiça. Diante disso, a visão de justiça educacional da LDBEN/96, com fortes traços libertários, é distinta daquela comunitarista do CRFB/88.

CONCLUSÃO

Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa
tão importante.

(Saint-Exupéry)

Neste trabalho, buscou-se analisar, no âmbito das bases da legislação educacional brasileira, nos termos da CRFB/88 e da LDBEN/96, a concepção de justiça educacional que cumpre as vezes do governo da educação, tal como entendido e determinado, isto é, concebendo que a educação é guiada por princípios mais gerais, os quais se concretizam na condução das práticas e das instituições educacionais. E, para se fazer a análise, escolheu-se, dada à importância para a reflexão política hodierna, dois conjuntos de concepções diferentes da filosofia política e moral, a saber, o liberalismo, na versão da teoria da justiça como equidade, que se entende ser a melhor defesa da perspectiva liberal contemporânea, não obstante os muitos segmentos de crítica, e o comunitarismo, expressão que se refere a um grupo de pensadores que são aglutinados em torno desse termo muito mais em função das críticas ao liberalismo do que propriamente pela articulação e concordância quanto às concepções filosóficas mais gerais. Entre esses pensadores, estão figuras bastante heterogêneas – desde MacIntyre, passando por Sandel, e chegando a Taylor e Walzer.

Com efeito, para se realizar a pesquisa, a tese foi definida em duas partes: uma primeira voltada às discussões dos elementos teóricos que dão norte à análise; e uma segunda parte que se volta à exposição da legislação educacional que se pretende analisar – inclusive, o contexto social e os embates envolvidos no processo político que culminou nos marcos legais apreciados –, e também à realização da análise propriamente dita da CRFB/88 e da LDBEN/96.

No que se refere à primeira parte, pressupõem-se, evidentemente, como se indicou no primeiro capítulo, que o governo da educação encerra uma concepção de justiça educacional. E com esse entendimento em mente, desenvolveu-se a ideia de que o governo da educação é um problema do pensamento político contemporâneo. A ideia básica é a de que, sendo a educação governada por princípios mais gerais, os quais resultam da dinâmica das diferentes forças políticas sociais, e constituindo-se eles nos elementos de otimização de uma ordem jurídica, há neles implicitamente uma concepção presente de justiça educacional. Em outras palavras, a educação é governada por princípios, que concretizam uma concepção de justiça voltada à educação, o que permite dizer que revelam uma concepção de justiça educacional. O primeiro capítulo foi inteiramente voltado à discussão sobre as relações que envolvem governo da educação e justiça educacional, no marco das teorias da justiça, pois que essa

relação aponta para concepções de justiça de fundo. E, por isso, indicou-se duas perspectivas e paradigmas para a justiça, no âmbito da filosofia contemporânea, a saber, o liberalismo rawlsiano e o comunitarismo (MacIntyre, Sandel, Taylor e Walzer).

No que se refere aos dois paradigmas da justiça, primando para o reconhecimento do espaço que ocupa a educação, falou-se, em primeiro lugar, da teoria da justiça como equidade de John Rawls. Sobre isso, argumentou-se a respeito dos conceitos basais e da relação destes com a educação, o que se dá de três modos: (i) em termos de concepção implícita de educação; (ii) enquanto problema distributivo, no quadro da distribuição de oportunidades educacionais; e (iii) como questão de formação moral (*TJ*) e educação para o civismo (*PL*). A respeito do primeiro ponto, afirma-se que a teoria da Rawls tem uma concepção implícita de que educação, que aparece em diversas afirmações, e que seria dada no desenvolvimento e no treinamento das habilidades e aptidões, inclusive moral, e no ensinamento cívico. E esse entendimento conduz ao reconhecimento da importância e do valor da educação: a educação é importante porque acerca o indivíduo à cultura – aqui se tem em mente as expressões do florescimento humano, entre as quais se encontram a literatura, as tradições musicais e religiosas, as atividades físicas e artísticas, as produções científicas e técnicas – e, assim, reforça a autoestima, que é um bem primário. Por isso, o valor da educação está na promoção e na vinculação de um indivíduo à cultura de sua sociedade, como meio de se promover o senso do próprio valor.

Sobre o segundo ponto, que é o mais atraente, argumenta-se sobre o ideário maior da obra do autor, em *TJ*, que é aquele voltado à justificação dos princípios de justiça, o que se dá na *posição original* na qual a racionalidade das partes opera, tendo em vista a distribuição de uma quantidade maior de bens primários. A justiça como equidade tem como núcleo os dois princípios de justiça: o primeiro é o da liberdade igual ao passo que o segundo é composto de duas partes: o princípio da igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença. A primeira parte do segundo princípio estabelece medidas que atenuem as desigualdades de ordem social. Esse princípio estabelece que pessoas que tenham talentos semelhantes não sejam, por contingências sociais, fadadas às piores experiências e, nesse sentido, o oferecimento de oportunidades educacionais é um modo de se diminuir certas disparidades sociais e proporcionar o desfrute de uma quantidade maior de bens primários. Desse modo, uma teoria da justiça deve ser tal que dirima essas desigualdades naturalmente arbitrárias, o que se dê mediante o oferecimento de oportunidades educacionais, inclusive, para elevar as expectativas dos menos dotados naturalmente. Dentro do quadro do problema distributivo, o valor da educação não é medido pela eficiência ou qualquer bem estar social que possa

proporcionar, mas, exclusivamente por permitir ao indivíduo reforçar o valor de si mesmo em relação aos demais. Além disso, Rawls defende que a sociedade tem o dever de oferecer oportunidades iguais de educação para todos, o que não dá margem para se entender que o Estado deva primar por um sistema público de ensino – para Rawls, um sistema de educação privada é perfeitamente compatível com a sua concepção de justiça.

Já quanto ao terceiro ponto, fala-se da relação da educação com o desenvolvimento moral, de um lado, e da educação voltada para o civismo, que é o caso de *PL*. O papel da educação, conforme se vê em *TJ*, é realizar a autonomia individual, pois, ao permitir o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões individuais, permite-se que as pessoas tenham uma ação refletida pelos princípios de justiça que elas aceitariam como pessoas racionais, livres e iguais. Para que a autonomia seja realizada assim, é preciso que o indivíduo passe pelo aprendizado moral, o que se dá através das três leis do desenvolvimento moral para a formação de um senso de justiça. A ideia básica é que os indivíduos que convivem com instituições justas, reforçando aspectos de diferentes tradições em questão educativa, e em cujo processo opera o princípio da reciprocidade, aprenderão a justiça que a regula e dá causa a sua existência. Assim, uma pedagogia da justiça, mediada pelas instituições, é possível quando o indivíduo se beneficia de instituições justas, o que é descrito nos sucessivos momentos do florescimento moral, a saber: *moralidade de autoridade*, *moralidade de associação* e *moralidade de princípios*. Com efeito, após o giro político que a sua teoria da justiça promove, Rawls passou a exigir muito menos em matéria de educação: em vez de uma educação moral, comprometida com a autonomia, configurada moralmente, tem-se aqui uma educação voltada ao civismo, que exige apenas o conhecimento dos direitos e liberdades fundamentais, como os valores e as virtudes elementares à independência econômica e à autonomia política. Assim, com base nessas ideias, pode-se caracterizar, sumariamente, a justiça educacional rawlsiana.

Do lado comunitarista, considerando a pluralidade de visões que sustentam, a tarefa foi um tanto exaustiva, já que nem todos os autores se interessam pela temática da educação, mesmo que incidentalmente – como é o caso de Rawls. Não obstante, intentou-se precisar quais as teses básicas do comunitarismo na crítica do liberalismo, pontos com os quais, mais ou menos, os autores desse capítulo concordam, a saber: concepção de pessoa; individualismo associativo; universalismo; neutralidade, tensão entre subjetivismo e objetivismo; e tensão entre autonomia individual e esfera pública. Após isso, a discussão voltou-se à exposição das perspectivas filosóficas comunitaristas de MacIntyre, Walzer, Sandel e Taylor.

Sobre MacIntyre, expõem-se as ideias filosóficas da sua extensa e multifacetada obra filosófica. Nesse particular, voltou-se a atenção para a crítica ao liberalismo, à privatização do bem e aos elementos do projeto iluminista de justificação da moralidade, cujo fracasso está associado ao emotivismo. As ideias de MacIntyre endossam um retorno à ética aristotélico-tomista, a qual se caracteriza especialmente nos conceitos de prática, unidade narrativa de uma vida, tradição e virtude. Após se explicitar os traços estruturantes do pensamento do autor, falou-se das suas considerações a respeito da educação. MacIntyre é, juntamente com Walzer, o pensador comunitarista que mais tem escrito sobre a educação. Nesse campo, o autor tem defendido que a educação é uma iniciação nas práticas, as quais, por sua vez, dão-se apenas tendo as tradições como referência. Com efeito, a educação, em si mesma, não é uma prática, mas um conjunto de habilidades que está a serviço das diferentes formas de práticas sociais, dentro das quais se realiza o florescimento humano. No entanto, é possível dizer que o propósito da existência de instituições educacionais é claramente precisável para esse filósofo: a criação de um público educado. Acrescenta-se ainda que os conteúdos e que o currículo da educação devem estar direcionados às formas de atividade e de conhecimento como fins em si mesmas (atividades que não possuem caráter instrumental ou externo), pois que assim se permite ao aluno buscar o que é realmente importante, através do desenvolvimento das capacidades humanas, que é a vida boa, o que se dá numa relação com a comunidade.

O último dos autores pertencentes ao flanco comunitarista a ser retomado é Walzer, que como assinalado, também está muito próximo do liberalismo. Para esse autor, diferentemente da visão arvorada por Rawls, que estabelece um único critério distributivo, a justiça deve ser de tal modo pensada que leve em conta os diferentes contextos distributivos que os variados bens sociais ensejam. Por conta disso, a justiça deve ser concebida de forma plural, uma vez que os diferentes bens sociais refletem a pluralidade de critérios distributivos. Dessa feita, o comunitarismo de Walzer está arquitetado de tal forma que, de um lado, entende que a crítica comunitarista do liberalismo busca não o desaparecimento do liberalismo enquanto tal, mas um refinamento deste, de tal modo a fortalecer as diferentes comunidades (que enviesam visões de mundo muito diversas), através da fortificação de um Estado liberal não-neutro e orientado por princípios republicanos, e, de outro, que reconheça o significado e a natureza mesma dos bens, dos quais os princípios distributivos devem estabelecer toda uma perspectiva da justiça, de forma que não podem ser captados fora dos contextos sociais específicos nos quais se encontram. Nesse particular, o autor avança numa teoria da justiça sumarizada na expressão *igualdade complexa*, de acordo com a qual cada bem deve ser distribuído segundo o significado dado no âmbito próprio da sua esfera. Assim, o critério distributivo de uma

esfera não é o mesmo que o de outra. Com efeito, a educação é precisamente uma dessas esferas de justiça porque é especificamente um bem social a ser distribuído no contexto das relações que se estabelecem no interior da atividade formativa. Isso sugere que a educação tem critérios específicos que orientam a distribuição de bens educacionais. Além disso, Walzer, que é um dos comunitaristas que mais se ocupa da educação, explica que a educação deve ser democrática e que, para que se realize, deve ter um currículo comum preocupado com a preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania.

A obra de Sandel, por sua vez, é, fundamentalmente, uma crítica do liberalismo rawlsiano na direção e na afirmação de que não se trata de reconhecer que os direitos são importantes, mas, antes, de se indagar se podem ser justificados sem fazer referência a uma concepção particular de vida boa, isto é, se o justo pode ser anterior ao bem. Para Sandel, está claro que os princípios de justiça que orientam as principais instituições sociais não podem ser neutros em relação às convicções morais e religiosas das pessoas numa sociedade. E isso porque os indivíduos são membros de comunidades concretas as quais determinam a sua própria constituição, no sentido de que o *self* não é desenraizado e desvinculado de contextos. Assim, concebendo que o justo não é anterior ao bem, Sandel entende que a realização da liberdade do indivíduo exige a vinculação de alguém a uma comunidade de valores, o que significa dizer que não se fala de direitos fundamentais, mas de bem comum: dada a primazia do bem, os direitos e liberdades fundamentais devem ter sua justificação em termos de vinculação ao bem comum.

Na sequência da exposição do pensamento dos pensadores comunitaristas, direcionou-se a atenção para as ideias de Taylor. Em posição conexas a de Walzer, Taylor é um dos pensadores comunitaristas mais próximos do liberalismo. Como se argumentou, Taylor desenvolve algo próximo a um comunitarismo liberal – expressão que o autor não formula sobre si mesmo. A sua crítica do liberalismo, no final das contas, livremente indagando, não está nas conclusões, mas nos procedimentos. E isso porque, para o pensador, autor de uma obra omniabrangente, o liberalismo busca se afastar daqueles elementos que o sustentam. Esses elementos, com efeito, estão dados por uma ontologia social, cujo propósito é encontrar aquelas configurações que permitem aos agentes morais fazerem avaliações fortes. No caso das teorias liberais contemporâneas, essas questões são dadas do seguinte modo: de um lado, elas são obrigadas a negar aqueles elementos que a vinculam a concepções de bem; de outro, como pretendem abalizar valores e estabelecer juízos, elas têm de se referir a determinados valores ou bens (os hiperbens), os quais negam. A questão crucial de Taylor é, portanto, deixar clara a vinculação do justo com o bem, que está no âmago da identidade moderna. Por

conta disso, tentando superar o que denomina de mal-estares da modernidade, o pensador avança no sentido de realização da modernidade através da afirmação de uma ética da autenticidade. E é justamente vinculada a essa noção de autenticidade que se coloca a questão da política de reconhecimento do multiculturalismo: assumindo-se uma política da diferença, a qual se radica no respeito às diferenças particulares dos agentes ou grupos (comunidades, inclusive), como expressão da autenticidade individual, o Estado deve promover não uma política da igual dignidade, mas uma que reconheça e preserve as diferenças. Por isso, o comunitarismo liberal de Taylor, em oposição ao liberalismo procedimental do qual Rawls faz parte, caminha para uma política da diferença, que respeita significativamente as minorias e as diversidades culturais. E, muito embora não tenha escrito sobre a educação, pode-se entender que a tarefa assumida pelas instituições, políticas e documentos legais nessa seara devem estar voltados à promoção de uma educação multicultural para a autenticidade.

Após a exposição das diferentes perspectivas comunitaristas, buscou-se sumarizar as posições concernentes à educação. Nesse particular, recuperou-se a ideia de que o propósito elementar da educação comunitarista está voltado à transmissão de uma herança cultural e da vinculação à comunidade e ao bem comum. O ensino é, nessa concepção, uma prática social, um modo de ver e fazer proporcionados por uma tradição e voltada para a política, razão pela qual se salientou os elementos políticos dessa perspectiva de educação, o que conduz à ideia de que a cidadania comunitarista requer a participação ativa numa democracia. A educação comunitarista, também, requer um conteúdo comum, como salientado por MacIntyre e Walzer. Por fim, indicou-se sumariamente quais as principais questões e objetivos da educação comunitarista. Tais caracterizações permitiram desenvolver um quadro no qual se determinaram os principais elementos da justiça educacional comunitarista.

Estabelecidas as bases teóricas da tese, na segunda parte, o interesse voltou-se à reconstrução das principais questões histórico-sociológicas que envolveram o processo político e legislativo concernentes à educação. Nesse sentido, buscou-se apontar os antecedentes da educação tanto na constituinte de 1987-88, quanto na LDBEN/61 e nas alterações que sofreu nos anos subsequentes. A razão desse intento estava na direção tal que era necessário mostrar que a legislação educacional, seja ela nos termos da CRFB/88, ou naqueles da LDBEN/96, os diferentes projetos em disputa, os quais representavam diferentes segmentos da sociedade.

Na sequência dessa descrição histórico-social, apresentou-se mais concretamente o tratamento dado à educação naquilo que se chamou de bases da legislação educacional. Assim, a abordagem foi dupla, isto é, o tratamento dado na CRFB/88 e na LDBEN/96. Na

Carta Magna, discutiu-se a configuração da educação como direito fundamental social, o conteúdo político com o qual está comprometida, os princípios constitucionais educacionais, bem como os conceitos que estão a ela associados. Na Lei Darcy Ribeiro, abordou-se a educação e os seus princípios, assim como outros elementos que estão associados a ela, de tal modo a descrever a educação. O capítulo estava atento àqueles aspectos que permitem a vinculação a uma das perspectivas teóricas elencadas para a análise.

Esse aspecto analítico da tese, realizado no último capítulo, levou em conta esses pontos, de modo a promover propriamente o contraste entre os traços dos princípios que governam a educação nacional e que abrangem os princípios do governo da educação, a partir das perspectivas liberal e comunitarista. Nesse sétimo capítulo, pôs-se definitivamente à prova a hipótese que norteava o trabalho, vale dizer, a de que há um descompasso entre as concepções de justiça educacional que encerram a CRFB/88 e aquela que tem implícita a LDBEN/96, muito embora os seus princípios sejam basicamente os mesmos. Para tanto, argumentou-se no sentido de que a CRFB/88 permite algumas interpretações, e aqui particularmente interessante para a tese, uma liberal (constitucionalismo liberal) e outra comunitarista (constitucionalismo comunitarista). Com efeito, apesar dessa dupla possibilidade interpretativa, entre outras, afirmou-se que a CRFB/88 é mais tendente à interpretação comunitarista em função dos fortes elementos que configuram certa sensibilidade às demandas comunitárias e sociais.

A partir disso, e avançando na pressuposição de que toda legislação implica uma concepção de justiça de fundo, investigou-se se a concepção de justiça educacional que encerra a CRFB/88 estava mais próxima da base conceitual dada pela teoria liberal-igualitária de Rawls ou daquela dos autores comunitaristas. Avaliando os princípios constitucionais da educação, apontou-se para aquilo que seria o núcleo da justiça educacional constitucional e do modo como se relaciona com a igualdade. Com base nisso, determinou-se um sumário da justiça educacional constitucional, o qual permitiu divisar se era tendente mais ao liberalismo ou mais ao comunitarismo. E apesar da existência de elementos que permitissem a sua associação a uma e a outra, as bases hermenêuticas da CRFB/88 sugeriram a presença mais clara da linguagem e do valores comunitários. Assim, a justiça educacional constitucional é dada sob uma perspectiva comunitarista. Por seu turno, e realizando o mesmo procedimento, a justiça educacional da LDBEN/96 mostrou-se vinculada não ao liberalismo igualitário e tampouco ao comunitarismo, muito embora exista uma proximidade muito grande quanto aos princípios e ao ideário. Dessa perspectiva, como núcleo da tese, entende-se que há um

descompasso visível entre as concepções de justiça educacional ensejadas por uma e outra das legislações.

Assim, enquanto na CRFB/88 os elementos configuradores do comunitarismo se mostram predominantes, na LDBEN/96, muito embora esses elementos sejam replicados, intensificando-os, em alguns casos, eles estão vinculados a uma perspectiva distorcida que a direciona ao neoliberalismo e, através deste, a uma visão de justiça libertária. As ações políticas do governo FHC, sob o pretexto de transferir a tarefa da educação às comunidades e à sociedade civil como necessidade de rearranjo da ordem econômica global, abriu a educação aos interesses econômicos que, em termos práticos, traduziam-se no ingresso da lógica mercadológica e financeira na seara educacional. Dessa feita, o núcleo central se mostrou verdadeiro, pois que se verificou um descompasso entre as visões de justiça educacional que encerram os dois principais marcos legislativos da seara educacional.

Além disso, algumas outras considerações são necessárias. Entende-se que há muitas incompreensões a respeito do comunitarismo e do liberalismo igualitário – pessoalmente, defende-se que o comunitarismo é como que um corretivo necessário para os valores liberais, de modo que não se trata de reconstruir uma noção de relações de comunidades primitivas ou tradicionais, mas, antes, de conduzir e de orientar o liberalismo às origens comunitárias sem as quais os agentes e mesmo os valores liberais permanecem inóspitos. Neste particular, defende-se que o comunitarismo busca a formulação de um ideal democrático numa sociedade moderna e, mais concretamente, de oferecer uma base comunitária para o ideário liberal.

Ademais, a realização das pesquisas nesta tese assumiu que os marcos legislativos têm elementos relativos à justiça que permitem uma discussão nos termos postos em prática. Isso não quer dizer, contudo, que o debate, iniciado na década de 80, e associado especialmente ao meio anglofônico, esteja vinculado diretamente aos elementos estruturais das experiências política e social brasileiras. Na verdade, o que se tem é o uso dos elementos heurísticos oriundos desse debate para a reflexão sobre a justiça na legislação educacional, ainda que o clamor em direção à comunidade tenha se levantado com força na década de 80.

Nesse sentido, optou-se por duas perspectivas normativas da justiça para se realizar a análise da CRFB/88 e da LDBEN/96. Mas isso não impede que outros tipos de análise, inclusive com os mesmos paradigmas filosóficos, possam ser feitas. A razão para isso é que os marcos normativos que as orientam não são consensuais, isto é, a legislação básica, em matéria de educação, não assume o compromisso público com nenhuma concepção mais elaborada de justiça e de política. Dessa feita, é possível encontrar elementos que possibilitem

a associação com um número não monolítico de perspectivas da justiça. É verdade que não são muitas, mas, também, não são duas apenas.

Desse ponto de vista, como desdobramento da tese, afirma-se a necessidade de uma teoria da justiça educacional que perpassa a legislação educacional, isto é, que tenha sensibilidade à legislação educacional. Nesse particular, entende-se que as teorias da justiça contemporâneas oferecem diferentes possibilidades para esse intento. Além das teorias liberais igualitárias, das quais a formulação de Rawls é a versão mais influente, mas que contam também com as formulações de Dworkin e de Habermas, e das comunitaristas, que foram mobilizadas nesta tese, existem outras que podem assumir esse papel. As teorias do reconhecimento, das quais o próprio Taylor é parte, incluindo aqui as do próprio Habermas, de Honneth e de Fraser, são um caminho para se pensar a questão; as perspectivas teóricas da *capability approach*, de Amartya Sen e de Martha Nussbaum também oferecem o horizonte teórico que possibilita uma tal construção. Importa dizer que aqui não se tem em mente desdobramentos de diferentes teorias da justiça para a educação. Diferentemente, tem-se em mente a necessidade de uma teoria da justiça voltada à educação, uma vez que são muitas as questões de justiça que a educação levanta.

Finalmente, outra ponderação deve ser realizada: mobilizou-se, para a configuração da base teórica desta tese, uma variedade bastante ampla de autores. Neste aspecto, uma dificuldade significativa está no fato de que discutir a educação, em cada um desses autores, por si só, já seria o trabalho de uma tese. Mas, como o objeto que se pretendia avaliar seria mais bem compreendido à luz das discussões sobre o lugar da educação nesse debate e, mais particularmente, sobre a concepção de justiça educacional que essas distintas perspectivas normativas possibilitam endossar, assumiu-se essa tarefa. Mas, a ressalva que se quer fazer é que uma pesquisa voltada diretamente a cada um desses autores tomados isoladamente poderá indicar outros elementos que não se evidenciaram aqui. E, nesse sentido, outro desdobramento seria a indicação de que estes autores permitem uma abordagem da educação. Assim, estudos que avancem na direção de explorar, no âmbito da educação, as possibilidades destas perspectivas normativas da justiça, é um manancial ainda pouco explorado que se coaduna à necessidade de formular-se uma teoria da justiça educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ACKERMAN, Bruce. **Social Justice in the Liberal State**. New Haven: Yale University Press, 1980.
- AMAYA, Amaya, J. M. G. y SÁNCHEZ MIGALLÓN, S. **Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre**. Pamplona: EUNSA, 2011.
- ANDERSON, E. *Fair opportunity in education: A democratic equality perspective*. **Ethics** nº 117, p. 595–622, 2007.
- ANDRADE, A. A. *A Política de Reconhecimento em Charles Taylor*. **Dissertação de Mestrado em Filosofia. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE**, 2013.
- APPLE, Michael W. **Para Além da Lógica do Mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2011.
- ARAÚJO, P. R. M. **Charles Taylor: para uma Ética do Reconhecimento**. São Paulo: Editora Loyola, 2004.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).
- _____. *Política*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1985.
- ARRIOLA, C. M. R. **Tradición, Universidad y Virtud. Filosofía de la Educación Superior em Alasdair MacIntyre**. EUNSA: Pamplona, 2000.
- ARTHUR, James. *Communitarianism*. In: ARTHUR, J & PETERSON. A. **The Routledge Companion to Education**. London and New York: Taylor e Francis, 2012.
- _____. *Communitarianism: What are implications for education?*, **Educational Studies**, Vol. 24, Issue 3, Nov, 1998.
- _____. & BAILEY, Richard. **Schools and Community. The Communitarian Agenda in Education**. London and New York: Taylor & Francis, 2002.
- AZANHA, J. M. *Educação hoje: questões em debate*. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42.

- BACKES, A. L; AZEVEDO, D. B. & ARAÚJO, J. C. (Orgs) **Audiências públicas na Assembleia Nacional Constituinte: a Sociedade na Tribuna** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.
- BEATTIE, C. *Rawls and the Distribution of Education*. **Canadian Journal of Education**, Ottawa, v. 7, n. 3, p. 39-50, 1982.
- BENEVIDES, Maria V. *Educação para a democracia*. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.
- BOAVENTURA, Edvaldo. **A Educação Brasileira e o Direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOLÍVAR, Antônio. *Equidad educativa y teorías de la justicia*. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.
- _____. *Justicia Social y Equidad Escolar. Una revisión actual*. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madri, v. 1, n. 1, p. 9-45, 2011.
- BORRADORI, Giovanna. **A Filosofia Americana. Conversações com Quine, Davidson, Putnan, Nozick, Danto, Rorty, Cavell, MacIntyre e Kuhn**. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. **The American Philosopher: Conversations with Quine, Davidson, Putnam, Nozick, Danto, Rorty, Cavell, MacIntyre, Kuhn**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- _____. **Homo Academicus**. Florianópolis: UFSC, 2011.
- _____. **Méditations Pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- _____. (Org. NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio). **Escritos de Educação**. 2^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- _____. **Os Herdeiros: os Estudantes e a Cultura**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.
- BRASIL. **Anais da Assembleia Constituinte**. Disponível em: http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/CT_Abertura.asp. Acessado em 25/02/18.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 17/01/18.
- _____. **Constituição d República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acessado em 15/01/18.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acessado em 22/02/18.

_____. **Lei nº. 7.044, de 18 de Outubro de 1982 – Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acessado em 23/02/18.

_____. **Lei nº. 5.692, de 11 de Agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acessado em 19/01/18.

_____. **Lei nº. 5.540, de 28 de Novembro de 1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acessado em: 20/01/18.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acessado em 03/02/18.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186.** Voto do Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília-DF. Julgamento: 25 e 26/04/2012. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2691269>. Acesso em: 23/01/18.

BRESLIN, Beau. **The Communitarian Constitution.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.

BRIGHOUSE, H. *Egalitarian Liberalism and Justice in Education.* London: Institute of Education University of London, 2002.

_____. *Educational Equality and Varieties Choice.* In: FEIBERG, W. (Ed.) **School Choice Policies and Outcomes.** New York: Albany, 2008.

_____. *Educational Equality versus Educational Adequacy: a Critique of Anderson and Satz.* **Journal of Applied Philosophy**, Vol.26, Nº. 2. p. 117-128, 2009.

_____. **Justice.** Cambridge: Polity Press, 2004.

_____. **On Education.** New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.

_____. **Sobre a Educação.** São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

_____. & SWIFT, A. *Putting Educational Equality in its Place.* Cambridge: **American Education Finance Association.** Vol. 3, nº. 4, p. 444-66, Posted Online, October 3, 2008.

- _____. HOWE, Kenneth R.; & TOOLEY, James. (Org. Graham Haydon). **Educational Equality**. London: Continuum, 2010.
- _____. LADD, H. F., LOEB, S., e SWIFT, A. *Educational Goods and Values: A Framework for Decision Makers*. **Theory and Research in Education**. Vol. 14, nº 1 p. 3-26, 2016.
- _____. & ROBEINS, I. (Orgs.). **Measuring Justice – Primary Goods and Capabilities**. New York: Cambridge University Press, 2010.
- _____. & SCHOUTEN, G. *The Relationship Between Philosophy and Evidence in Education*. **Theory and Research in Education**. Vol. 13, Nº. 1, p. 5-22, March 2014.
- BRUGNERA, Neditso Lauro. **Tradição e Relativismo Moral em Alasdair MacIntyre**. 2015. 180 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Programa de Pós-graduação em Filosofia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- CALLAN, E. **Political Liberalism and Political Education**. **The Review of Politics**. Indiana: Univesity of Notre Dame, 1996.
- CARDIM, C. H. *Prefácio*. RAWLS, J. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- CARNEIRO, Moaci A. **LDB Fácil: Leitura Crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CITTADINO, Gisele. **Pluralismo, Direito e Justiça Distributiva**. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2009.
- CORCUFF, Philippe. **Filosofia Política**. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.
- COSTA, M. Victoria. **Rawls, Citizenship, and Education**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2011.
- COSTA, Paolo. **Verso un'ontologia dell'umano. Antropologia filosófica e filosofia política in Charles Taylor**. Milano: Edizioni Unicopli, 2001.
- CUMMINGS, W. K. **Education and Equality in Japan**. New Jersey: Princeton University Press, 1980.
- CURY, Carlos R. J. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. *Por um novo Plano Nacional de Educação*. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 792-813, 2011.
- DAGGER, R. *Citizenship as Fairness: John Rawls's Conception of Civic Virtue*. In: MANDLE, J. & REIDY, D. A. (Orgs.). **A Companion to Rawls**. West Sussex: Wiley Blackwell, 2014.

- DANNER, L. F. *Rawls, Política e Psicologia Moral. Perspectiva*, v. 33, n. 124, p. 149-159, Dezembro, 2009.
- DEMO, Pedro. **A Nova LDB - Ranços e Avanços**. 23^a. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- DUBET, F. *O Que é uma Escola Justa?*. **Cadernos de Pesquisa**. Trad. Édi G. de Oliveira e Sérgio Cataldi, São Paulo, vol. 34, n.º. 123, p. 539-55, Set./Dez., 2004.
- _____. **O que é uma Escola Justa? A Escola das Oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Les dilemmes de la justice*. In: DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude (Org.). **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lion: PeterLang, 2009.
- _____. **L'École des chances: qu'est-ce qu'une école juste?**. Paris: Seuil, 2004.
- _____. **Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- _____. **Injustiças. A experiência das desigualdades no trabalho**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- DUNNE, J. *MacIntyre, Alasdair*. In: PHILLIPS, D. C. (Ed.) **Encyclopedia of educational theory and philosophy**. London: SAGE Publications. 2014.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- _____. **Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a Sério**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Uma Questão de Princípios**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ENGELHARDT JR., H. T. **Fundamentos da bioética**. 2^a. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- ESTÊVÃO, C. **Justiça e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- _____. **Educação, Justiça e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- FARENZENA, N.. *Assembléia Nacional Constituinte de 1987-1988, educação e cidadania: entrevista com Hermes Zaneti*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, p. 351-360, 2008.
- FEINBERG,Joel. *The Child's Right to an Open Future*. In: AIKEN, W. & LA FOLLETTE, H. (Eds). **Whose Child? Children's Rights, Parental Authority and State Power**. Totowa, NJ: Rowman and Littlefield, 1980.
- FELIPE, Sônia T. (Org.). **Justiça Como Equidade: Fundamentação, Interloquções Polêmicas** (Kant, Rawls, Habermas). Florianópolis: Insular, 1998.

- _____. *Justiça: Igualdade Equitativa na Distribuição das Liberdades*. In: FELIPE (Org.). **Justiça como Equidade: fundamentação, interlocuções polêmicas** (Kant, Rawls, Habermas). Florianópolis: Insular, 1998.
- _____. *Rawls: uma teoria ético-política da justiça*. In: OLIVEIRA, Manfredo A. de. (Org.) **Correntes Principais da Ética Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FERNANDES, Florestán. **Tensões na Educação**. Salvador: SarahLetras, 1995.
- FLEISCHACKER, S. **Uma Breve História da Justiça Distributiva**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FORQUIN, Jean-Claude. *O Currículo entre o Relativismo e o Universalismo*. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n. 73, p. 47-70, Dez. 2000.
- _____. *La Critique Communautarienne du Libéralisme et ses Implications Possibles pour l'Éducation*. **Revue Française de Pédagogie**, n° 143, p. 113-139, avril-juin, 2003.
- FOSCHIERA, R. *Educar na autenticidade em Charles Taylor*. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 365-374, set./dez. 2009.
- _____. **Autenticidade e educação em Charles Taylor**. Tese (Doutorado) – Instituto Ecumênico de Pós-graduação, EST, São Leopoldo, 2008, 277p.
- FREEMAN, Samuel. (Ed.) **The Cambridge Companion to Rawls**. Cambridge University Press: New York, 2003.
- _____. **Rawls**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2007.
- GALSTON, W. *Civic Education in the Liberal State*. In: ROSENBLUM (Org.) **Liberalism and Moral Life**. Cambridge (Mass) and London: Harvard University Press, 1989.
- GARCIA, F. *Introdução*. In: PARETO, Vilfredo. **Manual de Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- GARGARELLA, Roberto. **As Teorias da Justiça Depois de Rawls. Um Breve Manual de Filosofia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GODOY JÚNIOR, Valdy J. *O Comunitarismo de Michael Walzer e as Interfaces com a Educação*. 2013. 300 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- GONDIM, E. *John Rawls: o Papel da Educação*. **Revista Filosofia Capital**, São Paulo, v. 4, n. 9, p. 56-68, 2009.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Juan. **Una Biografía Intelectual de Alasdair MacIntyre**. Navarra: Universidad de Navarra, 2006.

- GRUESO, D. I. **John Rawls – Legado de un Pensamiento**. Universidad del Valle, Ciudad Universitaria: Meléndez, 2005.
- GUTMANN, Amy. *A Desarmonia da Democracia*. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 36, p. 5-37, 1995.
- _____. **La Educación Democrática. Una Teoría Política de la Educación**. Ed. Paidós. Barcelona, 2001.
- _____. *Introdução*. In: TAYLOR, C. **O Multiculturalismo e a Política do Reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro: 1989.
- _____. **O Futuro da Natureza Humana: a Caminho de uma Eugenia Liberal?** 2ª ed. Trad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HART, H. L. A. **O Conceito de Direito**. 3ª ed, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- _____. *Rawls on liberty and its priority*. In: DANIELS, **Reading Rawls**. Nova York: Basic Books, 1975.
- HEGEL, G. W. F. **Discursos sobre Educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.
- _____. **Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2010.
- HILL JR., T. *Stability, a Sense of Justice, and Self-Respect*. In: MANDLE, J. & REIDY, D. A. (Orgs.). **A Companion to Rawls**. West Sussex: Wiley Blackwell, 2014.
- HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HONNETH, Axel. *Educação e Esfera Pública Democrática. Um Capítulo Negligenciado da Filosofia Política*. **Civitas** (Porto Alegre), Vol. 13, n. 3, p. 544-62. Set.-Dez, 2013.
- JOAS, Hans. *O Comunitarismo: uma Perspectiva Alemã*. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia Hoje. Novos Desafios para a Teoria Democrática Contemporânea**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- JOHNSTON, James Scott. *Rawls's Kantian Educational Theory*. **Educational Theory**, Vol. 55, Nº 2, 2005.
- JUÁREZ, Rodrigo S. *El Concepto de Ciudadanía en el Comunitarismo*. **Cuestiones Constitucionales (México)**, nº 23 Jul/Dic., 2010.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.
- _____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1988.

- _____. **Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- _____. **Sobre a Pedagogia**. 5ª ed. São Paulo: Unimep, 2006.
- KAUFMAN, Alexander. *Political Authority, Civil Disobedience, Revolution*. In: MANDLE, J. & REIDY, D. A. (Orgs.). **A Companion to Rawls**. West Sussex: Wiley Blackwell, 2014.
- KEENEY, Patrick. **Liberalism, Communitarianism and Education - Reclaiming Liberal Education**. London: Ashgate Publishing Limited, 2007.
- KERR, Fergus. *The Self and the Good: Taylor's Moral Ontology*. In: ABBEY, R. (Ed.) **Charles Taylor**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004
- KOHLBERG, L. **Essays on Moral Development**. (Vol. 1: The of Moral Development). San Francisco: Harper & Row, 1981.
- KUKATHAS, Chandras & PETTIT, Phillip. **Rawls: “Uma Teoria da Justiça” e seus Críticos**. Trad. Maria Carvalho. Gradiva: Lisboa, 1995.
- KYMLICKA, Will. **Filosofia Política Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LAZZERI, Christian. *Qu'est-ce qu'une “Sphère” Éducative? Justice et Éducation chez Michael Walzer*. **Le Télémaque**, Vol. 2, N°. 20, p. 65-73, 2001.
- LELLIS, Lélío Maximino. *O Direito Fundamental à Educação Configurado pelos Princípios do Ensino*. **Cadernos de Direito (UNIMEP)**, v. 13, p. 103-131, 2013.
- LEVIN, H. *The necessary and sufficient conditions for achieving educational equity*. In R. BERNE & L. PICUS (Eds.), **Outcome equity in education**. Thousand Oaks.: Corwin Press, 1994.
- LOCKE, John. **Some Thoughts Concerning Education**. Disponível em http://en.wikisource.org/wiki/Some_Thoughts_Concerning_Education. Acessado em 07/05/2008.
- _____. **Pensamientos Sobre la Educación**. Madrid: AKAL, 1986.
- _____. **Segundo Tratado Sobre o Governo Civil**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).
- LOIS, Cecília Caballero & NETO, Daniel de Lena M.. *O Constitucionalismo de Rawls: Elementos para sua Configuração*. **Revista da Faculdade de Direito - UFPR**, Curitiba, n.48, p.203-218, 2008.
- LOPES, *Prefácio: Justiça e Direito*. In: JESUS, Carlos F. R.. **John Rawls – A Concepção de Ser Humano e a Fundamentação dos Direitos do Homem**. Curitiba: Juruá, 2011.
- LOVETT, Frank. **A Theory of Justice: a Reader's Guide**. London, New York: Continuum, 2011.

- MACEDO, S. *Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls?*. **Ethics**, Chicago, v. 105, n. 3, p. 468-496, apr. 1995.
- MACINTYRE, Alasdair. **After Virtue. Essay in Moral Theory**. 3ª. ed. Indiana: Notre Dame Press, 2007.
- _____. *Aquinas's Critique of Education: Against his own Age, Against ours*. In RORTY O. (Ed.). **Philosophers on education: New historical perspectives**. London: Routledge, 2005.
- _____. **Dependent Rational Animals. Why Human Beings Need Virtues?** London: Duckworth, 1999.
- _____. **Depois da Virtude: um Estudo em Teoria Moral**. Trad. Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.
- _____. *Entrevista: Nietzsche ou Aristóteles?* In: BORRADORI, Giovanna. **A filosofia americana. Conversações com Quine, Davidson, Putnan, Nozick, Danto, Rorty, Cavell, MacIntyre e Kuhn**. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. *Interview with Giovanna Borradori: "Nietzsche or Aristotle?"* In: BORRADORI, Giovanna. **The American Philosopher: Conversations with Quine, Davidson, Putnam, Nozick, Danto, Rorty, Cavell, MacIntyre, Kuhn**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- _____. **Justiça de Quem? Qual racionalidade?** São Paulo: Edições Loyola, 1991a.
- _____. **Historia de la Ética**. Barcelona. Paidós. 1994.
- _____. *I'm Not a Communitarian, but ...*, **The Responsive Community**, Vol. 1, N. 3, p. 91-2, 1991b.
- _____. *La Idea de um Público Educado*. **Revista de Educacion**. nº. 292, May./Ago, p. 119-36, 1990a.
- _____. **Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition**. Indiana: University of Notre Dame, 1990a.
- _____. *The Idea of an Educated Public*. **Education and Values**. Ed. Graham Haydon. London: University of London, 1987.
- _____. **Tres Versiones Rivales de la Ética. Enciclopédia, Genealogia y Tradición**. Madrid: Rialp, 1992.
- _____. **The Spectre of Communitarianism**. *Radical Philosophy* 70:35, 1995.
- _____. *The End of Education: The Fragmentation of the American University*. **Commonweal**. Nº 133. V. 18. Oct. 20, .p. 10-14, 2006.
- _____. *The Privatization of Good: An Inaugural Lecture*. **The Review of Politics**, v. 52, n. 3, p. 344-377. p. 346, 1990b.

- _____. *Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne*. **Journal of Philosophy of Education**. 36 (1), p. 1-19, 2002.
- MACLEOD, Colin M. *Applying Justice as Fairness to Institutions*. In: MANDLE, J. & REIDY, D. A. (Orgs.). **A Companion to Rawls**. West Sussex: Wiley Blackwell, 2014.
- MAFFETTONE, Sebastiano. **Introduzione a Rawls**. Bari: Editori Laterza, 2010.
- MALISKA, Marcos A. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2001.
- MANDLE, Jon. **Rawls's A Theory of Justice – An Introduction**. Cambridge University Press, New York, 2009.
- _____. & REIDY, D. A. (Orgs.) **A Companion to Rawls**. Chichester: Wiley Blackwell, 2014.
- MARADIAGA CÉZAR, Manuel G. **La educación en Alasdair MacIntyre: Contextos y proyectos**. Tesis doctoral. Universidad de Navarra, Pamplona, 2008.
- MERRY, M. S. *Equality and Educational Justice*. In: PETERS, M. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer, 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/311575514_Equality_and_Educational_Justice. Acessado em 24/08/2017.
- MERQUIOR, José Guilherme. **O Liberalismo – Antigo e Moderno**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1990.
- MEURET, D. (Org.). **La Justice du Système Éducatif**. Bruxelles: De Boeck Université, 1999. p. 250.
- _____. *Rawls, l'Éducation et l'Égalité des Chances*. In: MEURET, D. (Org.). **La Justice du Système Éducatif**. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.
- MICHELMAN, F. *Rawls on constitutionalism and constitutional law*. In: FREEMAN, Samuel (Ed.). **The Cambridge Companion to Rawls**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- MILL, John Stuart. **Considerações sobre o Governo Representativo**. São Paulo: IBRASA, 1964.
- _____. **Princípio de Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1986.
- _____. **A Liberdade/Utilitarismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MIRANDA, Luis V. **Las Críticas Comunitaristas al Liberalismo Igualitario. Um Balance**. Madrid: Dikson, 2014.
- MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Barão de. **Do Espírito das Leis**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Col. Os Pensadores).

- MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- MORRISON, H. B. *Some Implications in Rawl's Theory for Civic Education*. **The Journal of Negro Education**, Vol. 53, nº 1, p. 78-84, Win, 1984.
- MOTA, F. S. **Da Catástrofe às Virtudes. A Crítica de Alasdair MacIntyre ao Liberalismo Emotivista**. Princípia Editora: Cascais, 2012.
- MOTTA, E. O. **Direito Educacional e Educação no Século XXI**. Brasília: Unesco, 1997.
- MOURÃO, P. & SEIXAS, P. *Para Uma Discussão Das Políticas Educativas à luz de Rawls*. **Cuad. Econ.**, Vol. 32, Número 60, p. 395-412, 2013.
- MOUFFE, Chantal. *El Liberalismo Norteamericano y Sus Críticos: Rawls, Taylor, Sandel y Walzer*. **Estúdios: Filosofia-história-letras** (Mexico). Vol. 15, Nº 4, Invierno, 1988.
- MULCAHY, D. G. *Liberal Education*. In: ARTHUR, J & PETERSON. A. **The Routledge Companion to Education**. London and New York: Taylor e Francis, 2012.
- MULHALL, S. & SWIFT, A. *El Individuo frente a la Comunidad. El Debate entre Liberales y Comunitaristas*. Madrid: Temas de Hoy, 1996.
- _____. **Liberals and Communitarians**. Oxford: Blackwell Publishing, 1992.
- MURPHY, Mark. **Alasdair MacIntyre**. Cambridge: Cambridge Press, 2003.
- NAGEL, Thomas. *Justice and Nature*. **Oxford Journal of Legal Studies**, v. 17, n. 2, p. 303-21, 1997.
- NAVAL, Concepcion. **Educación Ciudadanos. La Polémica Liberal-Comunitarista en la Educación**. 2ª Ed. EUNSA: Pamplona, 2000.
- _____. *La Controversia Liberal-Comunitarista en Educación*. **Enrahonar**. Vol. 24, p. 81-97, 1995.
- NAVARRO, Emílio M. **Solidariedad Liberal – La Proposta de John Rawls**. Granada: Editorial Comares, 1999.
- NAY, Olivier. **História das Ideias Políticas**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NEDEL, José. *A Teoria Ético-Política de John Rawls*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- NEWMAN, J. H. *The Idea of a University Defined and Illustrated*. New York, Longmans, Green, 1947.
- NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional**. 11ª Ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2016.
- NOZICK, Robert. **Anarquia, Estado e Utopia**. 2ª Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- NUSSBAUM, Martha. **Not For Profit. Why Democracy needs the Humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

- OLIVEIRA, Neiva A. & ALVES, Marcos A. *Justiça e Políticas Sociais na Teoria de John Rawls*. **Sociedade em Debate** (UFPel), Vol. 16, Nº. 1, p. 25-43, Jan-Jun, 2010.
- OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. *A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos -1988 a 1996*. In: **IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, 2000, Campinas. IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campinas, SP: HISTEDBR/Autores Associados, 1997. v. 1.
- OTRANTO, Celia Regina. *Evolução Histórica da Construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil*. In: **IV Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, 1998, Santiago. Libro de Resumenes, 1998.
- OYAMA, Lurdes Keiko. *A Educação na Constituição de 1988: o processo educacional e a educação contemporânea*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Puc/sp, Brasil., São Paulo, 2009.
- PALMA, Anthony. **Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought**. Thesis (Doctor of Philosophy) submited Department of Humanities, Social Sciences, and Social Justice Education Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto, Toronto, 2014.
- PAPASTEPHANOU, Marianna. *Rawls' Theory of Justice and Citizenship Education*. **Journal of Philosophy of Education**, Vol. 39, No. 3, 2005.
- PETRUCCIANI, S. **Modelos de Filosofia Política**. São Paulo: Paulus, 2014.
- PLATÃO. **A República**. 9ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbbenkian, 2001.
- _____. **As Leis, ou da Legislação e Epinomis**. Bauru: Edipro, 1999.
- POGGE, Thomas W. **Realing Rawls**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1989.
- _____. **John Rawls: His Life and Theory of Justice**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- POIROT, Jacques. *Le rôle de l'éducation dans le développement chez J. Rawls et A. Sen, entre équité et efficacité*. **Mondes en développement**, Vol. 4, N. 132, p. 29-38, 2005.
- RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Rev. Ed. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- _____. **Collected Papers**. (Org. Samuel Freeman) Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1999.
- _____. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Justiça e Democracia**. Trad. Irene A. Panternot. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **O Direito dos Povos**. Trad. Luís C. Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- _____. **O Liberalismo Político**. Trad. Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- _____. **Lectures on the History of Political Philosophy**. (Org. Samuel Freeman), Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2007.
- _____. **Lecciones de Historia de la Filosofía Política**. (Org. Samuel Freeman) Barcelona: Paidós, 2009.
- _____. **Uma Teoria da Justiça**. Trad. Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- RIBEIRO, V. M. *Justiça como Equidade na Escola, Igualdade de Base, Currículo e Avaliação Externa*. **Cadernos Cenpec**, v. 3, p. 63-79, 2013.
- RICHARDSON, Henry; WEITHMAN, Paul (Orgs.). *Philosophy of Rawls: A Collection of Essays*. Vol. 1 (**Development and Main Outlines in Rawls's Theory of Justice**). New York: Garland, 1999.
- _____. *Philosophy of Rawls: A Collection of Essays*. Vol. 2 (**The Two Principles and Their Justifications**). New York: Garland, 1999.
- _____. *Philosophy of Rawls: A Collection of Essays*. Vol. 3 (**Opponents and Implications of a Theory of Justice**). New York: Garland, 1999.
- _____. *Philosophy of Rawls: A Collection of Essays*. Vol. 4 (**Moral Psychology and Community**). New York: Garland, 1999.
- _____. *Philosophy of Rawls: A Collection of Essays*. Vol. 5 (**Reasonable Pluralism**). New York: Garland, 1999.
- RIVERA, Juan P. *Michael Walzer y la educación como un bien social autónomo. Perspectiva crítica para el Caso Chileno*. **Revista Zétesis**. Nº. 1, Vol. 2, Enero. p. 64 – 79, 2015.
- RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão Barros. **Direito Humano à Educação**. 2ª. ed. Curitiba/São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil/Ação Educativa, 2011.
- RODRÍGUEZ, Rubén B. *Liberalismo y Comunitarismo: Un Debate Inacabado*. **STVDIVM. Revista de Humanidades**, 16, pp. 201-229, 2010.
- ROEMER, John. **Equality of Opportunity**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1998.
- ROHLING, Marcos. *A Educação e a Educação Moral em “Uma Teoria da Justiça” de Rawls*. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, nº. 4, Jan–Jun, 2012.
- _____. *Dworkin e a Interpretação de Rawls como Filósofo do Direito*. **Lex Humana**, v. 4, p. 102-124, 2012.
- _____. *Durkheim, Rawls e a educação moral*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-19, 2017.

- _____. **O Sistema Jurídico e a Justificação Moral da Obediência ao Direito em “Uma Teoria da Justiça” de Rawls**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Florianópolis, 2011.
- _____. VALLE, I. R. *Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade*. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 386-409, 2016.
- _____. & VOLPATO DUTRA, Delamar J. *O Direito em “Uma Teoria da Justiça” de Rawls*. **Dissertatio** (UFPel), v. 34, p. 63-89, 2011.
- _____. *Rawls e o Direito. A ordem jurídica na teoria da justiça como equidade*. **Revista de derecho** (Valparaíso), v. 1, p. 593-621, 2015.
- _____. *Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls*. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 38, p. 389-403, 2016.
- ROSAS, João C. **Concepções da Justiça**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- _____. THALER, Mathias; & GONZÁLEZ, Iñigo. *Filosofia Política*. In: GALVÃO, P. (Org.) **Filosofia: Uma Introdução por Disciplinas**. Lisboa: Edições 70, 2012.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SALVATORE, Andrea. *Giustizia in Contesto. La Filosofia Politica de Michael Walzer*. Napoli: Liguori, 2010.
- SANDEL, Michael. *El liberalismo y los limites de la justicia*. Tradução: María Luz Melon. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.
- _____. **Justiça. O Que é Fazer a Coisa Certa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2012.
- SARANGI, Prakash. *Notion of 'State' in John Rawls' Theory of Justice*. **The Indian Journal of Polical Science**. Vol. 52, Nº 2, April-June, p. 195-207, 1991.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *Os direitos fundamentais sociais na Constituição de 1988*. In: PIOVSAN, F; GARCIA, Marcia (Org.). **Doutrinas Essenciais Direitos Humanos**. 01ed.São Paulo/SP: Editora Revista dos Tribunais, 2011, v. III, p. 639-676.
- _____. *Os Direitos Sociais como Direitos Fundamentais no âmbito da Constituição Federal*. In: Narciso leandro Xavier Baez; Rogério Luiz Nery da Silva; Guido Smorto. (Org.). **Os desafios dos Direitos Humanos Fundamentais na América Latina e na Europa**. 1ed.Joaçaba/SC: Editora Unoesc, 2012, v. 01, p. 471-512.
- SCHMIDT, J. P.; ARAUJO, N. C. *Comunidade e comunitarismo na Constituição Federal e na legislação brasileira*. **Novos Estudos Jurídicos** (Online), v. 17, p. 327-344, 2012.
- SHIELDS, Liam; NEWMAN, Anne; SATZ, Debra. *Equality of Educational Opportunity*. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, Summer, 2017. Disponível em:

<https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/equal-ed-opportunity/>. Acessado em 02/01/18.

SILVA, A. F.. *Processo constituinte e educação: discussões sobre o professor (1987-1988)*. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação Anais**, 2008.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 38ª Ed. São Paulo: Malheiro Editores, 2014.

_____. *Prefácio*. In: DE OLIVEIRA LIMA, João A.; PASSOS, Edilenice; NICOLA, J. R. A **Gênese do Texto da Constituição de 1988**. 1. ed. Brasília: Senado Federal, 2013.

SILVA, Sydney. *A Formação Moral na Filosofia de Rawls*. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**. Sorocaba: UNISO, Ano 05, nº. 01, 2003a. p. 79-87.

_____. **Formação Moral em Rawls**. Campinas: Alínea Ed., 2003b.

_____. *Justiça Social e Política Educacional em Rawls*. In: FERREIRA, N. S. C. **A Gestão da Educação na Sociedade Mundializada**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003c.

_____. *A Concepção Comunitarista da Democracia e a Educação*. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, p. 1-14, 2009.

_____. *Formação moral e a reforma da gestão pública durante os governos de FHC*. **Educere. Congresso Nacional da Área de Educação Episteme, 2005, Curitiba. Educere III Congresso Nacional da Área de Educação Episteme**, 2005.

_____; PANSARDI, M. *Comunitarismo, sociedade civil e a reforma da educação na era FHC (1995-2002)*. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 9, p. 1-14, 2007.

SILVEIRA, Pablo da. *El Gobierno de la Educación como Tema de la Filosofía Política Contemporânea*. In: SILVEIRA, Denis C. & HOBUSS, João (Org.). **Virtudes, Direitos e Democracia**. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2010.

_____. **Padres, Maestros y Políticos. El Desafío de Gobernar la Educación**. Buenos Aires: Taurus, 2009.

STRAUSS, Leo. *O que é a Educação Liberal?* **Revista de Ensino Superior** (Unicamp), Vol. II, Nº 3, Junho, p. 74-79, 2011.

TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **As Fontes do Self. A Construção da Identidade Moderna**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2011a.

_____. **A Ética da Autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011b.

_____. **O Multiculturalismo e a Política do Reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

- _____. *Los Problemas de la Sociedad Multicultural* (Entrevista dada a María Elósegui). **Debats**, nº 47, p. 41-6, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1971.
- THEOBALD, Paul; DINKELMAN, Todd. *The Parameters of the Liberal-Communitarian Debate*. **Peabody Journal of Education**, 70(4).,p. 01-25, 1995.
- THIÉBAULT, C. *Los Límites de la Comunidad*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1994.
- TOMÁS DE AQUINO. **Escritos Políticos de Santo Tomás de Aquino**. Trad. Francisco Benjamin de Souza Neto. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. *Suma Teológica*. Trad. Aimom-Marie Roguet et al. 9 volumes. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- TOOLEY, James. **Disestablishing the School**. London: London Institute of Economic Affairs, 1996
- TORRE DÍAZ, F. J. **Alasdair MacIntyre ¿Un crítico del liberalismo?** Madrid: Dykinson, 2005.
- TOSCANO-MÉNDEZ, Manuel. *El Liberalismo Político y la Educación de los Ciudadanos em uma Sociedad Pluralista. Acerca de la Autonomía y la Tolerancia*. **Contrastes. Revista Interdisciplinar de Filosofía**, Vol. 3, p. 231-57, 1998.
- TULLY, James (Ed.) **Philosophy in an Age of Pluralism: The Philosophy of Charles Taylor in Question**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- VALLE, I.R. *O Lugar da Educação (escolar) na Sociologia de Pierre Bourdieu*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, 2013a.
- _____. *(In)Justiça Escolar: Estaria em Xequê a Concepção Clássica de Democratização da Educação?*. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), p. 1-13, 2013b.
- _____. *Sociologia da Educação, Currículo e Saberes Escolares*. 2ª. Ed. Florianópolis: EdUFSC, 2014.
- _____; CATANI, Denise Barbara; SILVA, Vera Lucia Gaspar da e SANTOS, Tiago Ribeiro (Orgs). **Heranças da Sociologia de Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron: 50 anos de Os Herdeiros**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- VAN PARIJS, Philippe. **O que é uma Sociedade Justa? – Introdução à prática da filosofia política**. Trad. Cintia Ávila de Carvalho. São Paulo: Ática, 1997.
- VÁSQUEZ, Rodolfo. **Educación Liberal. Um Enfoque Igualitario y Democrático**. México D.F.: Distribuciones Fontamara, 1997.
- VITA, Álvaro de. **A Justiça Igualitária e seus Críticos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

VOLPATO DUTRA, Delamar J. *Justiça Processual e Substantiva na Filosofia Prática Contemporânea*. In: BAVARESO, Agemir & HOBUSS, João. (Orgs). **Filosofia, Justiça e Direito**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

_____. *Constitucionalismos na Constituição da República Federativa do Brasil*, s/d. (NO PRELO).

_____. **Manual de Filosofia do Direito**. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

_____. *A Legalidade como Forma do Estado de Direito*. **KRITERION**, Belo Horizonte, nº 109, Jun/2004, p. 57-80.

_____. DALL'AGNOL, Darlei; BORGES, Maria de Lourdes. **Ética**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

WALZER, Michel. *A Decent Education* (Editor's Page). **Dissent** (New York), p. 4, Fall 2001.

_____. *All God's Children Got Values*. **Dissent** (New York), p. 35-40, Spring, 2005.

_____. *Education for a Democratic Culture: I*. **Dissent** (New York), p.107-21, Spring, 1959.

_____. *Education, Democratic Citizenship and Multiculturalism*. **Journal of Philosophy of Education**, Vol. 29, issue 2, p. 181-9, 1995.

_____. **Esferas da Justiça: uma Defesa do Pluralismo e da Igualdade**. Trad. Bras. Jussara Simões São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Moral Education and Democratic Citizenship*. In: CALVERT (Org.) **To Restore American Democracy: Political Education and the Modern Universty**. Lanham: Rowman & Littlefiel Publishers, 2006.

_____. *Paul Goodman's Community of Scholars*. **Dissent** (New York), p. 21-7, Winter 1964.

_____. **Política e Paixão: Rumo a um Liberalismo mais Igualitário**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Politics and Passion**. Yale University Press, 2004.

_____. **Spheres of Justice: An Defense of Pluralism and Equality**. Oxford: Blackwell, 1983.

_____. *The American School: II*. **Dissent** (New York), p. 223-36, Summer, 1959.

WEBER, Eric Thomas. **Rawls, Dewey, and Constructivism. On the Epistemology of Justice**. London: Continuum, 2010.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol II. Brasília, DF: UnB, 1999.

WEITZ, B. A. *Equality and Justice in Education: Dewey and Rawls*. **Human Studies**, v 16, nº. 4, p. 421-34, October, 1993.

- WERLE, D. L. *O liberalismo contemporâneo e seus críticos*. In: RAMOS, F. C.; MELO, R. S.; FRATESCHI, Y. (Org.). **Manual de filosofia política**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- WEST, E. G. **Economic Liberalism and the Role of Government in Education**. Continuum Library of Educational Thought, 2008.
- WHITE, J. *The dishwasher's child: Education and the end of egalitarianism*. **Journal of Philosophy of Education** n° 28, p. 173–182, 1994.
- WHITE, Merry I. *Reviewed Work: Education and Equality in Japan by William K. Cummings*. **The Journal of Japanese Studies**. Vol. 12, N°. 1 (Winter), p. 158-61, 1986.
- WOLFF, Robert P. **Understanding Rawls**. New Jersey: Princeton, 1977.
- XIMENES, Salomão B. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.
- YOUNG, Julian. *Nietzsche: The Long View*. In: YOUNG, Julian (Org.). **Individual and Community in Nietzsche's Philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

INDEX DE AUTORES

A

ABBAGNANO, N., 58.
ACKERMAN, B, 17; 47; 142.
AMAYA, A. & SÁNCHEZ-MIGALLÓN,
S., 95; 125-126.
ANDERSON, E., 41.
ANDRADE, A., 173.
APPLE, M., 263-264.
ARANHA, M., 194-195.
ARAÚJO, P., 99; 159; 174-175.
ARENDR, H., 28; 34-35.
ARISTÓTELES, 31; 94; 98; 103-104; 110;
160; 167.
ARRIOLA, C., 125-127.
ARTHUR, J., 190.
ARTHUR, J. & BAILEY, R., 182-184;
188-190.
AZANHA, J., 266.

B

BACKES, A.; AZEVEDO, D.; ARAÚJO,
J., 203.
BEATTIE, C., 55.
BENEVIDES, M., 262.
BOAVENTURA, E., 222-223.
BOBBIO, N., 223; 256.
BOLÍVAR, A., 259; 268.
BORRADORI, G., 96-97; 110.
BOURDIEU, P., 19; 24; 137; 141.
BOURDIEU, P. & PASSERON, J., 19; 24;
67; 138.
BRESLIN, B., 250.
BRIGHOUSE, H., 21; 24; 29; 38; 55.
BRIGHOUSE, H. & SWIFT, A., 39.
BRIGHOUSE, H.; LADD, H., LOEB, S., &
SWIFT, A., 39.
BRIGHOUSE, H. & SCHOUTEN, G., 42.
BRUGNERA, N., 97.

C

CALLAN, E., 29; 40.
CARDIM, C., 28.
CARNEIRO, M., 234; 239-245.
CITTADINO, G., 248-251; 262.

CORCUFF, P., 135.
COSTA, M., 40; 55; 86; 187.
COSTA, P., 159.
CUMMINGS, W., 142-143.
CURY, C., 217; 221; 228-230; 232.

D

DAGGER, R., 72; 86.
DANNER, L., 81; 90; 91.
DEMO, P., 212.
DUBET, F., 17; 24; 55; 260.
DUNNE, J., 116-117; 120-125.
DURKHEIM, E., 28-29; 192.
DWORKIN, R., 17; 18; 22; 47; 133-134;
158; 221-223; 266; 283.

E

ENGELHARDT JR., H., 64.
ESTÊVÃO, C., 55.

F

FEINBERG, J., 36.
FELIPE, S., 77.
FERNANDES, F., 202; 204; 206-210; 229.
FORQUIN, J., 17; 24; 182; 187; 188.
FOSCHIERA, R., 159; 175-177.
FREEMAN, S., 50-52; 61; 71-74; 80.

G

GALSTON, W., 29; 86; 187.
GARGARELLA, R., 17; 133-134.
GODOY JÚNIOR, V., 149.
GONDIM, E., 55; 56.
GONZÁLEZ PÉREZ, J., 96; 101; 103-104;
107.
GRUESO, D., 77.
GUTMANN, A., 19; 24; 29; 31-33; 37; 40;
55; 187.

H

HABERMAS, J., 17; 32; 34; 36; 221; 222;
283.

HART, H., 20; 51; 222.
HEGEL, G., 30; 94; 148; 159; 172.
HILL JR., T., 82; 84.
HOLANDA, S. B., 207.
HONNETH, A., 29; 30; 127; 283.

J

JOAS, H., 186.
JOHNSTON, J., 55; 70; 80.
JUÁREZ, R., 186.

K

KANT, I., 19; 29-31; 34; 45; 53; 55-56; 61;
68; 79; 82-85; 99; 103; 120; 127; 151-155;
166; 172; 223; 256.
KAUFMAN, A., 75.
KEENEY, P., 23; 141-142; 178-182.
KERR, F., 158; 160-161.
KOHLBERG, L., 79; 82; 84; 89.
KUKATHAS, C. & PETTIT, P., 47; 49;
157; 181.
KYMLICKA, W., 17; 48.

L

LAZZERI, C., 137; 144.
LELLIS, L., 223; 225.
LEVIN, H., 41.
LOCKE, J., 45; 48; 50; 56; 76; 140; 169.
LOIS, C. & NETO, D., 249.
LOVETT, F., 17.

M

MACEDO, S., 41; 55; 187.
MACINTYRE, A., 18; 22; 24; 25; 94-127;
129; 158; 163; 165; 174; 178; 180; 233;
250; 252; 255-256; 266; 275-278; 280.
MACLEOD, C., 43; 59.
MAFFETTONE, S., 17.
MALISKA, M., 223.
MANDLE, J., 17; 81.
MARADIAGA CÉZAR, M., 114-119.
MERRY, M., 37-38; 258-259.
MERQUIOR, J., 49-50.
MEURET, D., 55; 70.
MICHELMAN, F., 249.
MILL, J., 45; 79; 84; 214.

MIRANDA, L., 153-156; 161-163; 165;
167.
MONTESQUIEU, 247; 252.
MORRISON, H., 88.
MOTA, F., 109.
MOTTA, E., 194; 196-200; 205-207; 210;
215; 218-220; 227-228; 232-233; 235; 237;
245.
MOURÃO, P. & SEIXAS, P., 58.
MOUFFE, C., 133.
MULCAHY, D., 142.
MULHALL, S. & SWIFT, A., 101; 111;
129; 133-134; 150-152; 160; 163-164; 166-
168; 178-180.
MURPHY, M., 114.

N

NAGEL, T., 22; 73-74.
NAVAL, C., 182; 185.
NAVARRO, E., 76.
NAY, O., 17; 45; 170; 172-173.
NEDEL, J., 129.
NEWMAN, J., 142.
NOVELINO, M., 216; 218.
NOZICK, R., 48; 49; 68; 128; 212; 266.
NUSSBAUM, M., 17; 187; 283.

O

OLIVEIRA, N. & ALVES, M., 54.
OLIVEIRA, R., 205-211.
OTRANTO, C., 205.
OYAMA, L., 224.

P

PAPASTEPHANOU, M., 57; 66-67; 70.
PALMA, A., 175.
PARETO, 50; 175.
PETRUCCIANI, S., 17; 28; 46-47.
PLATÃO, 35; 57; 167.
POGGE, T., 17.

R

RAWLS, J., 17-25; 28-29; 31; 33; 37-41;
44-92; 94; 111; 127-129; 131; 133; 148-
158; 167-168; 173; 182-183; 212; 221; 233;

237; 244; 248-249; 251-257; 260; 262; 264-267; 276-281; 283.
RIBEIRO, V., 260.
RIVERA, J., 137; 144-145;
RIZZI, E.; GONZALEZ, M.; XIMENES, S., 221-223.
RODRÍGUEZ, R., 47.
ROHLING, M., 57; 60-61; 64; 70; 75-76; 79; 81; 84; 85; 138; 183; 249.
ROHLING, M. & VALLE, I., 138.
ROHLING, M. & VOLPATO DUTRA, D., 76; 249.
ROSAS, J., 47; 48; 135.
ROSAS, J.; THALER, M. & GONZÁLEZ, I., 50.
ROEMER, J., 39.

S

SAINT-EXUPÉRY, A., 275.
SALVATORE, A., 129.
SANDEL, M., 17; 24; 25; 94; 128-129; 148-157; 178; 233; 252; 266; 275-277; 279.
SARANGI, P., 76; 77.
SCHMIDT, J.; ARAUJO, N., 267.
SHIELDS, L.; NEWMAN, A.; SATZ, D., 234.
SEN, A., 17; 47; 283.
SILVA, A., 201.
SILVA, J., 199-201; 220; 224; 230;
SILVA, S., 43; 55; 183; 186; 263-266.
SILVA, S.; PANSARDI, M., 271-274.
SILVEIRA, P., 19; 29; 30; 31; 33; 34; 35; 36; 37.
SWIFT, A., 39.
STRAUSS, L., 142.

T

TAYLOR, C., 17-18; 24; 25; 94; 114; 129; 148; 157-178; 186; 233; 250; 252-253; 255-256; 261-262; 266; 275-280; 283.

TEIXEIRA, A., 220-221.
THEOBALD, P.; DINKELMAN, T., 184.
THIÉBAULT, C., 178.
TOMÁS DE AQUINO, 20; 94; 111.
TOOLEY, J., 41.
TORRE DÍAZ, F., 110.
TOSCANO-MENDES, M., 87.
TULLY, J., 157-158.

V

VALLE, I., 21; 138.
VAN PARIJS, P., 17; 66; 68; 69.
VOLPATO DUTRA, D., 248; 251-252.

W

WALZER, M., 17; 24; 25; 29; 94; 95; 114; 127-147; 149; 174; 178; 184; 188; 233-234; 242-253; 255-256; 261-262; 266; 275-280.
WEBER, E., 55; 58; 80.
WEITZ, B., 55; 64; 70.
WERLE, D., 128; 157.
WEST, E., 41.
WHITE, J., 41.
WHITE, M., 143.
WOLFF, R., 76.

X

XIMENES, S., 225; 256.

Y

YOUNG, J., 94.

Z

ZANETI, H., 202-204.