

**ANA PAULA FAUSTINO TIETI MENDES**

**POR ENTRE JUSTIÇA, DEMOCRACIA E DIFERENÇA:  
da escola para todos à educação inclusiva**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO  
CAMPO GRANDE - MS  
2011**

**ANA PAULA FAUSTINO TIETI MENDES**

**POR ENTRE JUSTIÇA, DEMOCRACIA E DIFERENÇA:  
da escola para todos à educação inclusiva**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO  
CAMPO GRANDE - MS  
2011**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosângela Gavioli Prieto

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maurinice Evaristo Wenceslau

## DEDICATÓRIA

Dedico ao “meu tudo”  
Que me faz querer saber mais sobre todas as coisas  
Que me faz querer conhecer mais as pessoas  
E quanto mais conheço...  
Acrescida é minha fé  
Renovada é minha alma  
Fortalecido é meu espírito.  
Obrigada Deus!

## AGRADECIMENTOS

À professora Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia T. Silva que foi, é, e sempre será minha mestra. Agradeço a Deus pelo privilégio de ser orientada por você em todos esses anos. Eu a amo e a respeito. Você deixa uma marca no que sou e é minha referência para o que eu possa vir a ser. Obrigada por tudo.

Professora Dr.<sup>a</sup> Maurinice E. Wenceslau: não tem como esquecer o momento mais importante desse processo que foi a qualificação. A sua sensibilidade e firmeza foram fundamentais para o caminho que ainda teria que percorrer. Você é um exemplo para mim.

Professora Dr.<sup>a</sup> Rosângela G. Prieto, talvez não faça ideia do quanto esteve presente através do relatório de qualificação que me enviou. A cada observação me instigava a buscar possibilidades que enriqueceram minha compreensão. Sua dedicação me inspira.

Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Dilnéia sua paixão pela política, desde a graduação, me contagia. Agradeço por todas as preciosas contribuições no processo de qualificação.

Ao meu marido Demétrius por me compreender tão bem. E durante todo o processo foi meu fiel escudeiro. Protegia-me de mim mesma, dos momentos em que a ansiedade era maior. Obrigada amor, você me ensina a ser melhor.

A minha mãe, minha companheira. Só você para se envolver com tanto entusiasmo em todos os meus projetos de vida. Agradeço pelas nossas longas conversas, por cada material que me trazia e, principalmente por ser responsável por toda a minha formação. Mãe, você cuida de mim. Amo você.

Minha irmã Andréa, foi um presente de Deus poder dividir todo esse universo de sensações, emoções, angústias e confrontações juntas. Você foi muitas vezes minha segurança e certeza. Obrigada. Minhas irmãs Ana Carolina e Tatiana eu agradeço por todas as vezes que foram pacientes, principalmente quando nós só falávamos sobre o “mestrado”. Vocês todas me completam.

Aos colegas do mestrado e ao grupo de estudo, especialmente ao amigo Manoel que sempre nos recebeu tão bem, um grande lorde; ao “líder” Marcus agradeço por todas as nossas risadas e maluquices que nem mesmo nossa amiga “dissidente” conseguiu ficar por perto; a Eli, obrigada amiga por poder contar com você.

Amigos, agradeço por todo apoio.

Amadas amigas: Marly agradeço por você fazer parte da minha vida e Jucimara obrigada pelo carinho e presteza.

Meus bispos queridos: Sérgio e Cláudia Harfouche agradeço pela presença e carinho em todos os momentos da minha vida. Bispos suas orações, conselhos e intervenções são sempre importantes para mim. Obrigada.

Meus primos: Rodrigo e Guilherme, agradeço por toda atenção e cuidado pela disponibilização de seus livros.

À Jacqueline que no momento importante se dispôs a me ajudar, e significou muito para mim. Obrigada.

Angústia, ao atravessar um rio, viu uma massa de argila e, mergulhada em seus pensamentos, apanhou-a e começou a modelar uma figura. Quando deliberava sobre o que fizera, Júpiter apareceu. Angústia pediu que ele desse uma alma à figura que modelara, e, facilmente, conseguiu o que pediu. Como Angústia quisesse dar o seu próprio nome à figura que modelara, Júpiter proibiu e prescreveu que lhe fosse dado o seu. Enquanto Angústia e Júpiter discutiam, Terra apareceu e quis que fosse o seu o nome daquela a quem fornecera o corpo. Saturno foi escolhido como árbitro. E este, equitativamente [sic], assim julgou a questão: tu, Júpiter, porque lhe deste a alma, tu a terás depois da morte. E tu, terra, porque lhe deste o corpo, tu o receberás quando ela morrer. Todavia, porque foi Angústia quem primeiramente a modelou, que ela a tenha, enquanto viver.

Fábula 220, de Caius Julius Higinus

## RESUMO

É por meio das reformas do Estado, colocadas em curso no início da década de 1990, que os poderes públicos, bem como os estabelecimentos privados, têm evidenciado espaços para análises e discussões dos princípios de justiça, democracia e diferença de forma mais presente. Com certeza, essa evidência repousa na retomada da defesa dos direitos humanos, em finais do século XX, para a qual a educação se torna um mecanismo de promoção. O novo contrato educativo discute não somente a acessibilidade a todos, independente de discriminação na escola, e, sim, assume formas de “incluir a todos”. Este estudo objetiva construir as aproximações teórico-analíticas produzidas em dois campos específicos, a saber: ciência política e sociologia da educação. Esses campos vêm produzindo, ao longo da história, diferentes interpretações e alocações para os princípios de democracia, justiça e diferença, o que os torna conceitos tão polissêmicos quanto complexos. Em âmbito mais específico, produzir análises sobre a transposição/incorporação desses princípios (justiça, democracia e diferença), nos documentos produzidos na década de 1990, que informam a educação para todos e a educação inclusiva. Para tanto, trabalhamos com a hipótese de que o contrato educativo, (re)inventado em finais do século XX e início do século XXI, (re)instituí a escola para todos, por meio da chamada educação inclusiva, a partir dos princípios de democracia, justiça e diferença, que parecem não ser retirados do “lugar” de sua produção, o direito à educação. Nosso desenho metodológico está orientado pela pesquisa bibliográfica (dissertações e tese, livros e capítulos de livros e artigos de periódicos) e documental (legislação nacional e declarações internacionais). Como resultados, confirmamos, de um lado, a hipótese da consolidação de um novo formato de contrato educativo. De outro, apresentamos indicadores de uma nova leitura dessa mesma hipótese, configurada a partir da proposta da educação inclusiva, em finais do século XX, como orientadora de uma escola justa. A princípio, parece ser mais uma leitura idealista de justiça para essa escola, em transição secular; contudo, esse idealismo é produto de um objeto que não pretendemos tomar como finalizado.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Diferença. Democracia. Justiça.

## ABSTRACT

The public and private institutions have shown room for analysis and discussion of the principles of justice, democracy and difference in a more present through the reforms of the state, placed under way in the beginning of the decade the 1990. This evidence rests in the resumption of human rights in the late twentieth century, to which education becomes a mechanism for promotion. The new contract discusses not only educational accessibility to everyone, regardless of discrimination at school, but also, takes forms to “include all”. This study set the following objectives to build the theoretical and analytical approaches produced in two specific areas: political science and sociology of education. Such areas of study have produced, throughout history, different interpretations and allocations to the principles of democracy, justice and difference, which make complex concepts such as polysemic. In the more specific, produce analysis on the implementation/adoption of these principles (justice, democracy and difference), documents produced in the decade of 1990, which report to education for all and inclusive education. For this, our initial hypothesis was that the educational contract, (re)invented in the late twentieth century and early twenty-first century, (re)establish the school for all, through what is called inclusive education, based on the principles of democracy, justice and difference, appear not to be removed from the "place" of their production, the right to education. Our methodological design is guided by the methodological literature (dissertations and theses, books and book chapters and journal articles) and documentary (National and International Declarations). As a result, we confirm, firstly, the possibility of consolidating a new form of contract education, and then we present indicators of a new reading of that case, set from the proposal of inclusive education in the late twentieth century, as a guiding just school. At first, it seems more an idealist reading of justice for this school, in transition secular, however, that idealism is a product of an object that does not intend to complete.

**Keywords:** Inclusive Education. Difference. Democracy. Justice.

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>POR ENTRE JUSTIÇA, DEMOCRACIA E DIFERENÇA: do contrato jurídico ao contrato educativo .....</b>	<b>19</b>
1.1 Justiça, Democracia e Diferença no campo jurídico: aproximações histórico-filosóficas .....	19
1.1.1 A contemporaneidade do contrato social diante do conceito de justiça, democracia e diferença: do neocontratualismo de John Rawls às outras proposições .....	37
1.2 Justiça, Democracia e Diferença no contrato educativo .....	43
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>ESCOLA PARA TODOS, ESCOLA DEMOCRÁTICA E ESCOLA JUSTA: por entre os princípios de justiça, democracia e diferença .....</b>	<b>57</b>
2.1 Da escola para todos à escola justa: princípios explicativos .....	57
2.1.2 Da escola para todos à escola justa: o caso da escola brasileira .....	68
<b>NOTAS FINAIS (ou Educação Inclusiva em finais do Século xx: uma escola justa?) .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação sempre envolveu minha trajetória de vida de uma maneira que ultrapassava os limites da escola. Aos 7 anos, ganhei uma enorme lousa de meu pai, o melhor presente. Em meio às fantasias, criei uma escola que se chamava “Estudando que se aprende”, e, assim, cresci rodeada de cadernos, giz, lousa e “alunos”. Apesar de se tratar de uma brincadeira prazerosa, compreendia a seriedade da função que exercia: a de professora. Planejava as aulas, elaborava e corrigia provas, pesquisava o assunto, e inventava brincadeiras, como método de ensino. Esse processo lúdico ocupou anos de minha infância; assim, diariamente, no quintal da casa de meus pais, funcionava uma “escola”.

Meu desejo era de dar aula para além de meus vizinhos. Queria que crianças de rua, que ficavam cuidando de carros perto de minha casa, fossem meus alunos, o que nunca me foi permitido. O romantismo consistia em acreditar que, se esses meninos/as pudessem ter a chance de estudar, eles poderiam mudar de vida. Essas questões, acerca do justo, do injusto, sempre permearam meus pensamentos. Talvez, por isso, cresci e abandonei o que era tão manifesto em minhas atitudes, a preferência pela educação.

Decidi fazer o curso de Ciências Jurídicas (Direito) e, durante algum tempo, trabalhei na área. Certo dia, porém, interessei-me pelo Programa Brasil Alfabetizado e fiz a inscrição e a seleção, como educadora, na cidade de Ribeirão Preto/SP. Retomei meu velho sonho, fui de casa em casa procurar interessados em alfabetizar-se. A partir das aulas de formação continuada, que se realizavam nesse programa, tive a certeza de querer avançar nos estudos no campo da educação.

A primeira decisão a ser tomada foi desligar-me das atividades no campo jurídico. Decisão não muito fácil, pelo contrário, abandonar os anos dedicados ao curso de Direito e ao projeto de advogar em nome da justiça, foi muito difícil. E a segunda decisão foi prestar vestibular para o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esse curso me propiciou acesso ao Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), primeiramente, na condição de bolsista de Iniciação Científica CNPq (PIBIC). Tal Grupo me aproximou do estudo de temáticas, como, escola, currículo e cultura escolar, confrontando-me, a cada encontro, com a leitura e a apropriação teórica.

Sem dúvida, essa participação se constituiu, no princípio, por inúmeros questionamentos e inquietações, que deram suporte ao desenvolvimento da pesquisa intitulada **Observando a Cultura Escolar: ideias e atitudes em relação à escola inclusiva**<sup>1</sup>, que culminou com a escrita de Trabalho de Conclusão de Curso, sob essa mesma temática.

A partir dessas produções, tomou forma a intenção de aprofundar estudos mais específicos sobre a escola, em suas diferentes proposições até a educação inclusiva. Aprofundamento, esse, que aliou ao campo da ciência política (jurídica) o da sociologia da educação, na perspectiva da (re)invenção<sup>2</sup> do contrato educativo, para o século XXI. Tal aliança, resultado das discussões realizadas no âmbito do OCE, permitiu-me não romper totalmente com as questões jurídicas, e propor pesquisa no âmbito do curso de Mestrado.

É importante pontuar que, historicamente, a educação se tornou o aparelho ideológico, jurídico e social pelo qual os indivíduos conseguem ascender de forma gradual ao patrimônio cultural (os conhecimentos, as capacidades técnicas, os valores), que a sociedade na qual estão inseridos conseguiu acumular. Nesse sentido, a evolução da educação está estritamente ligada à evolução da sociedade, a qual denota que, também, as articulações no seu interior evoluem e se tornam cada vez mais complexas, à medida que nos aproximamos da modernidade.

A função da escola, por exemplo, apresentou-se como educativa, socializadora e distributiva (DUBET; MARTUCELLI, 1996 *apud* CRAHAY, 2000). A primeira, como um projeto de construção da pessoa; a segunda, além de formar o indivíduo, deveria fazer com que integrassem normas e valores que privilegiassem o grupo social; e, na terceira, a escola seria responsável pela utilidade do diploma. Contudo, já nos finais do século XX, a escola se transformou mais sob o efeito da massificação do ensino, tendo em vista, a protagonização de diferentes grupos sociais que conseguiram oportunizar entradas de novos públicos na instituição.

É por meio das reformas do Estado, colocada em curso no início da década de 1990, que os poderes públicos, bem como os estabelecimentos privados, têm evidenciado espaços para análises e discussões dos princípios de justiça, democracia e diferença de forma mais presente. Com certeza, essa evidência repousa na

---

<sup>1</sup> Ancorado na pesquisa Observatório de Cultura Escolar (2): gestão controlada das “diferenças” nas/pelas leituras e leitores da escola inclusiva, coordenado pela Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva e financiado pelo FUNDECT MS e CNPq.

<sup>2</sup> De acordo com Hobsbwan (1984, p. 10), o termo “invenção das tradições” é utilizado para designar um conjunto de práticas reguladas por regras táticas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, numa continuidade em relação ao passado.

retomada da defesa dos direitos humanos, em finais do século XX, para a qual a educação se torna um mecanismo de promoção.

Essa noção retrata a gestão da educação, originada sob as formas de contrato social<sup>3</sup>, a partir da combinação dos princípios de justiça, democracia e diferença que compõem o contrato jurídico (até o neocontratualismo da teoria da justiça como equidade, em John Rawls) e o educativo.

O novo contrato educativo discute não somente a acessibilidade a todos, independente de discriminação na escola, e, sim, assume formas de “incluir a todos”. Os contratantes (sociedade e governo) são responsáveis pela educação inclusiva e não o indivíduo. Passou-se, então, a discutir diferença, diversidade e deficiência para uma escola edificada, sob esse novo contrato, que (re)inventa formas próprias de apropriação (retirados da ciência política) dos princípios de democracia, justiça e diferença.

Nesse sentido, este estudo objetiva construir as aproximações teórico-analíticas produzidas em dois campos específicos, a saber: ciência política e sociologia da educação. Esses campos vêm produzindo, ao longo da história, diferentes interpretações e alocações para os princípios de democracia, justiça e diferença, o que os tornam conceitos tão polissêmicos quanto complexos. Em âmbito mais específico, produzir análises sobre a transposição/incorporação desses princípios (justiça, democracia e diferença), nos documentos produzidos na década de 1990, que informam a educação para todos e a educação inclusiva.

A educação inclusiva, a partir do discurso ideológico, constituído em finais da década de 1990, no Brasil, consolidou o potencial para se tornar uma escola justa e democrática, o que nos aproximou de algumas questões, a saber: O que é justiça numa escola democrática? O que é democracia para essa escola que se autointitula justa? A educação inclusiva é uma proposta para escola justa?

Diante desses questionamentos, trabalhamos com a hipótese de que o contrato educativo, (re)inventado em finais do século XX e início do XXI, (re)instituí a escola para todos, por meio da chamada educação inclusiva, a partir dos princípios de democracia, justiça e diferença, que parecem não ser retirados do “lugar” de sua produção, o direito a educação.

Para tanto, nosso desenho metodológico está orientado pela pesquisa bibliográfica e documental. A primeira, organizada em torno dos estudos da/na teoria

<sup>3</sup> A teoria do contrato social encara o pacto original como o estabelecimento de um sistema de leis públicas comuns que define e regula a autoridade política e se aplica a cada um enquanto cidadão. (RAWLS, 2002)

crítica nos campos da sociologia da educação e ciência política (jurídica), a partir da seleção e análise de artigos, livros e capítulos de livros sobre diferença, democracia, justiça, educação para todos e educação inclusiva. Vale destacar que tal levantamento bibliográfico foi realizado tendo como periodização 1999 a 2009, por concentrar o maior número de publicações sobre as temáticas perseguidas, segundo constatação posterior à computação das produções.

Na identificação das produções acerca da educação inclusiva, realizamos levantamento bibliográfico a fim de mapear como essa temática tem sido pesquisada no âmbito dos cursos de Mestrado e Doutorado, na área da educação. Nesse sentido, utilizamos como ferramenta a busca de dados nas bibliotecas virtuais, em periódicos e nos bancos de teses<sup>4</sup>.

Embora durante esse levantamento tenhamos constatado, inicialmente, muitos trabalhos publicados ligados aos temas “educação inclusiva” e/ou “justiça”, “democracia” e “diferença”, não identificamos estudos que abordassem especificamente a educação inclusiva na perspectiva combinada pela justiça, democracia e diferença.

Encontramos, na perspectiva da educação inclusiva, preocupações mais específicas com/sobre a inclusão das pessoas com deficiência em diferentes espaços (da escola ao trabalho). No tocante às temáticas justiça, democracia e diferença, no campo da educação, na maioria das vezes, encontramos uma abordagem mais ampla e isolada.

Acrescemos a esse quadro os resultados da investigação em artigos publicados no Scielo Brasil (Fapesp), que apontam para análises acerca de democracia, justiça e diferença, a saber: Democracia, na perspectiva radical, participativa e na educação (MARQUES, 2008); Democracia cognitiva (RONCA e; COSTA, 2002); A radicalidade da democracia contemporânea (FARIA, 2010); exame da representação política, identidade e minorias (YOUNG, 2006); Identidade e diferença em movimento: ressonâncias da obra de Deleuze (ROCHA, 2006); Questões que envolvem direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença (CANDAU, 2008); A concepção liberal-igualitária de justiça distributiva, proposta por Rawls (VITA, 1999); Cidadania, igualdade e diferença (LAVALLE, 2003); A educação democrática: revisitando o conceito de

<sup>4</sup> Entre as investigadas, destacamos o encontro de um maior número de produções nessa temática, a Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no portal Scielo Brasil (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

experiência educativa em John Dewey (BRANCO, 2010) e Identidade e diferença: impertinências (SILVA, 2002).

Especificamente no campo da educação inclusiva, localizamos um total de 32 publicações em periódicos (SciELO) que se dedicaram, em sua maioria, às pessoas com deficiência. Isso indica que a proposta presente neste trabalho difere em relação à abordagem dessas publicações.

No levantamento das principais tendências de investigação sobre justiça, democracia, diferença e educação inclusiva, em dissertações e teses publicadas nas bibliotecas dos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)<sup>5</sup>, encontramos, como resultados desse mapeamento, cerca de 20 produções teóricas referente aos temas.

Tal levantamento revelou o desenvolvimento de estudos que procuram compreender e explicar o conceito de justiça, democracia e diferença e educação inclusiva. Esses conceitos são tomados como objetos específicos e centrais de estudo, o que sugere que os referidos conceitos têm se tornado, ao longo do tempo, um campo fértil para pesquisas no âmbito da pós-graduação.

Contudo, depreendemos que esses resultados apontam para combinação de justiça e democracia; educação inclusiva e diferença; educação inclusiva e justiça. Entretanto, a combinação de justiça, democracia e diferença: da escola para todos à educação inclusiva, ainda é um assunto em aberto. Por isso, nosso esforço em traçar, por meio da presente pesquisa, percursos para a compreensão do novo formato do contrato educativo (re)inventado no final do século XX e início do século XXI.

Tendo em vista a sustentação de conceitos sociológicos jurídicos e educacionais, produzidos por teóricos de finais do século XX, acerca da justiça, democracia e diferença e educação inclusiva, destacamos um quadro teórico-metodológico de importantes pensadores, que assumiram a centralidade nas discussões levantadas pela pesquisa, a saber: Rawls (2002); Gutmann (1995); Schumpeter (1961); Pateman (1992); Diniz (2007); Da Silva (2006); Pierucci (1999); Piovesan (2009); Cury (2002); Dubet (2004; 2005); Bourdieu; Passeron (1992); Bourdieu (2003); Perrenoud (2005); Bueno (1996); Nogueira; Catani (2003), Teixeira (1999); Crahy (2000); Saviani (2003; 2004; 2010); Patto (2008); Stoer; Magalhães (2003), entre outros.

<sup>5</sup> A escolha dessas universidades se justifica por contemplarem em seus programas de pós-graduação Linhas de Pesquisas na área de educação especial e políticas educacionais.

Na pesquisa documental, privilegiamos o exame de legislação nacional e declarações internacionais, por possibilitarem a análise das intenções, diretrizes e objetivos constantes dos ordenamentos de incursão dos princípios de democracia, justiça e diferença na/para a escola, saber: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado de conferência em Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994); nas diretrizes internacionais de educação expressas no relatório “Educação, um tesouro a descobrir” (1996), conhecido como Relatório Jacques Delors; e na esfera nacional: Constituição Federal - CF (1988); Plano Nacional de Educação-PNE (2001); Plano Desenvolvimento da Educação - PDE (2006); Plano Decenal de Educação (1993).

A organização sistemática dessas fontes possibilitou-nos a análise das influências e desdobramentos da ciência política jurídica no campo educacional, na qual os princípios de democracia e justiça são considerados instrumentos para profundas mudanças no espaço escolar. É importante destacar que a complexidade desses princípios se traduz em nova conceituação de igualdade, ou seja, das oportunidades, o que contribui para entender o sentido e o alcance das políticas de educação, em busca de uma justiça escolar.

Esses princípios são colocados por Dubet (2004), para entendermos a escola justa: igualdade de oportunidades; das igualdades individuais de oportunidades; das políticas meritocráticas, distributivas e compensatórias; distribuição do conhecimento; cultura comum; garantia de competências mínimas; e a correlação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais.

A democracia constitucional, consolidada pela Constituição Federal (CF) de 1988, compreende uma sociedade politicamente organizada por um Estado democrático de direito e tem como fundamentos: a soberania, cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político, que assegura, de forma expressa, em sua estrutura democrática, a liberdade do indivíduo, abrangendo essa o livre pensar e a formação própria de consciência.

Vale lembrar, também, que, segundo a doutrina de Rawls (2002, p. 213), a democracia assegura a justiça quando a sociedade politicamente organizada estabelece um “sistema equitativo de cooperação entre pessoas livres e iguais. A teoria da Justiça como equidade tem início numa intuição que nos parece estar implícita na cultura pública de uma sociedade democrática”. Essa sociedade democrática realizaria a justiça, num processo dialético de cooperação mútua e participativa do indivíduo, ao estabelecer os princípios e as normas de inclusão

social, assegurando a liberdade de consciência e pensamento e igualdade de oportunidade.

O princípio democrático, presente na Carta Magna brasileira, exprime fundamentalmente a exigência da integral participação de todos e de cada uma das pessoas na vida política institucional do país. Contudo, sob a perspectiva do novo contrato social, apresentado pelo jurista John Rawls, do conceito de comunidade política como um sistema cooperativo, “podemos derivar a noção de um governo que administra imparcialmente princípios de justiça distributiva, mas não necessariamente o governo de um Estado nacional, como conceito de soberania que lhe é peculiar” (ARAÚJO, 2002, p. 81). Uma das questões centrais da teoria democrática constitui-se no requerimento do saber a respeito das participações nas decisões coletivas, ou seja, se há uma igualdade participativa.

Nesse panorama, a organização da escola justa parece estar assentada na equidade, como Dubet (2004) elucida, ao levar em consideração a distribuição e o acesso a um conjunto mínimo de saberes, que promova a capacidade básica para que o indivíduo exerça sua autonomia e seus direitos, observando o princípio da igualdade para todos, no exercício dos direitos cívicos e políticos.

Assim, a escola e a sociedade encontram-se, em finais do século XX, diante da necessidade de conscientizarem-se de que o conhecimento pessoal, cultural e universal próprio, promove o desencontro com as posturas etnocêntricas (entender como diferença qualquer conduta inconsistente com a cultura e os comportamentos dominantes), estereotipadas (generalização a partir de casos únicos) e individualizantes (entender o comportamento como expressão do caráter e não das interações no contexto social mais amplo).

Diante o exposto, esta dissertação está organizada em três capítulos, a saber: Capítulo I, intitulado **POR ENTRE JUSTIÇA, DEMOCRACIA E DIFERENÇA: do contrato jurídico ao educativo**, mapeamos, ao longo da história, a instituição desses contratos nos distintos campos de atuação, incursionando pelos princípios de justiça, democracia e diferença; Capítulo II, **ESCOLA PARA TODOS, ESCOLA DEMOCRÁTICA E ESCOLA JUSTA: por entre os princípios de justiça, democracia e diferença**, no qual inventariamos os princípios explicativos das diferentes escolas configuradas ao longo da história e instaladas, pelo menos, no plano discursivo, no espaço escolar, com o objetivo de construir um quadro de análise da transposição/incorporação dos princípios da justiça, democracia e

diferença, na consolidação dessas escolas até a proposição da escola inclusiva, em finais do século XX, sob a hipótese da reinvenção do contrato educativo.

Por fim, as Notas Finais (ou **Escola inclusiva em finais do século XX: uma escola justa?**), trazem, de um lado e de forma sintética, as respostas encontradas no decorrer do mapeamento e a análise das transposições/incorporações dos princípios de justiça, democracia e diferença, confirmando a hipótese inicial de consolidação de um novo formato de contrato educativo. De outro, apresentamos indicadores de nova leitura, dessa mesma hipótese, configurados a partir da proposta da educação inclusiva, em finais do século XX, como orientadora de uma escola justa. A princípio, parece ser mais uma leitura idealizada de justiça, para essa escola em transição secular, contudo esse idealismo é produto de um objeto que não pretendemos tomar como finalizado.

# CAPÍTULO I

## **1 POR ENTRE JUSTIÇA, DEMOCRACIA E DIFERENÇA:**

### **do contrato jurídico ao contrato educativo**

O mapeamento dos princípios de justiça, democracia e diferença, desde o campo da ciência política (jurídica) até o campo da sociologia da educação, neste capítulo, se organiza sob um objetivo maior, qual seja, retratar as composições e distinções dos contratos jurídico e educativo, que se apresentam neste momento da história, marcados por diferentes pressupostos teóricos e políticos.

No campo da ciência política-jurídica, esses princípios se organizam à luz do “direito natural como corrente de pensamento jurídico, segundo a qual a lei, para a ser lei, deve ser conforme a justiça” (BOBBIO, 2007, p. 35). Essa fundamentação é encontrada nos pensamentos de Aristóteles, Hobbes, Locke, Rousseau, Kant e, na atualidade, no chamado neocontratualismo. Esse último orienta o aprofundamento de nossa investigação. Já no campo da sociologia da educação, incursionamos por esses princípios na perspectiva de identificar como eles tomam forma e implementam a gestão da educação na chamada sociedade democrática.

A complexidade e a riqueza dos paradoxos, influências e confluências do posicionamento de autores que se desdobraram no curso da história do pensamento ocidental em busca de respostas acerca do justo, injusto, formas de governo, direitos fundamentais, educação e contratos sociais, são manifestas desde a Antiguidade até os dias atuais.

### **1.1 Justiça, democracia e diferença no campo jurídico: aproximações histórico-filosóficas**

As extensas investigações sobre justiça, democracia e diferença se inserem ao longo do desenvolvimento histórico. Desde os conhecimentos gregos (séc. IV a.c) até hoje, esses princípios vêm sofrendo alterações em resposta à complexificação das relações econômico-produtivas e do conhecimento. Exemplo disso são as diferentes formas de expressão encontradas em distintos estudiosos.

O tema justiça foi redimensionado no pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.), antes tratado sem maior rigor (pré-socráticos, socratismo, sofistas), para um

novo entendimento do problema. Na obra, *A ética de Nicômano*, Aristóteles distingue, na natureza da lei, entre os muitos significados e espécies de justiça:

Mas incomparavelmente mais importante é a Justiça, cujo significado primário e mais geral é de obediência às leis; e, pois que as leis ordenam o bem da comunidade civil e as virtudes que tal bem promovem, e proíbem as más ações, assim no seu mais amplo sentido, pode dizer-se que a justiça abarca todas as virtudes, e que ela é a virtude ótima e perfeita: perfeita porque, quem a possui, pode usar da virtude não só nas coisas próprias, senão também com respeito aos outros (ARISTÓTELES, 1984, p. 122).

Aristóteles (1984, livro V) procurou delinear os principais traços acerca do que é justo e do que é injusto, classificando, organizando, sistematizando, em noção de justiça total, particular, corretiva, distributiva, equitativa, ou ainda, nas relações domésticas ou políticas.

A justiça aqui tem fundamento no campo ético, entendida como uma virtude, segundo a qual a ideia corresponde à igualdade/proporcionalidade. Assim, a equidade seria a medida corretiva da justiça legal, quando essa engendraria a injustiça pela generalidade de seus preceitos normativos. Por isso, Aristóteles discerniu, na natureza da lei, uma contradição entre equidade e justiça, para corrigir a generalidade legal.

As concepções de justiça e democracia situam-se no terreno da teoria política abstrata, no entanto, não se restringem estritamente à dimensão política. A complexidade que envolve esses preceitos, tanto quanto a diferença, aponta para dois grandes princípios fundamentais, igualdade e liberdade, e a ligação entre eles.

O direito natural surge, pela primeira vez na história do pensamento, com os gregos. Aristóteles, em seu Livro VI, capítulo II, A Política, enunciou essa questão quando alegou que o princípio essencial do governo democrático seria a liberdade, assegurada pelo direito, ou a justiça, em um Estado popular, observando a igualdade com relação ao número, e não com relação ao merecimento:

Mas a democracia e o poder do povo em suas formas mais genuínas baseiam-se no princípio reconhecido de justiça democrática, segundo o qual todos têm a mesma importância numérica; esse princípio igualitário implica que os pobres não tenham uma participação maior no governo do que os ricos, e não deveriam ser governantes exclusivos, mais sim que todas as classes deveriam governar igualmente, de acordo com seus números. É dessa maneira que os homens acreditam que podem assegurar a igualdade e a liberdade em sua Cidade (ARISTÓTELES, 2009, p. 219).

De conformidade com essa ideia do justo, o pensador complementa salientando que se a liberdade e a igualdade são essenciais à democracia, essas só podem existir, em sua plenitude, se todos os cidadãos gozarem da mais perfeita igualdade política. Vale lembrar que a igualdade política mencionada só prevalecia no seio do grupo privilegiado dos cidadãos ativos.

Contudo, a democracia apresentava-se ao filósofo em diversas espécies:

1) a democracia baseada na igualdade de direitos políticos, e tinha a maioria por regra de legislação; 2) a democracia censitária, na qual, para participar dela, requeria-se do cidadão certa renda e distribuía a magistratura segundo um censo econômico; 3) a democracia constitucional, através de uma lei soberana admitindo a magistratura a todos os cidadãos; 4) somente a cidadãos irrepreensíveis; e, por fim, 5) a democracia popular, caracterizada pelo fato de que os decretos extraídos de uma assembléia popular se sobrepõem à lei (ARISTÓTELES, Livro IV, cap. IV, p.155).

Aristóteles não via a democracia como um valor universal. Na verdade, a diferença era caracterizada pela distinção quanto à vocação de povos em relação a um ou outro tipo de regime, da mesma maneira que os seres humanos poderiam ser inclinados a se conduzirem como escravos por natureza, ou seja, haveria uma classificação natural do trabalho. “O juiz representa a justiça personificada, é quem deve debruçar-se na equanimização de diferenças surgidas da desigualdade” (BITTAR; ALMEIDA, 2009, p. 157).

A equidade costuma ser mencionada na razão jurídica, e Aristóteles definiu-a como a justiça do caso concreto. “A solução de litígios por equidade é a que se obtém pela consideração harmônica das circunstâncias concretas, do que pode resultar um ajuste da norma à especificidade da situação a fim de que a solução seja justa” (FERRAZ JR, 1994, p. 248).

A teoria do direito natural, que se propôs estabelecer o que é justo e o que é injusto de modo universalmente válido, não conseguiu manter essa pretensão, pois os adeptos desse direito divergiam quanto ao que era natural. Por exemplo, para Aristóteles, era natural a escravidão; para Kant, como veremos, era a liberdade.

Rompendo com a doutrina aristotélica, em que a sociedade precede o indivíduo, os contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau, do/no século XVII e XVIII, partiram do estado de natureza, pela mediação de um contrato social, realizando a passagem para o Estado Civil.

Hobbes (1988), reconhecido entre os pensadores do jusnaturalismo racional como o teórico do poder absoluto, negava o direito à propriedade e considerava a

justiça como ordem. O direito natural fundamental que sua teoria desejava garantir era o direito à vida. Sua proposta era um pacto de submissão, entre os súditos, para com o Estado. A liberdade e a igualdade perdiam seu valor, atribuindo a elas um discurso meramente retórico.

Contrariamente, Locke (1998) afirmava que a propriedade era algo que se possuía desde o estado de natureza. A justiça se estabelecia em um pacto de consentimento entre os homens que concordavam em formar a sociedade civil, um Estado baseado no consenso. O cerne do estado civil era a consolidação e a preservação dos direitos naturais inalienáveis ao indivíduo, como: à vida, à liberdade e à propriedade, priorizando as liberdades civis, de pensamento e de consciência, e à associação.

Os direitos naturais foram afirmados nas teorias de Locke e, posteriormente, em Rousseau, direitos que foram influentes na positivação das Declarações Internacionais, mais específico na Declaração Universal dos Direitos do Homem e Cidadão (1948), que, além de reafirmar o caráter “natural” dos direitos, reuniu as três ordens da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, interferindo categoricamente nas questões ligadas à igualdade e à diferença.

Por volta de 1762, Rousseau aprofundou a ideia do novo consenso realizado por meio dos contratos, em sua obra *O contrato social*, em busca de leis justas. Esse contrato, para o autor, era, de fato, correspondente ao estado de natureza, respeitando a vontade geral constituída, em uma ordem justa. Assim, para Rousseau, o fundamento de toda lei deveria ser a noção de justiça, imanente ao pacto, pois o contrato seria a forma protetora de estabilidade da liberdade e da igualdade.

O pacto fundamental era que a igualdade natural fosse substituída por uma igualdade moral e legítima, “aquilo que a natureza poderia trazer de desigualdade física entre os homens, que, podendo ser desiguais na força ou no gênio, todos se tornam iguais por convenção e direito” (ROUSSEAU, 1978, p. 39). A ideia era que a generalidade das leis induzisse à prática da igualdade de todos perante as leis.

A noção expressa na indispensabilidade do Poder Legislativo marcava o pensamento de Rousseau, uma vez que entendia que o legislador não deveria também executar suas leis; e o abuso da lei pelo governante era um mal menor que a corrupção do legislador. No entanto, para Rousseau, a democracia jamais existiu e existirá, pois a maioria nunca esteve e não estará apta a governar.

Acrescentemos que não há forma de governo tão sujeita às guerras civis e às agitações intestinas quanto a forma democrática ou popular, porque não há outra que tenda tão forte e continuamente a mudar de forma, nem que exija mais vigilância e coragem para ser mantida na forma original (ROUSSEAU, 1978, p. 85).

As circunstâncias e os limites acabaram exigindo outras formas compostas de democracia, visto que, na prática, dificilmente se realizaria uma democracia pura e integral. Rousseau reteve de Aristóteles, sobretudo, a caracterização dos vícios da democracia, alegando que os desvios dos desígnios gerais, realizados pelo povo, eram, muitas vezes, voltados aos interesses particulares. Rousseau remeteu esse povo ao mesmo povo do texto aristotélico, que se colocou em lugar da lei por meio de decretos.

Influenciado pelo contratualismo rousseauiano, Kant apresentou o contrato social como uma ideia da razão e como explicação essencial do Estado. A liberdade é a matriz na filosofia kantiana, em seus escritos, *Crítica da Razão Prática*, seria a razão geradora dessa liberdade. “A liberdade, porém, é por sua vez a única entre todas as ideias da razão especulativa cuja possibilidade, *a priori*, conhecemos sem penetrá-la, contudo, porque ela constitui a condição da lei moral, lei que conhecemos” (KANT, 1996, p.14).

Assim, a liberdade se daria quando a lei moral expressasse a autonomia da razão pura prática. Como razão prática, ou vontade de um ser racional, “deve considerar-se a si mesma como livre, isto significa que a vontade desse ser não pode ser a vontade própria senão sob a ótica da liberdade” (KANT, 1996, p. 80) Seria, então, necessário que essa vontade fosse atribuída, em sentido prático, a todos os indivíduos.

O direito à liberdade, reconhecida como um direito natural pelo autor afastava o determinismo da natureza, possibilitando ao homem o livre arbítrio. Esse princípio foi apresentado como o fundamento do direito e do Estado, que devia ser assegurado por meio do ordenamento jurídico:

O ordenamento justo é somente aquele que consegue fazer com que todos os consociados possam usufruir de uma esfera de liberdade tal que lhes seja consentido desenvolver a própria personalidade segundo o talento peculiar de cada um (BOBBIO, 1984, p.73).

Convém frisar que a moral e o direito são separados, para Kant, enquanto o primeiro é autônomo, regulado por uma ação interna no indivíduo, centralizado pelo dever em vez do bem, o segundo se estabelece por uma ordem externa para regular

as ações da relação jurídica. Nesse caso, o Estado intervém para reger os atos externos do homem, independente da moral. “Para Kant, a observância da lei jurídica também é um dever moral” (VENOSA, 2007, p. 187).

A ideia de justiça estava, indissolúvelmente, ligada aos princípios de liberdade e de igualdade, pois a liberdade pressupunha a igualdade, em que todos deviam ser iguais em liberdade. Assim, o justo, para Kant, era tudo o que promovia a liberdade, o governo de si mesmo para si mesmo, os homens deveriam ser igualmente livres. O exercício da liberdade de cada um deveria compatibilizar-se com a liberdade de todos os demais, segundo um princípio de igualdade.

O direito atuaria, para Kant, de tal modo, que o livre uso do seu arbítrio pudesse harmonizar-se com o livre uso do arbítrio dos outros, segundo uma lei universal da liberdade (KANT, 1797 *apud* BOBBIO, 1984, p. 70). Na sociedade civil, a igualdade se estendia a uma norma jurídica válida para todos. A licitude de um procedimento era possível se a liberdade para realizá-lo fosse compatível com a liberdade de todas as outras pessoas, segundo uma regra geral.

A exigência de igualdade era idêntica à exigência de uma regra geral, sendo o direito que possibilitaria a livre coexistência dos homens, em nome da liberdade, “porque somente onde a liberdade é limitada, a liberdade de um não se transforma numa não-liberdade para os outros, e cada um pode usufruir da liberdade que lhe é concedida pelo direito de todos os outros de usufruir de uma liberdade igual à dele” (BOBBIO, 1984, p.71).

Em Ross (2000), encontramos uma contestação a essa ideia na alegação de que “essa fórmula kantiana expressa o fato de que a exigência de igualdade é idêntica à exigência de uma regra geral. Mas, se não há outra maneira de saber, qual deve ser o conteúdo da regra geral, esse critério carece de significado” (p. 322).

Para esse autor, a exigência de igualdade deve ser compreendida num sentido relativo de que os iguais sejam tratados da mesma maneira, “a exigência de igualdade contida na ideia de justiça não é dirigida de forma absoluta a todos e a cada um, mas todos os membros de uma classe determinada por certos critérios relevantes” (ROSS, 2000, p. 315).

Para determinar o que será considerado igual, os critérios relevantes enumerados por Ross (2000) são: dar a cada um segundo seu mérito; segundo sua contribuição; segundo as suas necessidades; segundo a sua capacidade; e segundo a sua posição e condição.

Já Bobbio (1984) salienta que, para a justiça resplandecer, é necessário que os membros da associação usufruam a mais ampla liberdade, compatível com a existência da própria associação. Motivo pelo qual seria justo somente aquele ordenamento em que fosse estabelecida uma ordem na liberdade.

Como vimos, são interpretações conceituais que exigem uma espécie de circunscrição, desde a igualdade/proporcionalidade/virtude, em Aristóteles; sendo ordem, em Hobbes; consenso, em Locke; fundamento nas leis justas, em Rousseau; a promoção da liberdade, em Kant; e, mais recentemente, como equidade, em Rawls. Dependente das condições sociais de cada época, de quem fala e de que lugar se está falando, encontramos significações diversas de justiça. O conceito em sentido próprio apresentado na ciência do direito, por Diniz (200, p. 415), esclarece que justiça

[...] é a virtude de dar a cada um o que lhe é devido segundo uma igualdade simples e proporcional. A justiça aplica-se por extensão aos princípios superiores da ordem social, que só será justa se assegurar a cada um seu direito, à legislação, que deve garantir a cada um o que lhe é devido, e aos órgãos encarregados de aplicar a justiça.

Entre as modalidades de justiça, a autora explica que há uma justiça particular, visando ao bem do indivíduo, que se subdivide em três espécies, a saber:

[...] **justiça comutativa** – ocorre quando um particular dá a outro particular o bem que lhe é devido, segundo uma igualdade simples, ou seja, dar a cada um o que lhe é devido; e **justiça distributiva** – acontece quando a sociedade dá a cada particular o bem que lhe é devido segundo uma igualdade proporcional, tendo em vista sua situação, atinge todos os que estão investidos de autoridade; e a outra é a **justiça social ou geral** que ocorre quando as partes da sociedade dão à comunidade o bem que lhe é devido, observando uma igualdade proporcional, implica responsabilidade coletiva (DINIZ, 2007, p. 407, grifo nosso).

Daí as subdivisões aparecerem com sentido análogo da palavra justiça: “objetiva, quando indica uma qualidade da ordem social” e “subjetiva, quando designa uma qualidade da pessoa, como virtude ou perfeição subjetiva” (DINIZ, 2007, p. 406).

Outra expressão que encontramos é a de justiça legal, expressa em lei, “exige que todos os esforços legais se dirijam no sentido de atingir a mais perfeita harmonia na vida social, possível nas condições de tempo e espaço” (DINIZ, 2007, p. 404). Isso obriga o indivíduo a promover o bem comum por meio do Estado, dispõem-se, aos membros da sociedade, deveres com a sociedade em geral.

A justiça, como fundamento da norma jurídica, está submetida ao âmbito histórico, sob o qual o homem a instaura e a julga, pois não há como emitir valor da norma, como justa ou injusta, sem levar em consideração o tempo e o espaço em que a ordem é estabelecida. “Sendo a norma um objeto cultural, ela situa-se no mundo do ser - dever ser, da integração do valor no fato, tendo por fim dirigir a atividade humana” (DINIZ, 2007, p. 404). Nesse sentido, a norma deve corresponder aos ideais de justiça da comunidade que rege.

Já o conceito de equidade procura aplicar a justiça adaptando essas normas a um caso concreto, quando autorizado em lei. Para Venosa (2007), a equidade é uma posição filosófica, que pode ser entendida mais como um método de interpretação e integração do aplicador do direito do que como método criativo, na finalidade da melhor interpretação e decisão de determinado caso.

Na mesma trajetória, complexa e polissêmica, segue o conceito de democracia. O Estado democrático de direito da República Federativa, em nosso país, por exemplo, tem em seus fundamentos o pluralismo político, que possibilita a ampla expressão ideológica e política do povo brasileiro, além de assegurar que o “poder emana do povo por meio de representantes eleitos ou diretamente”, como determina a Constituição Federal (CF) de 1988 (art. 1.º e seu parágrafo único).

Essa soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, na forma fixada pelo art. 14 da CF/88. Nesse sentido, o direito constitucional do voto se sustenta na concepção da igualdade política, um voto a cada um sem qualquer discriminação, consagrando a participação de todos no processo político da nação.

No entanto, há outras formas de fazer o povo expressar sua vontade, assegurado pela liberdade de expressão, manifestação, opinião, e garantir a participação dos indivíduos na formação da democracia de um país, isto é, por meio de uma democracia representativa, ou mais participativa, ou até mesmo deliberativa.

As formas de democracia se apresentam, como: direta (manifestação direta da vontade política, pelo povo, sobre o interesse público. Fazendo leis, administrando e julgando), indireta (o povo, por meio de eleições periódicas, escolhe as pessoas que irão representá-lo, para, em seu nome, tomar as decisões políticas de seu interesse), ou semidireta (elementos de representação direta da vontade popular ao lado de outros de representação indireta) (SILVA, 2006).

Contudo, há estudiosos que contribuíram para a constituição desse campo de estudo, entre eles, destacamos: Tocqueville (2005), sobre liberdade e igualdade

democrática; Stuart Mill (1964), sobre democracia representativa; Gaetano Mosca (1975), que destaca as classes dirigentes; Vilfredo Pareto (1996) estuda a influência das elites em uma democracia; Amy Gutmann (1995) defende a democracia deliberativa; Carole Pateman (1992), expoente da democracia participativa; e Shumpeter (1961), ideias contrárias à doutrina clássica e influência contemporânea.

O princípio de igualdade entre as pessoas é manifesto no conceito de democracia. Para Tocqueville (2005), sua base conceitual estaria na nivelção entre os seres humanos, situação em que os tipos de privilégio, aristocracia, hierarquia deveriam ser abolidos, por não haver nenhuma situação, em termos de nobreza, saber e riqueza, que justificasse a concentração de poder na mão dos detentores de títulos, de conhecimento e de opulência. Por isso, as decisões políticas deveriam ser tomadas pelo sufrágio universal.

Assim, as pessoas viveriam nas mesmas condições, mesmo porque, o autor sustentava que não havia nenhuma diferença natural e fundamental entre os seres humanos. Defendia a eliminação dos privilégios que iria tornar mais igualitária a situação, em qualquer campo. E, avançando a igualdade, para Tocqueville (2005), mais democrática é a situação.

Já liberdade foi por ele caracterizada como um propósito necessário e convincente que mantém a democracia, pois ela é a capacidade de escolher e poder agir conforme essa escolha, sem constrangimentos. No entanto, alertava para a sua fragilidade, que a colocava sob constante ameaça. Principalmente, quanto à onipotência da maioria – soberania popular, na qual a maioria teria a legitimidade obtida pelo voto, para fazer, aplicar e julgar segundo a lei; e quando a busca pela igualdade despertasse interesses individuais.

Com o objetivo de evitar que a liberdade fosse suplantada pela igualdade, Toqueville (2005) propunha as seguintes condições: a liberdade deve ser cultuada e a democracia deve estar sob constante vigilância; os instrumentos legais de uma nação devem estabelecer procedimentos que garantam a liberdade do povo; as pessoas devem agir e lutar pela liberdade.

A delegação de poder à maioria do povo era, segundo Toqueville (2005), como uma situação que poderia levar a um estado de acontecimentos que produziria consequências estigmatizadas e arriscadas para a liberdade, reduzindo o objetivo essencial da democracia que era a aproximação entre igualdade e liberdade.

Para Stuart Mill (1964), esse mesmo poder delegado a um grupo privilegiado poderia conduzir a uma falsa democracia constituída por uma única

classe, idêntica em interesses, erros e maneira de formar ideias, podendo residir num dos maiores perigos da democracia, ou seja, na utilização da legislação para favorecer a classe que ocupava o poder em detrimento da maioria.

O sistema representativo foi apresentado, pelo autor, como manutenção da justiça entre as classes, ao mesmo tempo, que ratificava o princípio do sufrágio universal e acrescia o proporcional, afirmando que, na democracia realmente igual, todos eram representados proporcionalmente ao número de representantes. “Em qualquer democracia realmente igual, toda ou qualquer seção deve ser representada, não desproporcionalmente, mas proporcionalmente” (MILL, 1964, p. 89).

Assim como a onipotência da maioria, na qual as decisões eram tomadas pelo sufrágio universal, o governo de classe da democracia representativa, cujas opiniões, interesses e entendimentos eram praticados pelo número de votantes, entornava-se problema que poderia conduzir à instabilidade democrática.

Definir a forma mais justa em uma democracia, saber qual a melhor maneira de representação para uma população, durante o pleito eleitoral, quer seja o voto proporcional, ou o voto por meio de lista partidária, ou o voto distrital, não é uma tarefa fácil.

Os críticos da democracia, conhecidos como elitistas, como Mosca (1975) e Pareto (1996), sustentam que as decisões das sociedades humanas são tomadas supostamente pelo povo, que constitui maioria. Essas decisões, entretanto, são coordenadas verdadeiramente por uma minoria privilegiada, o que configura uma falsa democracia.

Na realidade, quem decide é a classe política dirigente, isto é, a elite. Para esses cientistas políticos, o povo não tem condições de ser o soberano proposto por Rousseau, pois o povo é uma massa amorfa que precisa ser modelada e dirigida. A democracia é entendida, por Mosca (1966), a partir da teoria da classe política dirigente, ou seja, em toda a sociedade, desde as menos ou mais desenvolvidas, aparecem duas classes: a) classe dirigente, classe menos numerosa, que exerce as funções políticas e monopoliza o poder e goza dessas vantagens e, para pertencer a essa classe, “os membros de uma minoria dirigente sempre possuem um atributo, real ou aparente, que é altamente valorizado e de muita influência na sociedade em que vivem” (MOSCA, 1966, p. 54); e, b) a classe dirigida, maioria que é dirigida e controlada pela primeira.

Essa divisão de classes acontece independente do tipo de organização política, seja ela, feudal, burocrática, ou Estado-cidade Helênico, ou mesmo Itálico e

da Comuna Medieval. Na verdade, em qualquer regime político, as funções governamentais são delegadas, por posição social ou política, por mérito ou por critério eletivo, a uma minoria que exerce o poder.

Sobre democracia, Mosca (1975) enfatiza ser um erro afirmar que existe soberania do povo (linguagem toquevilleana), dizer que a classe dirigente toma suas decisões com base no consentimento da maioria dos cidadãos. A eleição, para esse autor, nada mais é que a luta entre partidos diferentes, na tentativa de obter a influência junto à grande maioria politicamente apática da população, com a finalidade de manter ou conquistar o poder.

Na visão de Pareto (1996), a democracia é tratada a partir das características dos seres humanos, que, quase sempre, são diferentes e, conseqüentemente, determinantes para a sociedade. Qualquer formação social, inclusive na “pressuposta” democracia, tem no seu meio uma elite composta por uma minoria, que comanda as ações da sociedade. Essa elite, constantemente, passa por processos de renovação, possibilitando caracterizar as diferenças existentes na sociedade a partir da alteração de suas posições no diagrama do poder.

Existem macro-divisões sociais e subdivisões que brigam pela conquista de espaço na sociedade e, por conseguinte, alcançam o degrau superior do diagrama. Nesse sentido, a igualdade entre as pessoas, para Pareto (1996), é um entendimento vago e não existe do ponto de vista real, ou seja, é apenas um conceito utilizado por uma parcela da população que quer mudar o comando da sociedade. “Quer certos teóricos gostem ou não, o fato é que a sociedade humana não é homogênea, que os indivíduos são física, moral e intelectualmente diferentes” (PARETO, 1966, p. 70).

Divergem, substancialmente, das ideias dos autores elitistas, aqueles autores ligados à teoria da democracia participativa (Carole Pateman) e à teoria da democracia deliberativa (Amy Gutmann e Jürgen Habermas).

Pateman (1992), feminista, teórica política contemporânea, sustenta que a verdadeira democracia é a participativa, na qual os indivíduos tomam decisões sobre os problemas que afetam suas comunidades. Ela defende que a participação política deve ir muito além do momento do voto. Aliás, a participação deve transcender o campo político, ou seja, estende-se a todas as decisões da comunidade, na qual as instituições (econômicas, sociais, políticas, culturais) devem ser permeadas pelo viés democrático.

A participação política, para essa autora, torna os indivíduos psicologicamente capazes para a democracia, pois eles passam a considerar não

apenas seus interesses particulares, mas, também, os interesses coletivos; desenvolvem, no povo, as habilidades democráticas, ao apresentar seus pontos de vista; e familiariza o povo com os procedimentos democráticos.

É justamente na ocorrência da limitação política que Pateman (1992) refere que se deve promover a participação do povo nas tomadas de decisão; quando tomadas de forma participativa, o povo se educará politicamente. Logo, a educação política nasce da participação. Diante disso, acredita que o homem comum pode ser melhor, evoluir. “No contexto de uma sociedade participativa, o significado do voto para o indivíduo se modificaria: além de ser um indivíduo determinado, ele disporia de múltiplas oportunidades para se educar como cidadão público” (PATEMAM, 1992, p. 146).

Em uma perspectiva contrária Schumpeter (1961), economista consagrado do século XX, refuta a definição clássica, vinda da filosofia do século XVIII, que Pateman (1992) também apoia, partindo do princípio de que não existe bem comum. Não existindo bem comum, não há que se falar em fazer a “vontade geral” do povo. Inverte sua ordem, pois, para a doutrina clássica, quem decide é o povo, e os representantes eleitos apenas executam a vontade do povo. Para esse autor, a democracia não é o governo do povo, mas o governo dos políticos.

Além disso, Schumpeter (1961) atribui ao cidadão comum a sua falta de familiaridade com política, por não demonstrar responsabilidade e, tampouco, conseguir exprimir vontades bem definidas nesse campo. O povo, politicamente, para esse autor, não tem preparo para ter uma participação na democracia, sua atuação se limita ao ato de votar, pois, se for fazer a vontade da maioria, a sociedade pode se desestabilizar.

Sendo, assim, a doutrina schumpeteriana da democracia, na obra *Capitalismo, Socialismo e Democracia* (1961), define democracia, como: “O método democrático é um sistema institucional, para a tomada de decisões políticas, no qual o indivíduo adquire o poder de decidir mediante uma luta competitiva pelos votos do eleitor” (SCHUMPETER, 1961, p. 321).

As decisões políticas ficam para aquele indivíduo que obtiver maior número de votos e, na luta competitiva pelos votos do eleitor, são usados slogans e publicidade, como artifícios, que são a essência da política. O papel do povo é escolher os governantes por meio do voto, entre os candidatos que competem pela liderança política. Por isso,

[...] a democracia é um *método* político, isto é, um certo tipo de arranjo institucional para chegar a uma decisão política (legislativa ou administrativa) e, por isso mesmo, incapaz de ser um fim em si mesmo, sem relação com (296) as decisões que produzirá em determinadas condições históricas. E justamente este deve ser o ponto de partida para qualquer tentativa de definição (SCHUMPETER, 1961, p. 291).

Diferentemente, Gutman (1995), cientista política, destaca a autonomia do indivíduo humano como fundamental para a participação ativa da deliberação pública. A capacidade de refletir sobre as informações concebidas; de formular julgamentos refletidos; e de tomar decisões fundamentadas em julgamentos sólidos, fortalece essa autonomia.

Para essa autora, esse indivíduo autônomo é capaz, não apenas de determinar os rumos de sua própria vida privada, mas, também, de co-determinar, juntamente com outros indivíduos autônomos, os rumos da vida política de sua comunidade. A liberdade não se restringe sobre as escolhas de caráter pessoal, mas, sim, uma liberdade para participar na autoridade política da comunidade. Daí, “ o objetivo da democracia deliberativa não é o governo da maioria e sim a autonomia” (GUTMANN, 1995, p. 24).

A partir da liberdade de expressar seus sentimentos, os indivíduos seriam capazes de pensar maduramente, de formar juízo e de deliberar, ou seja, refletir, julgar e decidir, não somente determinando as direções da sua vida pessoal, mas, também, participando conjuntamente com outros indivíduos autônomos, sobre a atividade política de sua comunidade.

Entende-se, então, que a capacidade deliberativa pode ser incitada pela liberdade expressa dos sentimentos do indivíduo, valorizada pelas instituições e cultura política que resultaria em maior autonomia individual e, conseqüentemente, na maior educação política. Ou seja, quando a educação política é favorecida pelas instituições e cultura política fortalecendo a autonomia individual, esta fomenta a capacidade deliberativa.

Assim, as instituições e a cultura política podem favorecer a autonomia individual, ao mesmo tempo que proporcionam aos cidadãos responsabilidades e legitimadores de seus direitos, fazendo com que os governantes passem a prestar contas (accountability) à sociedade, fortalecendo, automaticamente, a capacidade deliberativa. “A democracia deliberativa valoriza o governo da maioria na medida em que este manifeste ou dê apoio à autonomia na política, e não simplesmente por ser a expressão da vontade de uma maioria ou de uma pluralidade dos eleitores” (GUTMANN, 1995, p.24).

Convém dizer que essa teoria difere da democracia participativa, por não destacar a participação direta do indivíduo na tomada das decisões políticas que interferem sobre sua vida. A democracia deliberativa é compatível com a representação política e a delegação política, contudo, a autora adverte que a desarmonia é inevitável na democracia deliberativa. Mesmo nesse âmbito, o resultado da deliberação coletiva poderá ser incompatível com as concepções de certos indivíduos razoáveis e bem informados acerca do que é desejável.

Mas, afinal quem são esses indivíduos (são iguais, são diferentes) que atuam e fazem a diferença na busca pela justiça e na consolidação democrática de um país?

Hoje, ser diferente, fazer a diferença, participar com diferença, ser diverso, tem assumido a condição de slogans, equivocadamente sinônimos. Diante disso, “faz toda a diferença” desvelar tais conceitos em voga, principalmente porque se relacionam intrinsecamente a outros dois conceitos, de justiça e democracia.

Na verdade, a questão de os seres humanos nascerem/serem iguais ou diferentes é mais um desafio ideológico. A discussão, intensificada na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948<sup>6</sup>, pelo reconhecimento da liberdade e da igualdade como direito natural, foi conduzida na perspectiva de aplacar o temor causado pela própria diferença. Diferença essa que tomou catastróficas proporções na era Hitler, ou melhor, foi utilizada para justificar o extermínio de pessoas.

Assim, nasceu, no plano internacional, a proteção generalizada dos direitos dos indivíduos, assumida pela dimensão do reconhecimento da dignidade inerente à natureza humana. E, mais tarde, percebeu-se a necessidade de conferir a proteção especial e particular a determinados grupos em face de sua própria vulnerabilidade, “isto significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos” (PIOVESAN, 2009, p.186).

Após a Declaração, foram assinados pactos e protocolos internacionais que constituíram a Carta Internacional dos Direitos do Homem, entre eles: Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966), que contava com 173 Estados-parte, até fevereiro de 2008; Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (assinado por 157 Estados-partes); Pacto Internacional Relativo aos Direitos Civis e Políticos, também de 1966 (assinado por 161 Estados-parte), e os dois Protocolos Facultativos, de 1966 e 1989; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de

<sup>6</sup> No artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, está expresso que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, são dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p.01).

Discriminação contra a Mulher (1979), contava com 185 Estados-parte; Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), com ampla adesão de 193 Estados-parte; Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960) e; por fim, a Convenção para proteção e promoção da diversidade de expressões culturais (2005), texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 485, de 2006.

Esses documentos desenvolveram tendências significativas no âmbito do direito internacional, a universalidade – a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos, sendo a dignidade humana o fundamento dos direitos humanos (PIOVESAN, 2009).

A partir daí, iniciou-se um processo de alargamento do conceito de cidadania, na medida em que passou a incluir não apenas direitos nacionais prescritos, mas, também, os do plano internacional, pois os indivíduos, de cidadãos de um Estado, foram transformados em cidadãos do mundo.

Outra tendência que envolveu o processo de multiplicação dos direitos humanos foi promovida pelas conferências específicas para aumentar os bens que merecem tutela, isto é, a identidade cultural dos povos e das minorias, o direito à comunicação e à imagem, bem como, a extensão da titularidade de direitos.

A pessoa humana não foi mais considerada de maneira abstrata e genérica, mas na sua singularidade e nas suas diferentes maneiras de ser homem, mulher, criança, idoso, com deficiência, homossexual, de sorte que o sistema normativo, tanto internacional quanto nacional, passou a reconhecer os direitos endereçados a cada indivíduo especificado. “Há o alargamento do próprio conceito de sujeito de direito, que passou a abranger, além do indivíduo, as entidades de classe, as organizações sindicais, os grupos vulneráveis e a própria humanidade” (PIOVESAN, 2009, p. 185).

Pierucci (1999) alega que a defesa das diferenças surgiu com a direita, quando essa reagiu ao ideário de universalismo e de igualitarismo apregoado na França do séc. XVIII. Nesse sentido, indica que não foi a esquerda juntamente com os movimentos sociais (mulheres, negros, homossexuais, minorias étnicas ou linguísticas etc) os primeiros a defenderem as diferenças.

Segundo ele, a diferença, após uma passagem no campo da esquerda, foi retomada pela direita, consolidando-se a partir de uma nova significação, qual seja o “direito à diferença”.

No decorrer dos anos 80, com efeito, a direita procedeu a uma verdadeira ocupação do terreno ideológico adversário, apropriando-se deste argumento e destas palavras - o “direito à diferença” -, revirando contra a esquerda um jogo de linguagem que esta, por sua vez, havia tentado expropriar daquela mediante as formas discursivas de auto-expressão dos movimentos sociais das minorias e das mulheres (PIERUCCI, 1999, p. 53).

O fato é que, hoje, a luta se estabelece na manutenção das identidades coletivas (raciais, étnicas, sexuais, estamentais, regionais, culturais, nacionais), em busca da sua sobrevivência. O direito das minorias de ser diferente passou a ser defendido por uma maioria, por meio de muito esforço. Para Pierucci (1999), ser diferente é um risco, de qualquer maneira:

Tudo se passa como se os diferentes que ousam dizer o nome que eles próprios agora se dão – mulher, negro, latino, gay, lésbica – nomes que eles se dão re-significando pacientemente antigos significantes, re-codificando antigos códigos lingüísticos a fim de se re (a)presentarem como não sendo mais os mesmos, para dizer que deixaram de ser “como todo mundo”, os mesmos de sempre e querer parar de ser (des) considerados “como todo mundo” (PIERUCCI, 1999, p. 121).

A relação não é tão simples quando se trata de falar sobre o direito à igualdade e o direito à diferença, na educação escolar, como dever do Estado e direito do cidadão (art. 205 da CF/88). A igualdade é uma luta histórica para eliminar os privilégios (sangue, étnicos, religião); é a busca de uma ação que não distingue e discrimine os indivíduos pelas suas diferenças.

Mas, afinal, o que é a igualdade para o campo jurídico? Destacam-se, assim, três vertentes, no que tange à concepção da igualdade, esclarecida por Piovesan (2009):

[...] a **igualdade formal**, reduzida à fórmula ‘todos são iguais perante a lei’ (que ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a **igualdade material**, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c) a **igualdade material**, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e outros). (PIOVESAN, 2009, p. 196).

Nessa concepção, tem-se a isonomia formal, ou seja, o sentido “igual” é literal, a lei deve ser aplicada tratando a todos igualmente, sem levar em conta as distinções de grupo. Ao contrário da isonomia material, que abre para possibilidade de a lei fazer algumas distinções para atender ao interesse público (SILVA, 2006).

Não obstante, a diferença, antes renunciada em favor da universalidade, passa a ser, agora, afirmada. As dicotomias homem/mulher, branco/negro, rico/pobre tomam uma dimensão ainda mais complexa com a entrada de novos conceitos, como: sexo; gênero; identidades étnicas; raciais; e a multiplicidade na escala de várias categorias de pobre e rico, como bem aponta Vieira (2004): o subpobre, o quase pobre, em vias de ser pobre, o rico mais ou menos rico, o rico que tinha dinheiro no exterior, entre outros.

O conflito existente em torno desse conceito é evidenciado ao se encontrar a “diferença na diferença” (PIERUCCI, 1999). Exemplo disso é quando se tenta combinar a diferenciação entre essas categorizações relativas ao gênero, étnica e classe, como: somente uma mulher; mulheres ricas; mulheres brancas; mulheres negras; ou, ainda, mulher branca e rica, homem negro e pobre, mulher negra e pobre; homem branco e rico. Enfim, o enfoque está na diferença, e nas “infinitas possibilidades de repetir diferentemente a diferença em infinitas posições” (PIERUCCI, 1999, p. 121).

Quando se afirma que todo indivíduo é um ser único, singular e diferente, transfere-se a diferença ao indivíduo. Quando a diferença é coletiva, grupal, ganha espaço, obscurece as diferenças individuais. Assim, a sustentação da diferença pode gerar diferença de valor que, por sua vez, poderá gerar uma hierarquia entre os diferentes.

O questionamento de Crahay (2000, p. 62) se faz pertinente, “quer a escola quer a sociedade: será que o discurso relativo à diferenciação não procura ocultar uma hierarquização que se reconhece sem que se ouse ou possa afirmar-se?”

As teses de cidadania e democracia são nutridas pelo reconhecimento da igualdade de todos os homens. Diante disso, Cury (2002) adverte sobre o risco da negação da igualdade diante do direito à diferença:

O pensamento e a política que caminham no sentido de uma sociedade mais justa não podem abrir mão do princípio da igualdade, cuja visibilidade só se tem acesso por uma reflexão teórica. A não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração caolha ou muito perigosa do direito a diferença. **Porque sem esta base concreta e abstrata, ao mesmo tempo, do reconhecimento da igualdade, qualquer diferença apontada como substantiva pode se erigir em princípio hierárquico superior dos que não comungam da mesma diferença.** Em nossos dias, a negação de categorias universais, porque tidas como aistóricas ou totalitárias, tem dado lugar a uma absolutização do princípio do pequeno, da subjetividade, do privado e da diferença. E isso torna mais problemático o caminho de uma sociedade menos desigual e mais justa. (CURY, 2002, p. 06).

Essa argumentação é ratificada por Léon, em outras palavras:

Convém, também, sublinhar a ambiguidade dos discursos aparentemente convincentes sobre o direito à diferença. Estes discursos visam, sem dúvida, pôr em causa a noção de hierarquia. Mas a afirmação do direito à diferença acompanha frequentemente a tendência para se considerar as diferenças como naturais. Em suma, respeitar as diferenças pode também significar abster-se de qualquer intervenção que pudesse alterar uma situação prejudicial a uma ou a outra categoria de indivíduos (LEON, 1980, apud CRAHAY, 2000, p. 62).

O discurso produzido em torno do ser igual na diferença; ou diferentes, mas iguais, elucida a diferença como sentido de igualdade, a “tal ponto que querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo tarefa difícil em termos práticos, ainda que aparentemente menos difícil em termos teóricos” (PIERUCCI, 1999, p. 33). A diversidade torna-se variável, permitindo uma diversidade diferente para diferentes momentos históricos. Para o autor:

A diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida quotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações. (PIERUCCI, 1999, p. 33).

Defender o direito à diferença nos faz pensar em como fica o princípio da escola única, o universalismo político e filosófico, a miscigenação dos povos ou das culturas. A diferença coletiva é, portanto, contraditória com uma cultura cada vez mais individualista e aberta ao mérito pessoal. Pierucci (1999, p. 114) salienta que a “diferença de mérito arrisca-se a não figurar mais entre as diferenças a serem preservadas pelos defensores afirmativos de (quase) todas as diferenças. Todas menos as individuais”.

Atualmente, o debate sobre o direito dos diferentes a um tratamento diferente, sob a inspiração da teoria de Rawls (2008), tem sido frequente aos que se dedicam à teoria política e à teoria do direito. No item que segue, esse exercício toma forma na intenção de mapear e analisar as composições e proposições dos conceitos de justiça, democracia e diferença no interior do neocontratualismo.

### **1.1.1 A contemporaneidade do contrato social diante do conceito de justiça, democracia e diferença: do neocontratualismo de John Rawls as outras proposições**

O americano John Rawls, na década de 1970, apresentou a renovação da teoria da justiça, em sua obra “Uma teoria da Justiça”. Essa obra é marco na rerepresentação da teoria do contrato social, ou neocontratualismo, pois nela procura romper as doutrinas dominantes na filosofia política anglo-americana, aproximando-se da teoria moral e contratualista de Kant.

Esse autor, ao resgatar o contratualismo setecentista de Kant, apresenta uma concepção contemporânea para/da teoria da justiça, qual seja, a equidade. Com efeito, a herança contratual aqui aparece, não para construir uma teoria do governo legítimo (liberais clássicos), mas para pensar numa teoria da justiça. A tendência contratualista reúne as ideias de igualdade e liberdade, implícitas na cultura pública das democracias.

Vale dizer que a equidade, para Rawls (2008), pressupõe uma posição original que situa as pessoas livres e iguais de maneira equitativa umas em relação as outras. Dito de outra forma, independente da situação, as pessoas sempre adotarão a igualdade equitativa. No entanto, para a posição original ser equitativa a todos, deveria estar envolta pelo “véu da ignorância”. Presume-se que ninguém conhece o seu lugar na sociedade, sua classe, nem *status* social, nem seus talentos.

Todavia, certas informações devem ser privadas dos parceiros, para que as pessoas sejam representadas unicamente como pessoas morais, e não beneficiadas ou prejudicadas pela contingência de sua posição social ou aptidões naturais. Rawls (2008) afirma que essa situação hipotética descreve uma posição inicial de igualdade e se junta ao argumento intuitivo da igualdade de oportunidades.

Mesmo pelo fato de situar os parceiros de maneira igual e de limitar a informação pelo “véu da ignorância”, há coisas que qualquer vida boa exige e devem estar presentes em qualquer vida. “São coisas que se presumem que um indivíduo racional deseje, não importando o que mais ele deseje” (RAWLS, 2008, p. 110). A essas coisas Rawls dá o nome de bens primários.

A partir da posse dos bens primários, isto é, os direitos e liberdades básicos — liberdades civis e políticas; liberdade de circulação e escolha; oportunidades; riqueza, rendimento; poderes e prerrogativas de cargos e posições de responsabilidade nas instituições políticas e econômicas da estrutura básica; e as bases sociais do respeito próprio —, as pessoas acreditam realizar seus planos de vida, pois “são bens indispensáveis à realização, pelo ser humano, de sua personalidade moral, cuja reivindicação é justificada” (RAWLS, 2002, p. 302).

Na hipótese de uma sociedade garantir o acesso a uma determinada escolarização a todos os seus cidadãos, e, ao mesmo tempo, exigir que essa escolarização seja assegurada por uma escola da área de residência e, no caso de uma pessoa preferir uma escola fora da sua área de residência, gera-se um conflito entre a igualdade de oportunidades no acesso à educação e na liberdade de escolha. Torna-se, pois, necessário um sistema de prioridades que justifique a opção por um dos bens em conflito.

Contudo, a concepção geral de justiça de Rawls (2008) não responde a esse tipo de problema. No caso hipotético acima, houve uma escolha de um bem em detrimento de outro, isso porque um dos bens foi considerado mais prioritário que outro. Nesse sentido, esse autor divide sua concepção geral nos dois princípios mais importantes de sua teoria:

(1) Cada pessoa tem um direito igual ao sistema mais extenso de liberdades básicas iguais para todos que seja compatível com um mesmo sistema de liberdade para todos. (2) As desigualdades sociais e econômicas são autorizadas, com a condição (a) de que estejam dando a maior vantagem ao mais desfavorecido e (b) de que estejam ligadas a posições e funções abertas para todos, nas condições de justa igualdade de oportunidades (RAWLS, 2002, p. 20).

O primeiro princípio pode ser denominado de liberdade igual, no qual a sociedade deve assegurar a máxima liberdade para cada pessoa, compatível com uma liberdade igual para todos os outros; o segundo divide-se em dois: a) como princípio da diferença, em que as desigualdades econômicas e sociais são distribuídas de modo a favorecer à classe menos favorecida, assim, pressupõe e reconhece a desigualdade na distribuição dos bens, embora estabeleça um limite qualitativo a essa diferença, ou ainda, esse princípio é visto como “ação afirmativa”, isto é, medidas específicas para compensação de desvantagens sociais; e b) como princípio da oportunidade justa, em que as desigualdades econômicas e sociais devem estar ligadas a postos e posições acessíveis a todos em condições de justa igualdade de oportunidades.

O sentido de tratar as pessoas como iguais não implica remover todas as desigualdades, mas apenas aquelas que trazem desvantagens para alguém. Os menos favorecidos são definidos por Rawls (2002) como aqueles que têm menos bens sociais primários.

Para justificar o princípio da diferença, esse autor se utiliza do “véu da ignorância” para fazer com que a escolha dos princípios da justiça seja independente

das contingências naturais e sociais, incluindo, entre eles, os talentos naturais desiguais das pessoas e a desigualdade de nascimento.

A teoria de Rawls (2008) não compensa as desigualdades naturais, já que as desigualdades de nascimento e os dotes talentosos não merecem ter um rendimento maior, e só o podem se, com isso, beneficiarem os menos favorecidos. Nesse sentido, a concepção comum de igualdade de oportunidades não limita a influência dos talentos naturais e, para tentar resolver esse problema, se apropria do princípio da diferença.

Aliás, para Rawls (2008), não são as qualidades naturais das pessoas que são objetos da (re)distribuição social e, sim, as vantagens e os benefícios alcançados pelo trabalho na sociedade, resultantes dessas qualidades naturais.

Tal posição, contudo, encontra opositores no próprio campo. Entre eles, destacamos, Nozick (1994), filósofo político americano, que apresenta outro entendimento para o princípio da diferença, a saber: as pessoas com determinados talentos especiais são tratadas como meios para os fins da igualdade social. Segundo ele, esse princípio viola os direitos das pessoas com as pretensões legítimas à propriedade legalmente adquirida (NOZICK, 1974 *apud* FORST, 2010, p. 25).

Rawls (2008) se posiciona dizendo que as habilidades naturais são direitos pessoais e são autorizados por meio de participação em um processo social equitativo, aduz, ainda, que esse argumento estaria desconsiderando o caráter social da formação e desenvolvimento das capacidades e talentos individuais e o caráter social da produção e aquisição da propriedade. Portanto, para esse autor, “as vantagens que as pessoas têm em virtude dos talentos especiais devem ser justificadas socialmente e estar sujeitas à justiça distributiva” (FORST, 2010, p. 26).

Se a distribuição de talentos naturais é considerada trunfo comum e se os maiores benefícios sociais e econômicos, possibilitados pela complementaridade dessa distribuição devem ser partilhados, como seria, então, em relação aos diferentes de distintas ordens?

Para dar precisão a essa ideia, Rawls (2002, p. 22) define o problema primordial da justiça referindo-se às relações dos participantes plenos e ativos da sociedade, essas pessoas são associadas conjuntamente, direta ou indiretamente, durante toda a vida. “É razoável supor que as necessidades físicas e as capacidades psicológicas de cada um variem dentro de limites normais”.

O princípio da diferença deve ser aplicado aos cidadãos envolvidos na cooperação social:

Deixa-se, portanto, de lado o problema das pessoas que precisam de cuidados médicos particulares, assim como os tratamentos dos deficientes mentais. Se pudermos construir uma teoria viável nos limites normais, poderemos tentar tratar desses outros casos mais tarde (RAWLS, 2002, p. 22).

Rawls (2002) devia ter levado em consideração o princípio de que as desigualdades naturais, tal como as sociais, devem ser compensadas, por exemplo, em equipamento, transportes, medicina e formação profissional. Em virtude disso, sua teoria enfrenta a objeção de não reconhecer como desejável a tentativa de compensação dessas desvantagens. Seus maiores críticos, no mesmo campo, são os chamados individualistas.

Um desses críticos é Dworkin (2005), filósofo do direito norte-americano, para o qual existe uma ética de responsabilidade pessoal assumida pelas consequências das escolhas realizadas com base nas convicções, preferências e personalidade. Sua teoria unifica a igualdade em responsabilidade coletiva de demonstrar igual consideração por todos os cidadãos e a responsabilidade individual.

Nesse contexto, o desafio da consideração igualitária é denominado por dois princípios: da igual importância, o qual “exige que os indivíduos ajam com consideração em relação a alguns grupos de pessoas em certas circunstâncias” (DWORKIN, 2005, p. XVI). Vale lembrar que se requer do governo a adoção de leis e políticas que garantam o destino de seus cidadãos, independente de quem sejam (histórico econômico, sexo, raça ou determinado conjunto de especializações ou deficiências); e o princípio da responsabilidade especial, ou seja, do individualismo ético, que “exige do governo que se empenhe por tornar o destino dos cidadãos sensíveis às opções que fizeram” (DWORKIN, 2005, p. XVII).

Acresce-se a esses princípios a defesa do princípio liberal do direito à igual consideração e respeito, isto é, “um tratamento igual a cada cidadão como pessoa com direitos de liberdades iguais e com a pretensão a uma distribuição dos recursos sociais que garanta a igualdade de oportunidades” (DWORKIN, 1985, *apud* FORST, 2010, p. 47).

Nesse sentido, advoga um direito moralmente fundamentado no merecimento igual de consideração e respeito por todos os cidadãos, fundamentando, com isso, um princípio de igualdade de recursos. A justiça distributiva é introduzida como uma exigência por igualdade de oportunidades entre cidadãos para se auto-realizarem, isto é, sem serem prejudicados por diferenças provenientes de um ponto

de partida ruim, como, o nascimento, o acaso ou determinadas desvantagens no que se refere às capacidades individuais (DWORKIN, 1985, apud FORST, 2010, p.76).

De fato, nenhuma quantia de compensação inicial igualaria em recursos físicos ou mentais uma pessoa cega ou com deficiência intelectual cognitiva a alguém com essas funções preservadas. Assim, o argumento, para esse autor, não oferece um teto para a compensação, mas deve deixá-lo à mercê de um compromisso político. Porquanto, “é uma definição errônea do problema das deficiências dizer que a igualdade de recursos<sup>7</sup> deve lutar o máximo possível para igualar as pessoas na constituição mental e física” (DWORKIN, 2005, p.100).

Apresentadas suas diferenças com Rawls (2002), Dworkin (2005), vai mais além, isto é, não espera encontrar qualquer apoio que suas declarações políticas venham a afirmar, não em um acordo ou consenso, mesmo que hipotético, mas nos valores éticos mais gerais aos quais apela - a estrutura da vida boa e aos princípios da responsabilidade individual.

Os cidadãos, na teoria rawlsiana, devem chegar a um acordo público sobre uma concepção de justiça, cujo primeiro objeto é a estrutura social. Esse acordo é interpretado por meio da convergência unânime na posição original, admitindo que a formação social do pacto seja uma construção humana que beneficia a todos, e que é por meio dela que os indivíduos podem realizar-se socialmente.

A unidade da sociedade dos cidadãos às suas instituições comuns esclarece que não está baseada no fato de todos aderirem a mesma concepção do bem, mas no fato de aceitarem a mesma concepção política da justiça para reger a estrutura básica da sociedade.

Nesse sentido, a perspectiva do contrato social tem como ponto de partida a elaboração de uma teoria da justiça, em que a “estrutura básica da sociedade é o objeto primeiro da justiça”, formada pelas principais instituições políticas e sociais. Essas instituições se encontram diretamente relacionadas com os bens primários e com a concepção de pessoas que se organizam para formar um sistema único, que consignam direitos e deveres e estruturam a distribuição de vantagens resultantes da cooperação social. Dessa estrutura, fazem parte a política, a propriedade, a economia e a família.

---

<sup>7</sup> As teorias abstratas gerais da igualdade distributiva em Ronal Dworkin (2005) são duas, a saber: a) igualdade de recursos: trata como iguais quando distribui ou transfere de modo que nenhuma transferência adicional possa deixar mais iguais suas parcelas do total de recursos; e b) igualdade de bem-estar: esquema distributivo que trata as pessoas iguais quando distribui ou transfere recursos entre elas até que nenhuma transferência adicional possa deixá-las mais iguais em bem-estar.

Rawls (2002) pretende mostrar como a ideia de uma sociedade, enquanto sistema equitativo de cooperação social, pode ser “desenvolvida com o fim de precisar os princípios mais apropriados para efetivação das instituições da liberdade e da igualdade, sendo os cidadãos considerados como pessoas livres e iguais” (RAWLS, 2002, p. 224).

A concepção de cidadão, para essa teoria, é um ideal que pertence à concepção da justiça política, cujo conteúdo é precisado mediante referências às liberdades e aos direitos fundamentais dos cidadãos, de uma democracia que se aplica à estrutura básica da sociedade.

Certamente, isso implica nos princípios (das liberdades iguais, da diferença e da igualdade justa) a que essa estrutura estabeleça certas liberdades básicas, iguais para todos, e garanta que as desigualdades econômicas e sociais conduzam para a maior vantagem dos mais desfavorecidos, no âmbito de uma justa igualdade das oportunidades.

Nesse quadro teórico, a sociologia jurídica contemporânea abre espaço para uma nova conceituação de igualdade, diversa do tradicional pensamento filosófico, de que ela seria o nivelamento de todos perante o *status* social, isto é, de que, formalmente, todos são iguais perante a lei. Inaugura-se, assim, um sentido mais amplo, o de igualdade de oportunidade.

A absoluta igualdade jurídica não pode, contudo, eliminar a desigualdade econômica; por isso, do primitivo conceito de igualdade, formal e negativa (a lei não deve estabelecer qualquer diferença entre os indivíduos), clamou-se pela passagem à igualdade substancial. E hoje, na conceituação positiva da isonomia (iguais oportunidades para todos, a serem propiciadas pelo Estado), realça-se o conceito realista, que pugna pela igualdade proporcional, a qual significa, em síntese, tratamento igual aos substancialmente iguais (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 1999, p. 54).

Rawls (2002, p. 213) refere que a democracia assegura a justiça quando a sociedade politicamente organizada estabelece um “sistema equitativo de cooperação entre pessoas livres e iguais. A teoria da Justiça como equidade tem início em uma intuição que nos parece estar implícita na cultura pública de uma sociedade democrática”.

Essa sociedade democrática realizaria a justiça num processo dialético de cooperação mútua e participativa do indivíduo, ao estabelecer os princípios e as normas de inclusão social, assegurando a liberdade de consciência, de pensamento e de igualdade de oportunidades.

Com isso, a lógica, proposta pelo contrato jurídico objetivado na teoria da justiça como equidade, busca precisar de um “consenso por justaposição”<sup>8</sup>, ou seja, essa concepção deve concentrar-se no contexto formado pelas instituições básicas (políticas, sociais e econômicas), bem como nos princípios e regras que se aplicam, pois “a maneira pela qual essas normas se exprimem por meio do caráter e das atitudes dos membros de uma sociedade que concretizam os seus ideais é igualmente fundamental” (RAWLS, 2002, p. 249).

Aliado a essa ideia, no campo educativo, o contrato parece perseguir a lógica de atender as necessidades e as condições histórico-sociais das sociedades democráticas, incitando-nos a considerar um modo de concepção de justiça válida para suas instituições escolares, cujos preceitos devem ser acordados com a plena participação entre as partes (Estado e os agentes escolares) envolvidas na instituição.

Diante disso, no próximo item, tentamos desvelar como os princípios de justiça, democracia e diferença tomam forma na gestão da educação.

## **1.2 Justiça, democracia e diferença no contrato educativo**

Vale destacar que o contrato educativo vem se reinventando ao longo dos séculos, levando em consideração a função da educação nos contextos social, cultural, político e econômico, bem como a inserção dos princípios de justiça, democracia e diferença nos tempos e espaços instituídos pelas sociedades.

No pensamento grego, a relação entre educação e forma de governo, em uma sociedade integrada por homens livres, se alimentava da perspectiva de formar bons cidadãos, que se adaptassem aos regimes e obedecessem às leis, pelas quais se ajustavam suas condutas.

Assim, a educação deveria estar sob o controle do governo. O critério para esse homem-cidadão exercer a justiça política e articular-se em sociedade não se igualava para todos, senão para os iguais, já que a desigualdade, para Aristóteles, parecia justa para os que têm méritos desiguais (ARISTÓTELES, 2009, p. 267-268).

Produzida por base econômica, a desigualdade foi fundamental na relação sociedade e capital, revelando-se em diversas dimensões. Não obstante, toda igualdade acabou produzindo desigualdade:

<sup>8</sup> Consenso por Justaposição, segundo o autor, “são idéias intuitivas comuns que, coordenadas numa concepção política da justiça, se revelarão suficientes para garantir um regime constitucional justo”. (RAWLS, 2002, p. 235).

O problema da igualdade/desigualdade não é unidimensional. Ele aparece em diversos níveis: por exemplo, na dimensão da distribuição de recursos materiais, na dimensão da determinação dos crimes e das penas, na do acesso à educação e à saúde, na da participação política e assim por diante. Ademais, o reconhecimento da igualdade numa dimensão não implica o mesmo reconhecimento em outras dimensões (ARAÚJO, 2002, p. 75).

Para esse autor, o problema da relação da igualdade e desigualdade, entre pessoas ou grupos de pessoas, tem de ser tratado no plano normativo de uma teoria geral da justiça, determinando que igualdades são corretas (moralmente justificáveis) e que desigualdades são incorretas (moralmente injustificáveis), ou, inversamente, que desigualdades são justificáveis e que igualdades são injustificáveis.

Não apenas essa questão deve ser tratada no plano normativo, como também é/foi objeto de inquietação da filosofia. Rousseau (1755) buscou a origem das diferenças e os fundamentos da desigualdade (física ou natural, moral ou política), que distinguem os homens, nas transformações sucessivas da constituição humana. Em seu Discurso, não existe desigualdade natural que dá ao mais “forte” autoridade sobre o mais “fraco”, alegando que as muitas diferenças, características dos homens, são, na verdade, unicamente hábitos e fruto dos diversos gêneros de vida adotados pelos homens na sociedade. Em suas palavras:

Quando um gigante e um anão caminham na mesma estrada, cada passo de um e outro dará nova vantagem ao gigante. Ora, comparando a diversidade prodigiosa de educação e gênero de vida que reinam nas diferentes camadas do estado civil com a simplicidade e uniformidade da vida animal e selvagem, onde todos se nutrem dos mesmos alimentos, vivem da mesma maneira e fazem exatamente as mesmas coisas, compreende-se o quanto a diferença entre um homem e outro deve ser menor no estado de natureza do que no de sociedade e o quanto a desigualdade natural deve aumentar, na espécie humana, através da desigualdade de instituição (ROUSSEAU, 1985, p. 81).

Rousseau (1985) acreditava que a educação estabelecia a diferença entre os indivíduos cultos e os que não o eram, aumentando a diferença entre os primeiros, na proporção da cultura. Dessa forma, o temperamento forte ou brando, a força ou a fraqueza eram decorrentes da maneira dura ou leve na qual os indivíduos eram educados, e não da constituição primitiva dos corpos. A desigualdade, para esse autor, seria perceptível somente no estado de natureza e, nele, sua influência era quase nula.

Utilizando a hipótese do estado de natureza, mais para justificar o absolutismo, Hobbes (1988) parte de um estado coercitivo, como necessário a uma

educação, para impor a autoridade absoluta. O Estado deveria instruir o povo sobre o conhecimento do que é justo e injusto. A educação era entendida como uma domesticação, sendo requerida para superar o estado original do homem, animal egoísta, ser incapaz de alcançar autodomínio, mesmo que, por si só, não possa resolver o problema social.

No século XVI, no movimento reformista, a democratização das oportunidades de educação foi inventada. A educação, antes vista como uma necessidade da igreja, passou a democratizar o conhecimento a partir da religiosidade, estabelecida pelas traduções da Bíblia nas línguas maternas dos países, permitindo a leitura e a interpretação pessoal do livro sagrado.

Contudo, foi no processo de extinção do absolutismo, iniciado na Europa com a Revolução Gloriosa (1688), na Inglaterra, que se limitou a autoridade real com a Declaração de Direitos (1689), assinalando a ascensão da burguesia ao controle do Estado. Com a Revolução Francesa (1789), difundiu-se intensamente os ideais igualitários, impulsionando a demanda por oportunidades educacionais. Nas outras nações, o absolutismo foi sendo derrotado com as Revoluções Liberais do século XIX.

Com o surgimento do despotismo esclarecido<sup>9</sup>, no século XVIII, emergiu uma nova maneira de justificar o fortalecimento do poder real, apoiada pelos filósofos iluministas, que defendiam os ideais de igualdade, liberdade e o contrato social como mediador das relações sociais, de forma que:

Da Reforma ao Iluminismo, a concepção moderna do indivíduo sempre afirmou o vínculo de necessidade da igualdade e da liberdade, o que gera uma definição “heróica” do sujeito que se constrói a si mesmo, que se torna o autor de sua própria vida, de seus sucessos como de suas derrotas (DUBET, 2000, p.15).

Entre os principais filósofos do Iluminismo, Locke (1986) acreditava que o homem adquiria conhecimento, com o passar do tempo, através do empirismo. A educação era fundamental para que os novos membros da sociedade aprendessem a lei natural. O pensador rejeitava uma educação pública, entretanto, não negava a importância de uma educação para a convivência social.

<sup>9</sup> O despotismo esclarecido é um conceito político inserido no contexto das monarquias absolutistas. Os monarcas que aderiram esta doutrina foram chamados de déspotas esclarecidos que continuaram a governar suas nações de forma absolutista, concentrando poder, porém, adotaram algumas ideias do iluminismo.

O papel decisivo de uma educação pública, na integração do Estado, foi fortificado por Rousseau (1978), para quem a educação pública deveria ser prescrita e regulada por um Estado, visto ser o único requerimento fundamental de um governo popular. A força de toda democracia dependia das virtudes de seus cidadãos. A construção das condições para a passagem do estado natural ao estado civil se deu mediante o contrato social, para o qual supunha o abandono das condutas instintivas pelo homem, a ser substituída por condutas guiada pela moral.

Todavia, a educação democrática do século XVIII era uma necessidade, considerada como princípio social maior. Surge, então, certa massificação do ensino, e estabelecendo-se um novo momento de configuração da distribuição do conhecimento, pois seria ela quem possibilitaria “àquele” homem produzir nas novas relações de trabalho surgidas com a invenção da máquina a vapor e com o surgimento da imprensa.

A democratização da educação foi acelerada, nesse período, “a partir da revolução industrial e das pressões exercidas tanto pelo movimento dos trabalhadores quanto pelas convicções liberais que propugnavam a igualdade de oportunidade” (PAIVA; GUIMARÃES; PAIVA; DURÃO, 1998, p. 44).

Ressalta-se que o processo de urbanização e industrialização contribuiu para a desigualdade, sequenciando de uma série de progressos no seio do próprio estado de natureza. “A descoberta da metalurgia e o desenvolvimento da agricultura, com a divisão do trabalho, estão na origem da propriedade e da desigualdade” (ROUSSEAU, 1985, p. 12).

Para Rousseau (1985), o resultado dessa situação seria um estado de guerra, não o primitivo de Hobbes (1988), porém, o suficiente para tornar necessária a instituição da sociedade e das leis por um pacto de associação. Pacto esse que seria em favor dos membros das camadas mais bem aquinhoadas.

No entanto, foi só a partir da segunda Guerra Mundial que a revolução educacional se materializou no ocidente e acelerou a democratização da educação no mundo. A associação entre educação e democracia foi reforçada com a derrota do fascismo, “contemplando não apenas as possibilidades quantitativas de inclusão, mas os efeitos do ponto de vista da formação de uma mentalidade democrática, capaz de rechaçar políticas que abrissem caminho ao totalitarismo” (PAIVA; GUIMARÃES; PAIVA; DURÃO, 1998, p. 45).

Nesse sentido, existia uma relação que não se dissociava quando se tratava de democracia e da educação. Niebla (2001) apresenta uma convicção de que a

democracia é obra da inteligência e da vontade humana: “A democracia é, pois, uma construção humana; seu vigor e sobrevivência não dependem de nenhuma potência natural ou sobrenatural senão da inteligência e vontade de seus membros<sup>10</sup>” (NIELBLA, 2001, p. 4, tradução nossa).

Convém destacar, também, que, no final do século XIX, a educação democrática foi apresentada nos estudos de Dewey (1959), a partir da ideia de democracia americana, levando em consideração sua época e o tipo de sociedade que se constituía. O movimento da pedagogia se iniciava na última metade desse século, opondo-se fortemente à escola tradicional.

Dewey (1959) apresentou aspectos da educação como necessidade da vida, sendo essa um processo que renovaria a si mesma, por intermédio da ação sobre o meio ambiente. A vida significava uma contínua readaptação ao ambiente e a educação seria o instrumento dessa continuidade social. Para tanto, a educação era vista como crescimento, uma “marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior” (p. 44).

Assim, a educação deveria conseguir uma direção interna por meio de identidade, de interesse e de compreensão. Era necessário que os alunos entendessem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos que as escolas deveriam utilizar. A função da educação estava em servir de direção, controle ou guia que produzisse um aspecto coativo sobre o indivíduo, no sentido de convergência dos impulsos.

O significado de sociedade democrática se inferia por meio do objetivo da educação, isto é, habilitar os indivíduos a continuar seu desenvolvimento, por meio da educação,

[...] só se pode aplicar a todos os membros de uma sociedade quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios (DEWEY, 1959, p. 108).

Os dois elementos fundamentais, apresentados por Dewey (1959), para caracterizar a sociedade democraticamente constituída, foram uma confiança de que o melhor interesse, definido pelos participantes como interesse comum, pudesse ser regulado e dirigido socialmente; e uma mudança dos hábitos sociais em contínua

<sup>10</sup> La democracia es, pues, una construcción humana; su vigor y supervivencia no dependen de ninguna potencia natural o supranatural sino de la inteligencia y voluntad de SUS miembros. (prólogo).

readaptação às mudanças provocadas pela expansão entre as relações sociais e intercambiais.

Ao definir a democracia em uma perspectiva experiencial e pragmática, Dewey (1959, p. 93) supera o conceito exclusivamente formal, assinalando que “democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

Portanto, a ampla participação popular com abertura para debates livres de opiniões, faz parte dessa forma de vida social. A subjetividade seria o ambiente de cooperação e de reciprocidade de ações e interesses entre as pessoas. Dewey (1959) não fundamentou o conceito de democracia em princípios abstratos, mas apresentou uma ideia baseada na qualidade da experiência vivida. Isso afastou suas reflexões dos conceitos do liberalismo conservador, considerando-se que liberdade e igualdade precisavam ser vividas na experiência em uma sociedade efetivamente democrática.

Sob outra perspectiva, Gómez (2006) entende uma educação democrática, assentada sobre uma escola que deve adquirir formas democráticas, com currículo participativo e aprendizagem baseada na colaboração e no diálogo socrático (como técnica educativa). A “democracia representa o marco organizativo que permite a participação de todos os seres humanos na elaboração de seu próprio destino<sup>11</sup>” (GÓMEZ, 2006, p. 887, tradução nossa).

Pode-se afirmar, então, que os contornos de um novo contrato educativo são apresentados por Gómez (2006), na perspectiva de: a) lograr por um diálogo entendido como uma forma de aprender entre todos; b) utilizar de práticas cooperativas constantes na classe, e não uma cooperação que consiste na mera criação de grupos de trabalhos entre os alunos, nem em algumas atividades pontuais que são realizadas em grupo; c) proporcionar uma aprendizagem cooperativa, a participação em atividades grupais que realizam tarefas comuns; d) oferecer um currículo que aporte experiências democráticas, procurando ter uma maior presença de opiniões e visões diversas; d) evitar a competitividade, que pode implicar na exclusão de grupos e conflitos, por isso, deve despertar uma motivação da própria tarefa e não ser mais que os demais; e e) incentivar a educação como princípio pelos educandos, que devem ser encarregados pela assimilação dos conteúdos, por assumir responsabilidade, compreender antes de memorizar as doutrinas e aprender a dar e pedir ajuda sem nunca se sentirem comparados com seus iguais.

<sup>11</sup> La democracia representa el marco organizativo que permite la participación de todos los seres humanos en la elaboración del propio destino.

Nesse quadro, o contrato parece estar orientado pela configuração da função da escola em garantir o acesso dos alunos na tomada de decisões, proporcionando uma espécie de pacto para respeitar as diversas opiniões, bem como oferecer disciplinas relacionadas com a vida e interesses das pessoas.

Os indivíduos devem ser membros ativos da instituição, observando que uma participação democrática está consubstanciada no interesse do bem comum. A proposta desse autor apresenta uma democracia generalizada entendida como um sistema de participação em sua própria circunstância cuidando para ser plenamente realizada.

Vale destacar que o debate em relação à legitimidade da seleção escolar, da ausência de igualdade entre os alunos quando entram na escola, da neutralidade ou não da escola, intensificou-se a partir dos anos de 1960, na Europa, e, posteriormente, no Brasil. No entanto, a consideração da escola como não neutra e influenciadora direta no domínio de seleção parece não haver sido refutada.

A declaração da existência de uma reprodução e produção das desigualdades sociais pelas escolas deu forma aos interesses de combate ao fracasso escolar. Nesse campo, a sociologia da educação, entre outras, tem sido a área que melhores teses elaborou sobre uma escola dilacerada por objetivos diversos.

Contudo, a reinvenção do contrato educativo, em finais do século XX, consolida-se por meio dos documentos internacionais, principalmente pelas proposições inovadoras de ações para a gestão da escola, a partir dos princípios de justiça, democracia e diferença, diagnosticados como causa dos problemas da educação e retomados como saída para esses.

Exemplo disso, encontramos no conjunto de documentos produzido durante a década de 1990, a saber: Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990); na Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, (1994); e, ainda, nas diretrizes internacionais de educação expressas no relatório “Educação, um tesouro a descobrir” (1996), também conhecido como “Relatório Jacques Delors”.

É importante destacar que esse conjunto de documentos foi elaborado na tentativa de responder às mudanças, que aconteciam mundialmente e que caracterizavam o contexto histórico-político-social, de finais do século XX. Os países que aderiram a eles se comprometeram em redefinir e elaborar uma agenda educacional, destinada a estabelecer planos de ação e metas a serem cumpridas no

atendimento ao ensino básico para todos, sobretudo, aqueles que apresentaram baixos índices de alfabetização e escolarização<sup>12</sup>, o que delineava o contrato educativo para o novo século.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), o princípio da diferença orienta a proposta de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens, adultos, independente de etnia, cor, gênero, religião, cultura etc. No art. 3º, dessa Declaração, estabeleceu-se a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, na premissa de oferecer “educação básica a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990).

No que diz respeito à questão da universalidade e da acessibilidade educacional, parecem estar em jogo os princípios de justiça, democracia e diferença, marcados pela ideia de acesso indistinto e formal a todos, inclusive aos que são denominados como diferentes. Destinada a “todas as crianças, jovens e adultos”, a educação se limita à proposta de igualdade rousseauiana, na medida em que toda pessoa tem direito à educação.

Entretanto, a escola justa, postulada nos princípios de massificação escolar, qualidade e redução das desigualdades, é contraditória, principalmente quando as mesmas desigualdades sociais se prestam a um duplo discurso, isto é, são, ao mesmo tempo, exercitadas para justificar as desigualdades escolares e utilizadas para dissolvê-las.

Quanto à oferta educacional, ela se assenta no acesso à educação básica<sup>13</sup>, que, para se tornar equitativa, “é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem”, assim, expressa o art.3º, dessa Declaração (UNESCO, 1990, p. 4). O conceito de igualdade é amplamente assinalado como meio equitativo, ou seja, uma justa igualdade de oportunidades, a mesma do contrato jurídico de Rawls (2002).

A igualdade de oportunidades é introduzida em seu sentido de igualdade de acesso. No entanto, não basta garantir apenas o acesso, é necessário asseverar a garantia de competências mínimas. Faz parte da justiça social, garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. “A definição da justiça em

<sup>12</sup> No caso dos países populosos com índices altos de analfabetismo; baixa qualificação dos professores.

<sup>13</sup> A denominação Educação Básica é brasileira, nos demais países pode ser outra.

termos de garantias mínimas leva também a rever a justiça dos investimentos em formação e os que são exigidos das famílias” (DUBET, 2004, p. 547). Pela Declaração:

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1990, p. 4).

Os índices numéricos referentes à educação mundial, revelados na própria Declaração, indicam que mais de 100 milhões de crianças, das quais, pelo menos, 60 milhões são meninas, não tinham acesso ao ensino primário, até 1990. E mais de 960 milhões de adultos, dois terços dos quais mulheres, eram analfabetos, naquela ocasião.

A desigualdade no tratamento de gênero é manifestada pelo elevado índice de meninas e mulheres excluídas do processo educativo. Vale dizer que a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais desfavorecidos e não somente pela criação de uma competição pura (RAWLS, 2008). As desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, somente quando não pioram as condições dos menos favorecidos. O princípio da diferença rawlsiano tem encontrado meios paliativos nas políticas compensatórias atribuídas ao público alvo de meninas e mulheres, portanto específicas, nos programas gerenciados pelos organismos internacionais e nacionais.

O conceito de justo, nesse documento, parece delinear-se unicamente pela plena participação, aquela que exige um compromisso real dos países quanto aos grupos excluídos (ora nomeados) que sofrem injustiça social. O princípio da equidade obriga a um esforço para suprimir todas as desigualdades entre as diferenças, em matéria de educação. Em outras palavras:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 4).

Ademais, a ordem no combate à inacessibilidade as oportunidades educacionais, pelo motivo de qualquer tipo de discriminação, já era reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e no Brasil, é reafirmada pela Constituição Federal de 1988, e configurada no Plano Nacional de Educação, de 2001. Contudo, o trabalho está só no começo da implantação desses compromissos assumidos.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais reafirmam o compromisso de educação para todos e traçam as linhas de ação de uma educação integradora<sup>14</sup>. Essa Declaração demanda aos Estados assegurarem a educação de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional.

As orientações devem ser oferecidas por meio de programas estruturais elaborados no sentido de criar estratégias e práticas inclusivas no ambiente escolar, tendo, como prioridade, a Educação Básica. Os governos foram convocados a atribuírem prioridade política e financeira ao “aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994, p. 1).

“A necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, p. 6), estabelece o princípio que orienta o enquadramento dessa ação. A afirmação de que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, é o princípio da integração, implica que as escolas terão de

[...] integrar crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

<sup>14</sup> Bueno (2008) aponta a existência de tradução e versão dessa Declaração no Brasil. A primeira publicação em português realizada pela CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – em 1994, é uma tradução do texto original (em Língua Espanhola). Entretanto, há atualmente disponível uma versão eletrônica na página desse mesmo órgão, na qual se verificam algumas modificações. Na primeira publicação, as escolas comuns são classificadas como o meio mais eficaz de combate as atitudes discriminatórias, por possuírem uma orientação “integradora”. Já na versão eletrônica, a palavra “integradora” é substituída pela palavra “inclusiva”.

Ao propor que a escola regular tem o dever de integrar todos, inclusive aqueles que apresentem necessidades educativas especiais, isto é, “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p. 6), apresenta o princípio de justiça, de democracia e diferença estabelecendo a integração geral dos educandos, resguardando a especificidade do titular do direito.

A igualdade de oportunidade de acesso e permanência é configurada como um princípio de uma educação justa e democrática. No entanto, o entendimento democrático está fundado no êxito e nos resultados da aprendizagem, conforme as mesmas preocupações dos princípios de uma escola justa.

Já o respeito à diferença é apresentado como proposição da construção de uma sociedade orientada para as pessoas, focando a dignidade de todos os seres humanos. Essa concepção afirma que a pedagogia integradora é justa porque promove a solidariedade e respeita a diferença.

De acordo com esse preceito, as escolas regulares, que seguirem a orientação integradora, constituir-se-ão em “meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 1). Além disso, segundo essa Declaração, proporcionaria uma educação adequada à maioria das crianças e promoveria a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. Em conformidade com esse princípio, a escola justa, democrática, estaria buscando cumprir o seu papel, ao oferecer uma formação moral a todos os indivíduos indistintamente, proporcionando meios para se constituírem como cidadãos virtuosos, o mesmo cidadão idealizado por Rousseau.

O desenvolvimento de estratégias que favoreçam um ambiente de igualdade de oportunidades é apontado como necessidade para o sucesso das escolas integradoras, nesse redesenho do contrato educativo. Depende da participação ativa das partes, como: os professores, o pessoal escolar, os alunos, pais e voluntários, ou seja, os indivíduos que constituem a sociedade.

A escola justa, nesse documento, está desenhada no reconhecimento e satisfação das necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo bom nível de educação para todos, mediante currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de diálogo, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. A justiça, a democracia e a diferença, nesse sentido, ancoram-se na

normatização jurídico-legal para a promoção da igualdade de acesso de todos, como parte integrante de uma estratégia mundial que visa à educação para todos.

No Relatório Jacques Delors (1996), organizado para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, encontramos o desenho de uma relação cooperativa entre a educação e a prática de uma democracia participativa. Tal desenho, ancorado na preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, apoia-se na “educação permanente para construir uma sociedade civil ativa que permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário” (UNESCO, 1996, p. 61).

A educação para o século XXI é apresentada, tendo como papel essencial, “conferir a todos seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (UNESCO, 1996, p. 99). Ela deve ser compreendida num todo, e não em sistemas educativos formais que privilegiam o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem.

Essa perspectiva de educação para o século XXI pretende inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como na definição de novas políticas pedagógicas, ampliando sua atuação contratual. A proposta dessa Comissão é fazer da escola um modelo de prática democrática, entendida como a compreensão das crianças, a partir de problemas concretos, do conhecimento de seus direitos e deveres e da limitação do exercício de sua liberdade pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros, tal como a liberdade, em Kant.

O contrato educativo, nesse relatório, configura-se em torno da exploração de quatro pilares da educação, que se organizam em aprendizagens para este século, cognominados em: a) aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; b) aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; c) aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; d) aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. As quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Para dar conta desses pilares, esse relatório propõe um conjunto de práticas, já experimentadas, que possibilita a aprendizagem da democracia na escola, como, por exemplo, a elaboração de regulamentos, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, envolvendo nessas

atividades as famílias e membros da comunidade. Trata-se, portanto, de dispor não só uma educação formal limitada ao espaço e tempo.

A nova perspectiva, apresentada no relatório, “insiste na necessidade de reformar a escola, pois seria contraditório ensinar a democracia, no seio de instituições de caráter autoritário” (UNESCO, 1996, p. 62). A educação, diante disso, deve ser tomada como o fio condutor da sociedade civil e da democracia, tendo como tarefa acompanhar os novos meios de informação. O mundo da informação, do acesso tecnológico torna-se uma ameaça aos países periféricos e, enfrentá-la, significa dar respostas às sociedades que dominam.

Se informação, domínio tecnológico for um meio de sobrevivência de subjugação das sociedades que os possuem, o Brasil tem muito para fazer. Cury (2002) nos lembra que a concretização de um direito à educação, em geral, nos países colonizados latino-americanos, como é o caso do nosso país, está, ainda em processo de efetivação, mesmo com declarações e inscrições em lei.

Em que pesem as relações contratuais da colonização e escravidão, que reconheceu a igualdade entre todos no Brasil, estas foram tardiamente implantadas, pois, só apareceram nos finais do século XIX, após a abolição da escravidão e a independência do país.

Esse atrasado contratual privou a liberdade e a igualdade política de uma maioria: como, os negros escravos, índios e mulheres, segmentos que hoje buscam ampliar sua expressão e representatividade negada anteriormente, como sujeitos titulares específicos de direitos.

Em todas as declarações internacionais, acima analisadas, a marca da inclusão escolar aparece conectada a garantia da igualdade de oportunidade a todos sem distinção alguma (social, econômica, cultural, biológica), o que evidencia que exclusão foi e é real. “Isto explica o enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda o grande número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade” (CURY, 2002, p. 7).

Com isso, tais declarações internacionais e as garantias legais são imprescindíveis e importantes para o reconhecimento prioritário das políticas sociais. Mas, para que as normas expressas nas declarações encontrem efetividade social, é vital que a população saiba o que está acontecendo, em âmbito internacional (direito reconhecido), e busque garantir, no plano nacional, com inscrição em lei, passando a exigir dos governantes a atuação positiva na consecução dos objetivos públicos delimitados.

Esse impasse, entre o político e o jurídico para a concretização das normas, ou melhor, para saírem do papel, é, sem dúvida alguma, o plano mais difícil. Uma sociedade, na qual a justiça, democracia e diferença são confrontadas com a multiplicidade das ideias, torna necessária a preparação, a mobilização, para que a sociedade organizada e o governo trabalhem em benefício da efetivação de programas e objetivos, declarados nos documentos em referência, em que o exercício de democracia é prática e vivência nas/das relações sociais.

Portanto, o contrato educativo reinventado em finais do século XX, por meio dos documentos internacionais, incorre em um novo formato das ações da escola, para as quais, os princípios de justiça, democracia e diferença tornam-se centrais. Esses princípios/conceitos são alocados pelo/no campo escolar permitindo estabelecer entre os contratantes (escola, família, comunidade e governo) um espaço aberto para discussão de um formato de escola para todos pretensamente mais justa. No próximo capítulo, incursionamos pela configuração das escolas para todos, democrática e justa, na perspectiva de nos aproximarmos de seus princípios explicativos.

## CAPÍTULO II

### **ESCOLA PARA TODOS, ESCOLA DEMOCRÁTICA E ESCOLA JUSTA: por entre os princípios de justiça, democracia e diferença**

Neste capítulo, pretendemos desvelar os princípios explicativos das diferentes escolas configuradas ao longo da história e instaladas, pelo menos, no plano discursivo, em instituições escolares. Esse exercício objetiva a construção de um quadro de análise da transposição/incorporação dos princípios da justiça, democracia e diferença, na consolidação dessas escolas até a proposição da educação inclusiva, em finais do século XX, numa suposta reinvenção do contrato educativo.

#### **2.1 Da escola para todos à escola justa: princípios explicativos**

A representação da escolarização de massa como algo bom e conveniente, até o ponto de ter-se transformado em um direito universal e em dever para toda a população, nem sempre foi aceita com facilidade, principalmente no século XIX, quando a discussão se intensificou, diante dos interesses das classes sociais mais favorecidas em proporcionar educação.

O empenho pela implantação de uma educação obrigatória foi marcado por objetivos diferentes relacionados ao pensamento de escolarizar a todos. “A luta histórica pelos propósitos da escolaridade pode ser vista em termos de duas tensões. A primeira é entre os objetivos da emancipação e da dominação” (YOUNG, 2007, p. 1292). A concepção de educação obrigatória foi defendida como um meio de emancipação social do indivíduo; como uma forma de integração social dos estados nacionais modernos; como, também, desempenhando uma espécie de vigilância simbólica disciplinadora dos indivíduos (GIMENO-SACRISTAN, 2001, p.16).

A origem da ideia de escolaridade para todos tem início no século XVIII, mais precisamente, após a publicação da obra *Emílio* (ROUSSEAU, 1762), que tratava a educação como um modo de constituição plena dos seres humanos. Surge, nesse momento, uma visão otimista provinda da Revolução Francesa, assentada no ideário de que, com a educação, seria possível libertar o povo do obscurantismo e da dependência de poderes irracionais e livrá-los da exclusão intelectual e política. Entretanto, essas aspirações de emancipação foram atravessadas por várias

concepções políticas de cunho conservador, defensoras dos privilégios das classes sociais mais favorecidas.

Em meio a essas ideias é que a educação obrigatória se apresentou com concepções bastante contraditórias. De um lado, mostrava-se como libertadora, capaz de emancipar o indivíduo e, de outro, foi entendida como imposição para aqueles que não reconheciam a educação como um meio emancipador.

Assim, com a popularização da escola primária nos Estados europeus e a criação dos níveis primários e secundários foi proporcionada a igualdade formal entre as crianças, diante de uma escola gratuita e obrigatória, bem como a promoção e a mobilidade vertical, de acordo com as aptidões de cada um.

A escolarização transformou-se, então, em uma marca antropológica das sociedades complexas, fazendo parte da realidade social e convertendo-se em uma dimensão essencial para caracterizar: o passado, o presente e o futuro das sociedades:

Hoje, a escolarização, a obrigatória em particular, universalizou-se nas diferentes sociedades e culturas, não apenas como realidade prática institucionalizada, mas também como construção mental, visto que é uma das representações coletivas ou imagens cognitivas compartilhadas pela sociedade - mencionadas por Durkheim (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p.12).

Quando, na Convenção da Revolução Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, pensava-se em uma concepção de sociedade em que privilégios de classe e herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar pela escola sua posição na vida social. A educação visava à formação comum do homem, em uma sociedade moderna e democrática.

Dessa forma, houve uma transformação do conceito de escola, na qual as crianças de várias posições sociais poderiam formar o seu intelecto pela via da educação. Nesse sentido, a educação promovida nas instituições escolares mantinha a crença em relação ao progresso pessoal e social, no princípio de que todos são educáveis, em alguma medida.

O “acesso” às escolas, iniciado com a “campanha por escolaridade básica e gratuita no século XIX, provocou lutas pelos exames e seleção, e hoje se expressa em termos objetivos de promover a inclusão social e ampliar a participação” (YOUNG, 2007, 1293). Portanto, com a criação de uma escola obrigatória e gratuita surgiu uma etapa decisiva na educação para todos, inclusive para as classes trabalhadoras, num

sentido de que a educação trazia a esperança da libertação social para o homem, oportunizando aquilo que o mundo lhe negou.

Foi após o final da segunda Grande Guerra, que se permitiu a igualdade de oportunidades e a participação de todos os alunos com as mesmas competências, para serem julgados unicamente pelos seus méritos. Ampliou-se a oferta escolar “para abrir o espaço de uma verdadeira igualdade de oportunidades<sup>15</sup>” (DUBET, 2005, p. 22, tradução nossa). A meritocracia, considerada cada vez mais individualmente justa e coletivamente útil, contrapôs-se ao que, por muito tempo, imperou nas sociedades aristocráticas: a desigualdade derivada pelo nascimento e pela herança familiar do indivíduo.

Nesse aspecto, alguns dos estudos de Bourdieu e Passeron (1992) e Dubet (2004; 2005), procurando explicar, em diferentes contextos de experiência, a partir do mérito, do privilégio, da forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, a desigualdade escolar, apresentam argumentos que consideramos implicar nos princípios de justiça, democracia e diferença, ao mesmo tempo, que inauguram novas formas de contrato educativo para uma escola justa a todos.

A igualdade meritocrática de oportunidades, foi apontada por Dubet (2005) como sendo principal elemento do modelo de justiça escolar, escolhido pelas sociedades democráticas ao considerarem que todos os indivíduos são livres e iguais em princípios. Junto a isso aceitam, também, que esses estão distribuídos em posições sociais desiguais. Tal concepção sobre o indivíduo relaciona-se diretamente com as leituras da teoria da justiça operadas por Rawls (2002).

O reconhecimento dos méritos como justos possibilitaria que as desigualdades econômicas fossem atenuadas, uma vez que as únicas causas das desigualdades escolares estariam ligadas ao acesso à escolarização aberta a todos pelos talentos individuais. Acresce-se a isso, a defesa de que essas desigualdades seriam também justas, ao abrir a todos o ensejo pelo diploma e posição social, pois somente os indivíduos seriam responsáveis pela sua competência única, objetiva e neutra.

A seleção não se produzia pelo ingresso na escola (escolarização), e, sim, durante as aprovações nos diferentes níveis do ensino e no acompanhamento do aluno (escolaridade). A desigualdade de acesso foi substituída pela desigualdade de êxito. Esse sistema escolar ficou conhecido indiscutivelmente como uma democratização quantitativa, graças à ampliação das matrículas nas escolas.

<sup>15</sup> Ampliaba la oferta escolar para abrir el espacio de una verdadera igualdad de oportunidades.

Entretanto, a sociologia da educação tem mostrado que a ampliação significativa no número de vagas oferecidas pelas escolas, abrindo-se para um espaço de competição meritocrática, não eliminou as desigualdades. A injustiça econômica era percebida como a principal causa das desigualdades escolares.

Dizemos, então, que, entre os novos contornos do contrato educativo, se encontram reinvenções dos princípios de justiça, democracia e diferença. Dubet (2005) apresenta três princípios de igualdade de oportunidades, a saber: o primeiro, relaciona-se com os efeitos sociais das desigualdades escolares; o segundo, uma norma de proteção e garantia de uma cultura comum a todo cidadão; e o terceiro se refere ao oferecimento de uma educação que forma o indivíduo independente de seus desempenhos e seus méritos.

É permitido afirmar que o sistema escolar tem mais ou menos por certo um ideal de igualdade de oportunidade, mas não tem como se proteger da influência da desigualdade social e econômica nas desigualdades escolares. Assim, “a redução das desigualdades sociais segue sendo o meio mais seguro de criar igualdade de oportunidades escolares.”<sup>16</sup> Tem-se que reduzir a desigualdade social (DUBET, 2005, p. 27, tradução nossa).

O limite existente da igualdade de oportunidade é que uma meritocracia escolar, mesmo justa, não garante a diminuição das desigualdades econômicas e sociais. “A escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e, sim, porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição” (DUBET, 2004, p. 541).

Nessa afirmativa, está contida a admissão de que o princípio meritocrático não define por si só uma escola justa, permite, todavia, a eleição dos bens escolares. E nessas condições, pressupõe-se justiça uma oferta escolar igual e objetiva, sem levar em consideração a desigualdade social do aluno.

Com efeito, na escola democrática de massas, não são somente as desigualdades sociais que selecionam os alunos, no início de sua escolarização, mas uma série de outros mecanismos escolares, as notas, os exames, as decisões de orientação também são dispositivos arbitrários,

Por não se adotar como princípio de explicação o sistema das relações entre a estrutura das relações de classe e o sistema de ensino, fica-se condenado às opções ideológicas: é assim, que alguns podem reduzir as desigualdades escolares sociais definidas, abstraindo-se a forma

<sup>16</sup> La reducción de las desigualdades sociales sigue siendo el medio más seguro de crear igualdad de oportunidades escolares.

específica de que elas se revestem na lógica do sistema de ensino enquanto que outros tendem a tratar a Escola como um império dentro dum império seja que, como os docimólogos, reduzam o problema da igualdade ante o exame ao da normalização da distribuição das notas ou da equalização de sua variação, seja, como certos psicólogos sociais, identifiquem a “democratização” do ensino com a democratização da relação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 165).

A liberdade, deixada ao sistema de ensino, acaba por dissimular a seleção social sob as aparências da seleção técnica e conduz a que as classes sociais mais desfavorecidas tendam, antes mesmo de passar pelo exame, a abandonar o estudo, a se autoeliminarem e a se autoexcluírem, devido aos baixos níveis de esperança, legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela “transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 163).

O exame é encarado como a forma pela qual a escola impõe a sua autoridade e poder. Ele é considerado como o momento real do saber, justifica a exclusão e tem a finalidade de manter o *status*. Nesse sentido, por não analisar a desistência dos menos favorecidos na escola, a função do exame se reduz aos serviços que ele presta à instituição, ao funcionamento e as funções do sistema de ensino como instância de seleção, de eliminação e dissimulação da eliminação sob a seleção.

A partir do princípio de equidade rawlsiano, indagamos quanto à existência do tempo, da justiça e da responsabilidade individual, sob o mérito e pessoal, os talentos e os fracassos. Dubet (2005) aponta que não podemos ignorar que as provas do mérito, inclusive as mais justas, são uma crueldade para os que fracassam, porque esse fracasso é necessário para o funcionamento do mérito e da igualdade de oportunidade.

Já os que alcançam as expectativas do exame se consideram adquirentes de modo legítimo, com base na ideologia do desinteresse e do mérito. Tornando a meritocracia o reconhecimento de todos os institucionalizados que tenham valor para a instituição.

Na verdade, o mito da escola libertadora é examinado sob o aspecto no qual os alunos que conseguem vencer têm a certeza de que foi devido a escola, legitimando o sucesso como dom e trabalho:

O sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo as desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (NOGUEIRA, 2003, p.59).

É evidente que os sujeitos acabam por legitimar a seleção escolar, ao escapar do destino da maioria e quando atingem o sucesso. Com isso, dão crédito a esse mito que a escola liberta junto aos demais que a escola eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de esforço pessoal e de dons. “A mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 176), além disso, eles são modificados pela ascensão individual e confiam na ideologia da mobilidade social, na ideologia da escola liberadora.

Em alguma medida, consegue explicar até mesmo os fatos que a contradizem, como por exemplo, os casos improváveis de sucesso escolar em meios populares, os quais são vistos como exceções que confirmam a regra e que reafirmam a autonomia relativa do sistema escolar, alimentando a ilusão, tida necessária, de neutralidade em seu funcionamento (DUBET, 1998, p. 16).

Diante disso, passou-se a ver a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais onde podiam ser vistas a igualdade de oportunidades, a meritocracia e a justiça social, pois os alunos de classe populares foram atraídos pela falsa aparência de uma homogeneidade de fachada, para encerrá-los num destino escolar mutilado:

Mecanismos de eliminação adiada, a composição das oportunidades escolares e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes seções e aos diferentes estabelecimentos, transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar, isto é, numa desigualdade de “nível” ou de êxito que oculta e consagra escolarmente uma desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.168).

No entanto, os mecanismos escolares excludentes são produzidos por uma autoridade pedagógica gerada por uma ação pedagógica<sup>17</sup>. Bourdieu e Passeron (1992) observam a operação pela qual concretizam a sua verdade objetiva de

<sup>17</sup> A expressão ação pedagógica remete ao conceito muito mais amplo para Bourdieu e Passeron (1992) do que meramente uma ação didática. Envolve o exercício por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo como, por exemplo, a educação difusa, a educação familiar e educação institucionalizada. Para os autores a ação pedagógica emana objetivamente uma violência simbólica. A educação está na imposição e na inculcação de um arbitrário cultural, segundo um modo de imposição instaurado por meio de uma relação de comunicação pedagógica, por grupos que estão na base do poder arbitrário.

exercício de violência, considerando-se que toda ação pedagógica é violência simbólica porque impõe e inculca arbítrios culturais.

É essa ação pedagógica que reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social privilegiado. O ensino, na ação pedagógica, tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima.<sup>18</sup> O trabalho pedagógico, como um trabalho de inculcação, deve durar o bastante para produzir uma formação durável; pois o produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar é o *habitus*.

Trata-se *habitus*, de um conjunto de disposições de conduta de cada classe em relação às outras, que resulta da incorporação por seus agentes das percepções que têm sobre sua posição relativa no conjunto das relações de classe. Estas *disposições* de conduta das várias classes, os seus *habitus*, estão segundo Bourdieu aquém do nível de representação explícita e da expressão verbal. *O habitus*, diz ele, é mais um inconsciente de classe do que uma consciência de classe (SALLUM JR., 2005, p. 28).

A escolaridade obrigatória é considerada, por Bourdieu e Passeron (1992), como o reconhecimento legítimo da cultura dominante pela dominada. Esses teóricos partem do princípio que o trabalho pedagógico exerce uma influência irreversível e, quando primário (família), produz os *habitus* ou características de classe. “As categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produtos da incorporação das estruturas objetivas do espaço social” (SALLUM JR, 2005, p. 28).

Convém frisar que o trabalho pedagógico secundário (escola) depende muito do trabalho pedagógico primário, constituindo-se como uma sequência desse. A função do trabalho pedagógico secundário é a da eliminação de quem não consegue sobreviver ao sistema de ensino, dissimulada sob a forma de seleção.

A meritocracia ou ideologia da aptidão justifica a apropriação legítima da reprodução social pelo trabalho pedagógico secundário, ou seja, mediante o mérito se justifica a reprodução social pela escola. Portanto, o arbitrário cultural, exercido sobre determinados grupos ou classes, irá privar os seus membros dos benefícios materiais e simbólicos de uma educação completa. A mobilidade controlada de um número controlado de indivíduos poderá servir para perpetuar a estrutura das relações de classe.

<sup>18</sup> Compreende-se que o “termo de violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não – violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 13).

A escola tem uma função técnica de produção e legitimação das capacidades, a par de uma função social de conservação do poder e dos privilégios. As classes privilegiadas parecem delegar completamente o poder de selecionar, entregando-o a uma instituição que se apresenta como neutra. Aparentemente, na escola, todos são iguais, já que as oportunidades são as mesmas para todos, mesmo processo avaliativo, para a qual o acesso é garantido; contudo, as chances não são iguais.

Alguns alunos, segundo Bourdieu (2003), estariam em posição de classe e/ou condição de classes mais favoráveis para atender às exigências implícitas dessa escola. Ou seja, diferenciam-se os agentes pelo capital cultural (posição de classe) e capital econômico (condição de classe).

Ao romper com os pressupostos do sucesso ou fracasso escolar, como efeito das aptidões naturais do indivíduo, Bourdieu (2003) apresenta a noção de capital cultural<sup>19</sup>, indispensável para a questão da desigualdade de desempenho escolar entre crianças de diferentes classes, como fator central na reprodução das desigualdades sociais.

Também a distribuição das carreiras e os desempenhos escolares desiguais dos alunos constituem-se obstáculos enfrentados pela igualdade de oportunidades. Os alunos, que estão em classes privilegiadas, têm acesso ao maior capital cultural, portanto, poderão obter mais êxitos nos estudos e serem mais bem colocados no mercado de trabalho.

A utilidade dos diplomas, a formação e a relação entre a estrutura dos empregos e as formações são advertidas, por Dubet (2005), como elemento essencial do papel da escola na distribuição dos indivíduos no mercado de trabalho. O problema de justiça surge quando aparece grande desigualdade entre as utilidades individuais oferecidas pela educação escolar com a formação, porque, muitas vezes, essa utilidade é tão baixa que funciona como uma armadilha.

A relação entre escola e economia é tida como artificial, mas, cada vez que os indivíduos são qualificados e aptos para satisfazerem a sua exigência, pode-se

<sup>19</sup> Merece destaque apresentar as três formas de capital cultural consolidado por Bourdieu (1998): *no estado incorporado*, sob a forma de *habitus*, “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tomou-se parte integrante da pessoa” ( p. 74), uma disposição à determinada prática de grupo ou classe, ou seja, fruto de uma incorporação, de um processo de interiorização, de inculcação e assimilação, depende de um investimento pessoal e exige tempo; *no estado objetivado*, se traduz em apropriação a suportes materiais, como escritos, pinturas, monumentos, e é transmissível em sua materialidade. Os objetos dos bens culturais podem ser apropriados pressupondo o capital econômico, e de uma apropriação simbólica que pressupõe o capital cultural. Por fim, *no estado institucionalizado*, se revela na posse dos diplomas e títulos escolares.

dizer que são privilegiados, pois a educação promove a formação, e a economia os absorve de forma útil. As classes que detêm o monopólio de uma relação com a cultura estão dispostas a tirar pleno proveito da certificação.

Aliado à ideologia da educação da igualdade de oportunidades encontra-se a teoria econômica do capital humano<sup>20</sup>, que torna o sistema de ensino em investimento. “Do crescimento dos investimentos escolares espera-se que crie um aumento de benefícios individuais (acesso a profissão mais prestigiantes e melhor remuneradas) e coletivos (suplemento de crescimento econômico)” (VAN HAECHT, 1992 apud CRAHAY, 2000, p. 59).

A preocupação com a função da formação não é uma concepção utilitarista e liberal, é parte da concepção da escola justa que se esforça por garantir a igualdade individual de oportunidades.

Nesse sentido, a justiça escolar pode evitar compreender a utilidade privada dos estudos. Mas, se for considerado justo que os diplomas determinem tão estreitamente o ingresso na vida ativa, transformando a ausência de qualificação escolar numa verdadeira falta de capacidade, o fracasso escolar consolida o início de uma exclusão escolar.

Por isso, sem atentar contra o princípio do mérito, Dubet (2005) propõe o princípio da garantia da aquisição da cultura comum a todos os alunos a que tem direito. A escola deve definir o que vai garantir obrigatoriamente a eles.

O princípio de uma cultura comum parece atenuar os efeitos desiguais de uma competência meritocrática, garantindo algo igual a todos os alunos. Sem embargo, esse princípio vai contra a tendência contínua da norma da escola obrigatória, desde o início, de decidir a excelência reservada a alguns. O imperativo de uma garantia de competência comum é uma escolha de justiça fundamental, pois preserva os mais pobres da degradação de sua situação.

Sobre isso, Mendes e Seixas (2003, p.124-5) apontam que escola deve contribuir para que cada indivíduo adquira um mínimo cultural comum, responsabilizando-se por um bom ponto de partida, não iludindo, porém, a lógica real da aprendizagem, nem recusando a seleção, porque tal daria a ilusão de uma entrada fictícia. Esses autores afirmam que as transformações sociais ocorrem como

<sup>20</sup> A concepção do «capital humano» contém outras suposições ideológicas que reforçam o modelo capitalista de sociedade. Uma vez reconhecida a igualdade inicial, o passo seguinte dependerá das condições de competição e da racionalidade do indivíduo quanto a compreender estas condições e a fazer opções corretas.

consequência das lutas dos indivíduos e das famílias para manterem ou melhorarem as suas posições na estrutura social.

No entanto, a definição de cultura comum conflita entre a política e a moral. Definir o que se deve ensinar não é uma tarefa fácil, porque implica uma concepção daquilo que os filósofos chamam de vida correta; afinal, o que é certo ou errado saber. Essa cultura comum precisa precaver-se de não proibir nenhum projeto, nenhuma escolha de vida dos indivíduos.

Quando questionamos a possibilidade dessa cultura comum prejudicar os níveis dos alunos mais rápidos e melhores, defrontamo-nos com a obsessão do desnivelamento, que revela o quão abstrata é a média. Entretanto, em cada época, o nível do conhecimento da geração é uma questão a ser considerada como um ganho da cultura na democracia.

Não se perde de vista que as desigualdades de desempenhos individuais, mensuradas nas escolas, sempre são mais notórias que as desigualdades entre os grupos. O mérito não é uma simples ilusão, aponta Dubet (2005). O grupo social homogêneo é marcado por uma distribuição desigual dos empenhos dos indivíduos que compõem. A busca por um bom desempenho escolar põe à prova o próprio mérito do sujeito, constituindo uma verdadeira modalidade de controle social e regulação.

Quando o sistema de ensino foi aberto a todos, sendo, porém, ao mesmo tempo reservado a poucos, esse mecanismo conseguiu reunir “as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior de legitimação social” (BOURDIEU, 2003, p. 485).

Contudo, a igualdade de oferta escolar é uma condição elementar para igualdade de oportunidades, não é uma simples questão de norma, é, também, um assunto de gestão do sistema educativo, a fim de atender os interesses privados dos professores e das famílias (DUBET, 2005). No entanto, é sabido que nem todas as escolas são iguais (têm tamanhos diferentes, diversificado equipamento pedagógico...), algumas conseguem êxito, não com todos os alunos; mas, outras, quase nada. O efeito do processo de acesso escolar é paradoxal, pois a definição de democratização do ensino “foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola ‘libertadora’, por parte dos marginalizados” (BOURDIEU, 2003, p. 482).

A igualdade individual de oportunidade, princípio da escola justa, promove a proteção dos indivíduos, isso supõe que a escola se constitua como um espaço

educativo em que cada um pode dar o melhor que tem, fora da competência escolar. Ao mesmo tempo define os bens cívicos e morais que os alunos e estudantes devem experimentar e aprender: solidariedade, capacidade de expressão, de organização coletiva, possibilidade de mobilizar e de projetar-se, entre outros.

A igualdade de oportunidades é retratada, por Dubet (2005), também como um princípio social de uma escola justa. Nessa escola, todos os alunos deveriam ter a garantia de receber uma educação, independente de seus êxitos e fracassos; essa exigência está ligada à obrigação da escola desde o princípio, ou seja, a cultura comum.

Assim como existe uma obrigação escolar para os alunos, dever-se-ia reconhecer uma obrigação de cultura comum, conforme vimos anteriormente, que visa uma igualdade de resultados. Porém, o que se tem no âmbito escolar é a reprodução da lógica em que nada deve refrear a competência, em nome do mérito pessoal e da eficiência coletiva suposta de uma pessoa.

De sorte que a igualdade de oportunidades e a busca do mérito são “ficções necessárias” (DUBET, 2004, p. 544) e inevitáveis, em uma sociedade democrática que deve articular a igualdade de direitos dos indivíduos com a desigualdade das posições sociais. Também é certo o dever de se fazer tudo para acertar essa situação, como, por exemplo, a aplicabilidade do princípio da diferença nas medidas compensatórias.

Quando observamos o mérito, entendemos que a igualdade também está definida pelo que os membros de uma sociedade têm em comum, pelos principais bens que se dispõem. Isso coincide com o posicionamento de Rawls (2002), sob o princípio da diferença, ao afirmar que as desigualdades geradas por uma competência equitativa e aberta a todos, com o objetivo de assentir recursos e trabalhos, são aceitáveis, na medida em que não degradam a condição do menos favorecido.

Com isso, o princípio da equidade influencia a igualdade distributiva de oportunidades, na distribuição controlada e razoável dos recursos atribuídos à educação pública e privada, a fim de construir com maior igualdade a competência escolar.

É conveniente ressaltar que a justiça distributiva se dá quando o grupo social “reparte aos particulares aquilo que pertence a todos, assegurando-lhes uma equitativa participação no bem comum, conforme a necessidade, o mérito e a importância de cada indivíduo” (DINIZ, 2007, p. 408). Nesse princípio, a escola

deveria levar em conta as desigualdades reais e procurar, em certa medida, compensá-la, por meio do “princípio da discriminação positiva”.

A escola produz um bem educativo particular, que vai além do conhecimento e da competência, é a própria utilidade social, o potencial humano, a formação dos indivíduos como sujeitos competentes para dominar suas vidas, construir as capacidades subjetivas de confiança, em si mesmos e nos demais.

Mas, de fato, o que seria igualdade de oportunidades para Dubet? É a combinação da igualdade de mérito, de oferta escolar, social (garantida pela cultura comum), individual e distributiva. Tal combinação depende diretamente da responsabilidade política e das partes contratantes necessárias para mobilizar o princípio de justiça, postulados nos fundamentos morais, em uma sociedade democrática.

O princípio dessa igualdade reinventa a ideia de educação democrática, ao apontar para uma educação que permita ao sujeito, independente de seu mérito e das utilidades vinculadas do diploma, a experiência democrática. Portanto, a cidadania é experiência democrática e não apenas uma questão moral.

Assim, a escola deve educar e formar sujeitos capazes de conduzir suas vidas, refletir sobre suas experiências, e aceitar as dos outros, independente de seu destino escolar. A dificuldade de estabelecer uma escola justa reside em um sistema escolar cristalizado num conjunto de interesses sociais tão sólidos, quanto discretos. Quem está vencendo não quer trocar as regras.

Uma escola justa deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária, desvelar as contradições inerentes à sua própria estrutura, essa é a ótica que devemos compreender a respeito de igualdade de oportunidades.

### **2.1.2 Da escola para todos à escola justa: o caso da escola brasileira**

O movimento por uma escola para todos e a renovação educacional no Brasil vem acontecer tardiamente, se comparado ao resto do mundo. Nas décadas de 1920 e 1930, com o advento da Primeira República, vivíamos a construção de um novo bloco histórico no País, assim como o foi na Europa, na segunda metade do século XIX e início do século XX, com a modificação na estrutura do sistema capitalista.

Nesse contexto, os efeitos da revolução de 1930 sinalizavam para a consideração da emancipação política do povo brasileiro, pelo voto livre e secreto, o

que se constituiu na necessidade de se pensar nos problemas da organização social do nosso país, entre eles, a educação, que se tornou uma questão nacional, tanto que foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, nesse mesmo ano.

Teixeira (1999) ponderava sobre como ficariam as adequações das escolas para atender à formação do povo, e não somente da classe governante. A ideia de “escola para todos” instalou-se em meio à confusão gerada pela aparente expansão. Expansão essa assentada na elevação de matrícula, na constituição/construção de espaços escolares, para o ensino primário, secundário e superior.

Em meio a isso, a escolarização se caracterizou pela quantidade de sua oferta e não pela qualidade de seu ensino, na necessidade eminente de cumprir sua função social educativa. A oferta de escolarização, no Brasil, era altamente seletiva e elitista, no sentido de preparar alguns privilegiados e não o homem comum para a emancipação, para o trabalho produtivo. Não havia articulação entre o ensino primário e o médio, o que consolidava “a nossa tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de alguns indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada” (TEIXEIRA, 1999, p. 50).

Foi com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que assistimos a apresentação de um documento em defesa da escola pública, por meio da proposição de um projeto de reconstrução social pela reconstrução educacional,

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 408).

Esse documento, assinado por um seletivo grupo de educadores, evidenciava que a nação só se tornaria grande, diante de seu desenvolvimento, se seguisse, incondicionalmente, princípios de uma educação voltada para a vida, para o trabalho moderno, para o Homem contemporâneo, para uma nova divisão social do trabalho. No manifesto, estariam as diretrizes para esse crescimento, para uma nova construção hierárquica da sociedade. Nos termos do documento:

Ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. No plano de reconstrução educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos,

antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 413).

Exemplo da tentativa de estabelecimento desses princípios é encontrado na obra de Teixeira, quando esse estudioso reflete sobre problemas educacionais, culturais e sociais brasileiros, propondo-lhes alternativas concretas. Uma de suas propostas foi a contextualização do ensino e a reorganização da escola, inevitáveis para a consolidação de um sistema descentralizado da administração.

Essa proposta orientava-se pela consideração da extensão territorial, da diversidade cultural e, ainda, para que as lideranças locais pudessem receber confiança e conferir-lhe a iniciativa e a responsabilidade da tarefa de construir a escola nacional.

Em Gramsci (1966), processos como esse, de ruptura e constituição de um novo bloco histórico ou de uma nova configuração social, se dão por uma interlocução íntima entre estrutura e superestrutura, viabilizando a constituição de uma nova cultura, de uma nova ordem, de uma nova forma de se conduzir o modo de produção, pedagogicamente organizado, mas contraditoriamente vivenciado, principalmente pelas tensões geradas no âmbito das disputas travadas no interior da sociedade civil e mesmo pela própria formação do sistema.

Visando a superação do ensino brasileiro, Teixeira (1999) expôs, como essencial para a mudança do sistema educacional, a elevação da escola primária e média como meio transformador, e o aumento do nível geral da nação em número qualitativo, cuidando para a seriedade e eficácia nas ações.

A educação, como direito de todos (ministrada pela família e pelos poderes públicos), foi constitucionalmente expressa, no Brasil, em 1934, art. 149. Esse documento exigia a fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação. E, em 1937, o art. 130 determinava ser o ensino primário obrigatório e gratuito. Todavia,

[...] a gratuidade não excluiria o dever de solidariedade dos menos para os mais necessitados, exigindo-se, por ocasião da matrícula, que a alegação de escassez de recursos de uns seria compensada com módica e mensal contribuição de recursos de outros para a caixa escolar (CRETELLA JR., 1993, p.4404).

A função social da escola brasileira<sup>21</sup>, primordialmente, era de instruir o povo e o governo tinha por obrigação suprir essa necessidade nacional. Sobre a medida básica da formação educacional dos cidadãos, Teixeira (1999) era taxativo:

Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, **onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta** e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, **a escola tem, assim, mais essa função da aproximação social e destruição de preconceitos.** A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século XIX. (p. 101, grifos nossos).

Nesse sentido, os princípios assumiam um caráter que apontava para a construção de um sistema educacional que estivesse atrelado à economia, ao desenvolvimento econômico do Brasil, demanda essa oriunda de uma inicial urbanização das grandes cidades e de uma recente industrialização da economia brasileira. Buscava-se indicar que o desenvolvimento educacional teria que estar em consonância com o mundo trabalho.

Com efeito, essa educação deveria, além de sua vinculação à necessidade de modificação da estrutura social, operar a formação de uma nova sociedade, de uma ordem diferenciada da, até então, experimentada, inclusive de consideração da cultura, da miscigenação.

Teixeira (1999), influenciado pela ideia de democracia deweyana, evidenciava que, em nosso país, “nada menos é preciso do que a democracia e dos meios de realizá-la”, mas uma democracia como forma de vida, que permitisse as mais plenas e realizadoras experiências para todas as pessoas. Assim:

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada, ulteriores à educação primária (TEIXEIRA, 1999, p. 107)

<sup>21</sup> No Brasil Império a Constituição de 1824, art. 179, inc.32 assegurava a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (CRETELLA Jr., 1993, p. 4401).

Por isso, numa concepção mais ampla sobre educação democrática brasileira, desse período, há que se identificar os princípios centrais do movimento da Escola Nova, uma mistura da rigidez educacional europeia com um sistema forte, com o pragmatismo norte-americano, centrado na ciência e no desenvolvimento econômico e social. Cabia, a esse Movimento, questionar as formas convencionais do fazer pedagógico, presentes na escolarização brasileira, inspirando-se nesses elementos existentes “nos avanços do movimento educacional norte-americano, mas também de outros países europeus” (BOMENY, 2001 p. 43).

Vale destacar que a democracia não é algo a ser buscado como um ideal, mas, sim, vivido e experimentado na prática, deve regular a vida, o bem-estar e os interesses comuns, respeitando os direitos individuais e minorias; e, sobretudo, a importância das escolas, igreja, partido e instituições sociais para promover o modo de vida democrático; essas instituições não são as detentoras do ideário democrático, ou seja, esses devem ser vividos pelos indivíduos que estão em tais organismos.

Nesse momento da nossa história, “falar da escola” seria o mesmo que “falar da nação”; por isso, olhar o escolanovismo dos reformadores significava olhar para o tema da escola a partir de duas frentes de batalha ideológica. De um lado, a apropriação que se dava num campo de luta centrado na renovação das questões metodológicas e pedagógicas com a qual se defendia uma nova escola para que a República pudesse “civilizar” seus filhos em novas instituições. De outro, a apropriação que se dava num campo de luta, centrado na disputa sobre qual República deveria ser consolidada, o que exigiria da escola uma adaptação para atender às demandas da construção dos modelos que cada um defendia (cf. SILVA, 2007).

Para tanto, foi essencial a constância de alguns “pioneiros” nas concepções que representavam as questões educacionais da sociedade brasileira, mantendo, entre suas convicções, uma educação democrática e para todos. Assim, o processo de mudança educacional estabeleceu-se, inicialmente, com a reforma de Francisco Campos, na década de 1930, com as Leis Orgânicas, nos anos de 1940, com a Constituição, de 1946<sup>22</sup>, e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4.024/61), que é a expressão do envolvimento de

<sup>22</sup> A Constituição de 1946, art. 166, declarava que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. ‘Obrigatório é o ensino primário, oficial e gratuito’ (art. 168, I). (CRETILLA Jr., 1993, p. 4402).

educadores na elaboração do Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados, de 1959.

Nesse manifesto, encontramos o expurgo do ecletismo da primeira versão, principalmente a retirada de um tipo de pensamento liberal baseado na rejeição das experiências institucionais europeias e norte-americanas, em nome da peculiaridade do povo brasileiro. “Ora, somos todos os que assinamos êsse Manifesto, educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal” (MANIFESTO DOS EDUCADORES MAIS UMA VEZ CONVOCADOS, 2006, p. 210). Acresce-se a isso, a reafirmação da escola laica e universal, bem como a universalização da escola pública como movimento de concretização da República iniciada no século XIX.

O manifesto de 1959 também se consolidou em um momento de discussão acirrada da função da escola pública por aqueles que defendiam um financiamento público às instituições particulares de ensino, especialmente as de cunho confessional. Nos termos desse manifesto:

A Luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudescer ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. (MANIFESTO DOS EDUCADORES MAIS UMA VEZ CONVOCADOS, 2006, p. 209).

Nesse sentido, expressava posição por uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, procurando ser menos doutrinário e mais realista, a saber:

As profundas transformações operadas em consequência "da preponderância da economia industrial sobre as formas econômicas que a precederam", determinam, de fato, e tem de determinar, nos sistemas de ensino, grandes mudanças que permitam "ampla participação de todos os estudos e práticas, desde a escola primária completa até os mais altos níveis de estudos superiores". Já se vê, mais uma vez, que essa participação, com a amplitude que deve ter, para colher toda a população em idade escolar, não pode ser senão obra do Estado, pela escola universal, obrigatória e gratuita, e uma sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação (MANIFESTO DOS EDUCADORES MAIS UMA VEZ CONVOCADOS, 2006, p. 218).

O princípio de liberdade e o dever de apresentar e submeter ao julgamento público os pontos de vista sobre os problemas da educação foram reivindicados por esses educadores como instrumentos da democracia. Contudo, o argumento em

defesa da escola pública era consolidado na defesa dos ideais das sociedades capitalistas mais avançadas e da lógica burguesa, que atribuía ao Estado o papel de educar o cidadão trabalhador para a sociedade industrial.

Duzentos anos após a publicação do livro *Emílio ou Da Educação* (ROUSSEAU, 1762), que imprimiu os debates de uma escola para todos<sup>23</sup>, foi aprovado em 1962, no Brasil, pelo Conselho Federal de Educação, o primeiro Plano Nacional de Educação, com o objetivo de igualar gradualmente as oportunidades escolares e emancipar a educação do País.

Para assegurar essa igualdade, o referido Plano compreendia em suas etapas a expansão das matrículas e construções escolares, cuja proposta era de oportunizar trabalhadores com formação escolar em cada localidade brasileira, gerando assim uma descentralização que beneficiaria a formação do cidadão do País:

Um Centro de Educação em cada vilarejo com menos de 500 habitantes; uma escola primária organizada por séries em todas as localidades de mais de 500 até 1.000 habitantes do início até a 4ª série; uma escola primária de seis séries em todas as localidades de mais de 1.000 habitantes até 2.000 habitantes; Centros Educacionais com escolas primárias de seis séries, escola-parque e ginásio em todas as cidades de mais de 2.000 até 5.000 habitantes, e por fim, sistemas escolares completos em todas as capitais. (TEIXEIRA, 1999, 153)

O ponto chave do Plano estava no preparo dos professores e dos quadros técnicos, para os quais a União deveria concentrar seus esforços de assistência técnica. As reformas educacionais se processavam mediante as leis, sem dúvida, necessárias para efetivar essas reformas. Entretanto, a mudança de estrutura da sociedade, como um todo, e o preparo e aperfeiçoamento do professorado e dos quadros técnicos, são imprescindíveis para a concretização de tais reformas.

Entre os anos de 1961 a 1966, segundo Saviani (2004), período marcado pela unificação normativa da educação nacional e a concepção produtivista da escola, esse movimento ficou conhecido pela intensa experimentação educativa.

<sup>23</sup> No século XVII, a “escola para todos”, já se encontrava nos escritos da obra *Didáctica Magna* de João Amós Comenius. Para esse autor a educação deveria ser universal, “ensinando tudo a todos”. “Em resumo, uma vez que dos anos da infância e da educação depende todo o resto da vida, se os espíritos de todos não forem preparados desde então para todas as coisas de toda a vida, está tudo perdido. Portanto, assim como no útero materno se formam os mesmos membros para todo o ser que há-de tornar-se homem,[...] embora nem todos venham a ser artesãos, corretores, assim também na escola, **deve ensinar-se a todos todas aquelas coisas que dizem respeito ao homem**, embora, mais tarde, umas venham a ser mais úteis a uns e outras a outros.” (COMENIUS, 1996, p. 152, grifos nossos).

Com o golpe militar de 1964, procedeu-se a um processo de reorientação geral do ensino no país, uma mudança na legislação educacional. Tanto que foram criadas duas leis de suma importância, a Lei 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e a Lei de 5.692/71, que alterou o ensino primário e médio denominando ensino de primeiro (duração de oito anos) e de segundo grau (duração de três anos) e, ainda, o curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante.

O reconhecimento constitucional da educação, em 1967, afirmado no art. 168, era, igualmente, o estabelecido no art. 166, da Constituição Federal Brasileira de 1946, no entanto, surgiu a imposição de assegurar a igualdade de oportunidade, inspirada no princípio da unidade nacional. Segundo Cretella Jr. (1993, p. 4403):

A EC n.1, de 1969, pela primeira vez empregou a expressão ‘é direito de todos e dever do Estado’, com referência à educação (art. 176, caput), inspirada no princípio da unidade nacional, e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, dada no lar e na escola.

O Parecer nº 77, de 1969, referia-se à institucionalização e à implantação dos programas de pós-graduação, que Saviani (2004) salienta como um legado educacional importante do século XX. A organização dos educadores, nos anos 1970 e 1980, e as mobilizações da comunidade e movimentos sociais implicaram na mudança da legislação em vigor.

Foi em meados dos anos de 1980, com o entusiasmo da abertura política, o fim do período ditatorial e com o desejo de uma escola pública mais igualitária e para todos que a política educacional assumiu formas promissoras, em busca de uma escola justa. Contudo, os programas escolares e as reformas elaboradas pós-ditadura caíram no engodo habitual: a multiplicação dos especialistas no seio da escola; a formação docente vista como aperfeiçoamento ou treinamento; a procura tecnicista para a resolução do problema de baixo rendimento dos alunos; a política educacional gerenciada com fins eleitoreiros e o entendimento da igualdade como produção do uniforme e não como direito à diferença (PATTO, 2008).

Em 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal e, entre as conquistas educacionais, é que encontramos a solicitação para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei infraconstitucional que normatizaria a educação, unificaria e regulamentaria o ensino, no Brasil, que levou mais de uma década para ser promulgada, isto é, em 20 de dezembro de 1996.

A ênfase na qualidade social da educação marcou os projetos da LDBEN e persiste na educação atual. Nas reformas educacionais, nos anos de 1990, no Brasil, essa qualidade foi destaque como pauta da agenda. No entanto, a política econômica, financiada por organismos financeiros internacionais, garantiu um quadro de desenvolvimento conflitivo, no qual as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., deram a tônica.

Os sistemas educacionais passaram a ser medidos pela sua eficiência e eficácia, pela avaliação de desempenho, pela descentralização da gestão de sistemas das escolas aos municípios, pela transferência da lógica privada para os serviços públicos, ou seja, a concepção empresarial de qualidade e produtividade da educação, cuja função estava justificada pela necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

A concepção produtivista da educação permanece como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado. A tese de enxugamento do Estado ganhou força e acarretou o barateamento do ensino público, por meio da flexibilização dos critérios para a reprovação com o auxílio primeiro do ciclo básico, depois do Projeto Classes de Aceleração. Acresce-se a esse quadro o arrocho salarial dos profissionais da educação e, ainda, a substituição da universalidade dos direitos sociais por estratégias de focalização de ações direcionadas a segmentos limitados da população (PATTO, 2008)

Assim sendo, a concepção de uma escola mais justa com ensino de qualidade, preocupação com a escolaridade do aluno, a boa formação intelectual dos professores e participação nas decisões e também a oferta de salários mais dignos foram deixados em segundo plano.

O que, conseqüentemente, se observou foi o aprofundamento das diferenças entre as escolas dos ricos e dos pobres, “se nunca tivemos uma escola formadora da inteligência crítica, já tivemos uma escola que, pelo menos, ensinava a ler e a escrever” (PATTO, 2008, p. 36).

Essa crítica também foi tecida por Teixeira (1999), nos anos iniciais da República, quando evidenciava que a democracia da escola pública brasileira consistia em permitir ao “pobre” uma educação para participar da elite. “A chamada expansão educacional brasileira nada mais é do que a generalização para todos da educação da elite” (TEIXEIRA, 1999, p. 58).

É nesse panorama que a escola pública brasileira é colocada para enfrentar os grandes desafios da universalização do acesso e promoção da qualidade de ensino. Nos anos entre 1991 a 2000, houve um crescimento das matrículas totais, considerando o somatório da educação pré-escolar, do ensino fundamental e do ensino médio, principalmente nas regiões mais pobres do país, como no Norte (51,63%) e Nordeste (35,26%), em relação à região Sul e Sudeste, que apresentou a média de (19,75%) e do Centro-Oeste (30,61%) (CAMPOS; HADDAD, 2006, p. 99).

No entanto, a democratização da oferta explicitada pelas matrículas não garante a permanência desses alunos nem a igualdade de oportunidade. Campos e Haddad (2006) demonstram onde as diferenças regionais têm sofrido impacto e necessitam de maior atenção das políticas públicas educacionais abrangentes.

Entre pessoas brancas e negras mantém-se desigualdade com relação à taxa de analfabetismo, os que não frequentam a escola entre 14 a 17 anos, e entre os alunos que se formam nas universidades, em todos esses aspectos os percentuais apresentados são mais desfavoráveis aos negros.

O abandono escolar, no Brasil, está mais presente no grupo de meninos. A diferença de gênero tem se mostrado mais favorável as meninas em relação à escolaridade, conforme (CAMPOS; HADDAD, 2006), elas tendem a ser responsáveis pelo trabalho doméstico em casas, o que possibilita o acesso à escola, mas de maneira precária, ao invés disso:

Os homens representam a maior parcela das pessoas entre 5 e 17 anos que estão fora da escola [...]. Uma das explicações para tal situação está no abandono escolar, por parte de meninos pobres, para ingresso no mercado de trabalho informal, sendo vítimas da exploração da mão-de-obra infantil. (CAMPOS; HADDAD, 2006, p.100).

Outras diferenças, apontadas como o caso do não-oferecimento de educação especial para as pessoas com deficiência, nas regiões Nordeste, 78% contra 41,9% no Sul, bem como as poucas iniciativas financeiras na educação rural, principalmente para os homens nordestinos, que representam o maior grupo de todo o país, com 40,2% na zona rural; e recursos reduzidos a educação às populações indígenas (CAMPOS; HADDAD, 2006).

De acordo com esses autores, o direito à educação tem sido violado. A escolaridade para todos não está sendo atendida devidamente, pelo contrário, tem reforçado as desigualdades sociais e escolares para grupos específicos:

Todos esses fatores descritos demonstram que apesar do crescimento da oferta de ensino fundamental pelo poder público no Brasil, fatores relativos à qualidade do ensino, ligados à elevada condições de pobreza de determinadas regiões e grupos sociais, e fatores relativos à condição de raça e idade, têm provado baixos níveis de escolaridade para a população como um todo, reforçando fatores de desigualdade para grupos específicos. Ou seja, o sistema escolar brasileiro tem mantido mecanismos de discriminação e exclusão, impedindo assim a efetivação do direito humano à educação (CAMPOS; HADDAD, 2006, p.119).

A escola para todos, um fenômeno cujas possibilidades têm sido amplamente discutidas nos estudos organizacionais, é uma questão que não se refere apenas ao âmbito da educação, está relacionada às políticas sociais, distribuição de renda, acesso diferenciado aos bens materiais e a cultura entre outros. “As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isso a sua relação com as estruturas sociais teria de ser a mais estrita” (TEIXEIRA, 1999, p. 55).

Saviani (2004) indica o desafio do Brasil na tarefa de organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, ao mesmo tempo, que adverte para o fato de não se colocar em prática as medidas que a experiência já selou como apropriadas. Considera isso o mesmo que negar a conquista herdada no campo da investigação das questões educacionais como um avanço pelo desenvolvimento da pós-graduação.

Na Constituição Federal (1988), é afirmado que a educação é direito de todos, consagra a opção pelo ensino público e prevê a liberdade de ensino à iniciativa privada (art. 209) e, ainda, consoante o art. 208, VII, §§ 1º e 2º, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não oferecimento pelo poder público, ou sua oferta insuficiente e irregular, implica em responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

A escola justa, constitucionalmente prescrita parece estar assentada nos seguintes princípios dispostos no artigo 206 da CF/88:

I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias 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 do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p.118-119).

A complexidade desses incisos apresenta a profundidade dos princípios de igualdade e liberdade, na sua aplicabilidade e na dimensão política, pois vai além de uma norma constitucional, sendo também uma expressão de um ideal humanista.

A eficácia de uma norma jurídica diz respeito à questão de se “saber se os seus destinatários ajustam ou não seu comportamento, em maior ou menor grau, às prescrições normativas, isto é, se cumprem ou não os comandos jurídicos, se os aplicam ou não” (DINIZ, 2007, p. 402).

Assim, existem algumas normas, como os princípios constitucionais, que são meramente programáticas, ou seja, não têm eficácia imediata e são destituídas de imperatividade. Segundo Da Silva (1999), em vez de regular, direta e imediatamente, limita-se a traçar princípios, visando à realização dos fins sociais do Estado.

Todavia, os direitos à educação, para esse autor, não deixam de ser subjetivos pelo fato de não serem criadas as condições materiais e institucionais necessárias à sua fruição, e o Estado tem a obrigação de satisfazer esse direito. “A questão, atualmente, consiste mais em compreender a natureza desse valor-fim das ordens econômicas e sociais, a fim de que seja tido em conta na aplicação das normas definidoras dos direitos sociais do homem” (DA SILVA, 1999, p. 142).

A igualdade de oportunidade para o acesso e a permanência escolar consolida um dos requisitos da escola justa, principalmente porque compreende o princípio da universalidade, isto é, escola para todos, não importando as diferentes condições sociais, econômicas, culturais dos indivíduos e da igualdade (no sentido de que todos são iguais, sem distinção de qualquer natureza). O embate se dá, contudo, em como proporcionar meios equitativos a sujeitos com diversos capitais culturais, econômicos e sociais.

O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas também coloca em questão o usufruto da liberdade e da igualdade, nesse caso, como garantia da expressão de pensamento e possibilidade de aplicar diversas técnicas pedagógicas que atendam às diferenças individuais.

Entende-se, então, que o princípio de escola justa está assegurado na dimensão econômica quando prevê a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Essa gratuidade e obrigatoriedade são consideradas direito público subjetivo (art. 208, § 1º da CF/88), podendo, qualquer cidadão, associação comunitária, sindicato e entidade de classe e o Ministério Público acionarem o poder público para exigí-lo. Assim, cabe aos cidadãos titulares desse direito a faculdade de exigí-lo quando lesado (BRASIL, 1988).

Já, a CF/88, em seu art. 210, imputa a fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, como princípio de escola para todos, a escola justa. Isso nos remete ao princípio de garantia de competências mínimas ou a cultura comum, defendida por Dubet (2005), assim como, a necessidade da formação básica comum do cidadão brasileiro, idealizado por Teixeira (1999).

Em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), segundo Romão (1997), a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina, nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação.

O Plano Nacional de Educação de 2001- PNE/01 apresenta como objetivos e metas gerais: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No PNE/01 são apresentados os propósitos que se aproximam da definição de uma escola para todos e mais justa. Os objetivos estão em consonância com os documentos internacionais, e com a Constituição da República Federativa do Brasil. As metas prescritas nesse plano abrangem a educação básica e as modalidades de ensino que se centralizam: a) na ampliação da oferta na educação, na elaboração de padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições públicas e privadas; b) no espaço interno em que deve assegurar instalações sanitárias, instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; c) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades; d) mobiliário e equipamentos; e) materiais pedagógicos; f) na adequação às características das crianças especiais; g) no estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais; h) na garantia da alimentação escolar; i) na adoção progressiva ao atendimento em tempo integral para as crianças; j) no estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços; k) Universalização ao atendimento de toda a clientela do ensino garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões

em que se demonstrarem necessários programas específicos; l) na regularização do fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela, ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem, entre outros.

Saviani (2000) afirma que se deve produzir um plano de emergência que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus, em nosso país, caso contrário, serão apenas proclamações com palavras em favor da educação.

A falta de vontade política para enfrentar o problema é advertida por esse mesmo autor. E, “nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimando a população brasileira em matéria de educação” (SAVIANI, 2000, p. 6). Corremos o risco, principalmente de as normas estabelecidas por esse plano terem baixo grau de efetividade e tornarem-se somente princípios abstratos e implícitos que escampam de uma aplicação positiva, pois o que não falta são projetos educacionais, existem vários iniciados e não concluídos, isso “decorre direta ou indiretamente da instabilidade política e econômica que tem afetado o País nas últimas décadas, mas, também, de concepções equivocadas de reformas educacionais e da elaboração de projetos sem consistência operacional” (BRASIL, 1993, p. 27).

No Brasil, a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) é expressa no Plano Decenal de Educação (PDE 1993-2003), elaborado durante o ano de 1993. Documento esse que assume posições quanto ao empenho pela/na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Assinado por nove países, que apresentaram baixa produtividade em seus sistemas educacionais, a saber: Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão e Brasil.

Esse plano foi resultado do somatório de esforços convergentes de órgãos públicos, associações profissionais, sindicatos, partidos políticos, igrejas e setores organizados da sociedade. O Ministério da Educação e do Desporto oficiou e enviou as 27 unidades federadas e aos quase cinco mil municípios do País, solicitando a elaboração dos seus Planos Decenais estaduais e municipais.

Vale destacar, que o Plano Decenal de Educação não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição, pois, ele é delimitado no campo da educação básica para todos, “a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina ‘eliminar o

analfabetismo e universalizar o ensino fundamental’ nos próximos dez anos” (BRASIL, 1993, p. 14).

Nesse documento, o conceito de equidade e o princípio da escola justa aparecem inúmeras vezes. Contudo, eles são transpostos para o campo educativo como sinônimos de justa igualdade de oportunidade (RAWLS, 2002). Primeiramente, o plano se reporta ao compromisso dimensionado tanto no âmbito nacional (União, estados, municípios, famílias, e outras instituições da sociedade civil) quanto no âmbito externo. Entre eles, o documento de Nova Delhi configura:

a) no plano internacional um comprometimento assumido pelo Brasil, e no plano nacional de oferecer a todos sem discriminação, e com ética e equidade, um educação básica de qualidade (MEC, 1993, p. 15); b) A despeito da notável expansão quantitativa do sistema educacional, faz-se necessário adaptá-lo às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo (MEC, 1993, p. 22); c) A mobilização social deve ser em torno da qualidade e equidade da educação básica (MEC, 1993, p. 38); d) Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e de manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento, entre as ações deve-se, oferecer ao trabalhador oportunidades educacionais no próprio local de trabalho; implementar estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno (MEC, 1993, p. 44); f) quanto a atuação sobre a oferta o eixo norteador é o reordenamento do binômio qualidade e equidade, visando a atingir novos padrões educacionais compatíveis com o direito social de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (MEC, 1993, p. 44); g) A União, através do MEC, desempenhará papéis de coordenar e articular a formulação e avaliação das políticas nacionais, a indução de inovações e o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para corrigir diferenças e garantir a prevalência do princípio da equidade no atendimento à escolaridade obrigatória (BRASIL, 1993, p. 76).

Por outro lado, os conceitos de diferença e democracia aparecem juntos como princípio de escola justa. Esses conceitos apontam para a “necessidade de criar novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população” (BRASIL, 1993, p. 21), e eliminar as desigualdades educacionais:

Em síntese, o sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais. A Região Nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda e a clientela que ingressa precocemente na força de trabalho, devem ser foco prioritário das ações. Da mesma forma, os indígenas devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos lingüísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades. Como também

os portadores de necessidades especiais de educação, cujo contingente é ainda expressivo no Brasil. (BRASIL, 1993, p. 33).

[...]

O princípio de equalização de oportunidades educacionais com qualidade requer especiais cuidados no planejamento e na administração de recursos do sistema. Será preciso criar mecanismos de **discriminação positiva entre regiões**, redes e escolas mais carentes, visando a **compensar as diferenças** nas disponibilidades e programação de insumos e nos resultados de aprendizagem. Assim, o MEC deverá dar continuidade às políticas, já em curso, de aperfeiçoamento dos critérios de distribuição de recursos aos Estados e Municípios, de implementação do Projeto Nordeste de Educação e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), bem como de estímulo aos programas de capacitação docente em áreas críticas de baixo desempenho em aprendizagem. (BRASIL, 1993, p. 47).

O sentido democrático é tratado não só como uma educação para democracia, “mas também do estabelecimento de ambiente de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária, para o engajamento nas distintas estruturas de representação e para o exercício dos direitos de cidadania” (MEC, 1993, p. 21).

As relações mais abertas e transparentes em uma sociedade mais democrática têm permitido que a diversidade étnica e cultural do País se manifeste, apresentando exigências educacionais específicas para grupos e setores que ainda não conquistaram o devido espaço no campo educacional (BRASIL, 1993, p. 21).

O Plano Decenal apresentou doze Metas Globais previstas para serem alcançadas em dez anos (1993-2003), ou em períodos intermediários, atendendo aos seguintes escopos mínimos:

- 1) Incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino;
- 2) Elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar;
- 3) Assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo a que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular;
- 4) Criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre;
- 5) Proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo que 1,2 milhão através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em áreas urbanas periféricas;
- 6) Ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados;
- 7) Ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o

índice de 5,5%; 8) Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica; 9) Promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos; 10) Dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento; 11) Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social; 12) Descentralizar progressivamente os programas de livro didático e de merenda escolar (BRASIL, 1993, p. 42/43).

Nesse sentido, a meta seria assegurar uma escola de qualidade que promovesse a cidadania e assegurasse a cada indivíduo conteúdo mínimo de aprendizagem elementar para mundo atual.

O lançamento oficial do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2006 (PDE/06), simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, registra que o princípio de escola democrática está assegurado na sua implementação, realizada pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

Vale esclarecer que o PDE/06 se concentra na proposta de envolvimento social pela melhoria da qualidade da educação devendo ser ministrada em todas as escolas de educação básica do país, ao mesmo tempo abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC integrando trinta ações. Segundo Saviani (2007), as ações se apresentam individualizadas e se encontram justapostas, sem estabelecer critério de agrupamento.

As ações previstas no PDE/06 incidem sobre os aspectos previstos no PNE/01, pois 17 delas referem-se à educação básica; cinco à educação superior; sete dizendo respeito às modalidades de ensino; e uma ação (estágio) se dirige simultaneamente ao ensino médio, educação tecnológica e profissional, e educação superior. Além dos níveis de ensino, houve, também, modalidades de ensino que foram contempladas com ações do PDE/06. (SAVIANI, 2007).

Entre essas, algumas visam incluir, mesmo que precariamente, os alunos menos favorecidos na educação. É o caso do “FIES-PROUNI”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo no ensino superior e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições

que aderirem ao PROUNI – Programa, que concede bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de baixa renda.

Na modalidade educação especial, por exemplo, existem quatro programas instituídos que visam a inclusão, como princípio para proporcionar educação a todos, levando em consideração à diferença, a saber: Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais; Programa de formação continuada de professores na educação especial; Programa de acompanhamento e monitoramento dos beneficiários do Loas (Lei Orgânica da Assistência Social); e Programa incluir, que propõe acessibilidade na educação superior para ampliar o acesso de pessoas com deficiência em todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2009).

A avaliação e definição de metas, por escola, expostas pela ação do Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), representa um avanço importante quando se refere ao aspecto técnico, principalmente quando combina os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência, possibilitando aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola.

A natureza de recursos financeiros<sup>24</sup> é de suma importância para uma escola justa. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é uma das ações do PDE/06, que ainda não chega a resolver o problema do financiamento da educação, mas proposto na condição de se bem gestado atenderia um número maior de alunos.

O FUNDEB incluiu as diferentes etapas e modalidades da educação básica, ampliando o atendimento à educação infantil e ao ensino médio entre suas metas, retificando a antiga política (FUNDEF) de investimento focalizada no ensino fundamental. Assim, o FUNDEB para Duarte (2007) representou um avanço em termos da implementação progressiva do direito à educação.

No entanto, essa política de fundo ao mesmo tempo em que progride ao assegurar a todos os alunos o direito à educação (preconizado pelo art. 205 da CF/88), evidencia um retrocesso, porque, as condições do investimento no aluno são não muito menos precárias do que as atuais, enfraquecidas pelo custo-aluno qualidade. Mas, em uma análise de princípios, diríamos que a política de fundo, ainda, se constituiria em um avanço para uma escola justa.

<sup>24</sup> A reforma tributária realizada inicialmente na educação, promovida pela Emenda 14/96 à Constituição Federal /88 e pela Lei Federal nº 9.424/96, regulamentou o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

O discurso de escola justa, democrática e para todos, também está presente nos discursos de grupos empresarias. Assim, o PDE/06 assume uma lógica de escola justa no mesmo molde dos mecanismos empresarias da qualidade total, cuja educação passa a ser um produto mensurável, que atende a demanda do mercado cujos objetivos e metas são: oportunizar o acesso a todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos a escola; proporcionar a toda criança de 8 anos o acesso a leitura e escrita; e a todo aluno a aprender o que é apropriado para sua série e concluir o ensino fundamental e o médio (SAVIANI, 2007).

Destaca-se que, para seu atendimento, são necessárias a garantia e a boa gestão do investimento na educação básica, o que se configura no primeiro requisito da escola justa.

A escola para todos, escola democrática e escola justa, analisadas a partir dos princípios de justiça, democracia e diferença, passam por três considerações que devem ser observadas. A primeira, a “cidadania reclamada”, aquela em que os indivíduos já possuem vozes e se sustentam sobre a consolidação da “cidadania atribuída”, isto é, as condições da realização das reivindicações de soberania inerentes a essa “cidadania” dependem (e são simultâneas) de políticas de redistribuição; a razão é que não há “qualidade” sem que as questões de “quantidade” sejam resolvidas. A segunda, a “cidadania atribuída”, ofusca o fato da diferença, que não está somente no “outro”, uma vez que nesse conflito a diferença também “somos nós”. E, por último, a educação escolar tem que ser reivindicada pelos atores sociais e culturais, isto é, a escola tem de se tornar reclamada e não somente atribuída (STOER; MAGALHÃES, 2003, p. 23).

Sendo assim, a proposição da educação inclusiva, em finais do século XX, assume a lógica de reinvenção do contrato educativo, reclamada por segmentos da população para o reconhecimento cultural da diferença, mas não como ação isolada de uma ou outra modalidade da educação básica, como o caso da educação especial.

As crianças com deficiência são apenas uma, entre tantas outras que se encontra fora da escola. Bueno (2008) confronta essa circunscrição da educação inclusiva à educação especial, ao assinalar que se trata de um problema de tradução da Declaração de Salamanca (1994). A “educação especial” aparece como responsável pelas políticas de inclusão escolar em detrimento da educação inclusiva, no documento traduzido pela Secretaria de Educação Especial (Seesp), em 2005.

A inclusão deve atingir, portanto, em todos os seus aspectos, os negros, os indígenas, os idosos, e não ser restringida a indivíduos com transtornos globais de

desenvolvimento e altas habilidades como tem sido, equivocadamente, informada à escola e à sociedade.

## NOTAS FINAIS

### **(ou Educação inclusiva em finais do Século XX: uma escola justa?)**

As notas que apresentamos são, por um lado, resultados de um quadro de análise, construído a partir da incursão pelos princípios de justiça, democracia e diferença, produzidos em campos tão distintos e, ao mesmo tempo, complementares, a ciência política jurídica e a sociologia da educação, orientados pela hipótese de que eles inventam e reinventam o contrato educativo em diferentes momentos da história da escolarização; e, de outro, indicadores de uma nova leitura dessa mesma hipótese, configurada a partir da proposta da educação inclusiva, em finais do século XX, como orientadora de uma escola justa.

Diante disso, incursionamos, primeiramente, pela possibilidade de retomada do retrato idealizado pelo/no cruzamento desses princípios, nesses campos. Na sequência, apresentamos os primeiros vestígios (que poderão configurar futuros objetos de pesquisa) da hipótese da educação inclusiva, em finais do século XX, como orientadora de uma escola justa, a partir da proposição da educação para uma cidadania consciente e ativa. A princípio, parece ser mais uma leitura idealista de justiça para essa escola, em transição secular; contudo, esse idealismo é produto de um objeto que não pretendemos tomar como finalizado.

Os princípios de justiça, democracia e diferença foram, neste estudo, mapeados e analisados, desde o campo da ciência política jurídica até o campo da sociologia da educação, retratando as composições e as distinções dos contratos jurídicos (até o neocontratualismo) e educativos, marcados por diferentes pressupostos teóricos e políticos.

As respostas encontradas ao longo desse mapeamento e análise acerca do justo, injusto, formas de governo, direitos fundamentais, educação, escola para todos, escola justa, escola democrática, diferença, contratos sociais e educativos, possibilitou a identificação dos processos de apropriação dos princípios de justiça, democracia e diferença, em declarações, no âmbito internacional e, em leis, documentos e planos nacionais. Tal identificação nos aproximou do retrato da gestão da educação na atual sociedade democrática.

A escolha da concepção rawlsiana, para sustentar esta investigação, deu-se pela intensa presença nos discursos da ciência política jurídica contemporânea, a

partir da proposição de um novo modelo neocontratual, apropriada pelos diferentes grupos que debatem o direito à diferença, trazendo implicações para o campo educativo.

A teoria da justiça como equidade rege as desigualdades de perspectivas de vida entre cidadãos, resultantes das posições sociais de partida, das vantagens naturais e das contingências históricas, a partir da estrutura básica<sup>25</sup>, na qual o sistema social deverá determinar a justiça do contexto social.

Diante disso, o papel desempenhado pelas instituições, que fazem parte dessa estrutura, é fundamental e precisa ser regulado e ajustado. São elas que irão garantir as condições justas, ao mesmo tempo em que servirão de cenário para as ações dos indivíduos.

No contrato social, o pensamento democrático permite posições contrárias, no qual, não necessariamente se consegue aprovação geral e a garantia de um acordo satisfatório. Rawls (2002) ratifica que não existe concordância sobre o modo de organizar as instituições sociais básicas, de maneira que elas respeitem a liberdade e a igualdade dos cidadãos (consideradas pessoas morais), ideias contidas nas democracias.

Com isso, sua intenção é a resolução de um conflito fundamental quanto à forma justa que as instituições sociais básicas das democracias modernas deveriam ter. Para tanto, Rawls (2002) apresentou dois princípios fundamentais, a saber: o primeiro, de liberdades básicas iguais; e o segundo, que se divide em dois: princípio da diferença (conhecido como ação afirmativa), e princípio da igualdade de oportunidade.

Muitas vezes, esses princípios apareceram implícitos nas declarações internacionais e nos documentos nacionais incorporados no âmbito escolar, no sentido de estabelecer uma educação mais justa. O acesso à educação, desenhado nesses conjuntos de documentos, pode ser considerado uma igualdade apenas formal<sup>26</sup>, pois não lida com a desigualdade de êxito. Pelo princípio da diferença, propõe-se que a igualdade seja equitativa, ou seja, que garanta uma justa igualdade

<sup>25</sup> “A maneira pela qual as principais instituições sociais se arranjam em um sistema único, pelo qual consignam direitos e deveres fundamentais e estruturam a distribuição de vantagens resultante da cooperação social.” (RAWLS, 2002, p. 48).

<sup>26</sup> O art. 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão expressava a igualdade em direito. A partir daí, firmará a igualdade jurídico-formal no plano político, de caráter negativo, visando abolir os privilégios, isenções pessoais e regalias de classe. Desde o Império a Constituição Brasileira inscreveu o princípio de igualdade perante a lei, em sua literalidade, tratando de isonomia formal. No entanto, também, deve se considerar a isonomia material como exigências da justiça social levando em conta as distinções de grupo (SILVA, 2006, p. 215).

de oportunidades, pela qual se deve apoiar, com maiores vantagens, os grupos menos favorecidos.

Assim, a equidade parece considerar mais as diferenças dos indivíduos, ao passo que a igualdade se refere à igualdade de oportunidade a um nível mais formal. A justiça escolar se torna, então, peça fundamental para gerir a equidade na educação e, assim, definir uma redistribuição mais justa, proporcional às necessidades.

Contudo, na democracia representativa, pela teoria da justiça como equidade, seria pertinente concordar que os representantes dos menos favorecidos (partidos populares, lideranças sindicais, minorias étnicas, certos grupos religiosos, e demais excluídos etc.), sejam contemplados no plano político com a ampliação da sua delegação de poderes, mesmo que em detrimento momentâneo da representação da maioria. Rawls (2002) introduz a abdicação consciente de certos privilégios e vantagens materiais legítimas, em favor dos menos favorecidos socialmente.

Gutmann (1995), ao analisar a democracia deliberativa e a democracia populista, adverte que a democracia ideal necessita de objetivos, escolhas políticas não-manipuladas, respeito às leis, igualdade formal de voto e inclusão cidadã, que, por muitas vezes, conflita com a vontade da maioria da população. Nesse sentido, quando a vontade popular for contrária aos preceitos democráticos, temos a contradição, ou seja, a vontade popular nem sempre é a mais democrática. Como, por exemplo, no caso em que vontade popular dar amparo à segregação, e não à inclusão.

Ainda, para essa mesma autora, o liberalismo negativo (conceito utilizado pela autora para definir liberalismo o qual valoriza o direito de estar livre de imposições e prioriza a liberdade pessoal, em detrimento da liberdade coletiva), é uma doutrina política e não uma filosofia de vida. Como, então, haver igualdade numa democracia liberal? A democracia é caracterizada como governo da maioria, enquanto, a característica principal do liberalismo é garantir condições políticas com a finalidade de assegurar a liberdade individual.

De fato, a autoridade política influencia o contexto social, que, por sua vez, influencia as escolhas individuais. O indivíduo que abdica da participação na autoridade política de uma comunidade abre mão, também, de uma parte de sua autonomia. Por isso, a atuação dos indivíduos é fundamental para determinar a justiça desse contexto social.

Como vimos, o objeto primeiro da justiça rawlsiana é a estrutura básica da sociedade. Diante disso, encontra uma formulação pertinente para a liberdade e a igualdade, como prioridade relativa enraizada na nossa vida política e de acordo com

nossa concepção de vida. Assim, sua teoria da justiça tenta descobrir as ideias fundamentais, o bom senso, a liberdade, a igualdade, a cooperação social ideal.

A formação do contrato social desenvolvido na modernidade e suas implicações, examinadas por Stoer e Magalhães (2003), contribuem para pensarmos na Educação, que fica atribuída a uma espécie de estrutura básica - a escola. Essa instituição socializadora é o *lócus* onde as capacidades se libertam tanto para a formação de cidadãos quanto para a preparação de trabalhadores aptos, que atendam à economia.

Para esses autores, o contrato moderno, instituído entre o Estado e a nação, se estabelece na cidadania, no qual os indivíduos renunciaram sua diferença em prol da proteção estatal. Assim:

O valor social dos indivíduos é pensado a partir da igualdade de oportunidades de exercícios dos seus talentos (cuja realização terá como instrumento e lugar de eleição a escola pública), da liberdade de desenvolver a sua capacidade empreendedora no mercado e da participação fraterna na comunidade. (STOER; MAGALHÃES, 2003, p. 15).

A democracia representativa é a forma eleita para concretizar a legitimação “enformada” da cidadania (STOER; MAGALHAES, 2003). Em princípio, quem se incluía no âmbito do contrato pertencia a uma posição no mundo do trabalho, restrito, primeiramente, ao patronato e, depois, por meio de lutas, aberto aos trabalhadores.

O projeto da modernidade, no século XX, estabeleceu, em seu contrato, a ampliação dos direitos sociais, os acréscimos na prestação de natureza social reclamadas ao Estado (saúde, seguridade, previdência e educação), por meio de atuações dos indivíduos na sociedade.

Nesse segundo momento, a democracia representativa tornou-se fato ao se alargar o número de representados, sendo “visível a presença (representada) de quase todos aqueles que se viram excluídos dessa representação” (STOER; MAGALHAES, 2003, p. 15). Isso, porém, não aconteceu em todo o Ocidente ao mesmo tempo.

O contrato social moderno, em finais do século XX, é “reconfigurado” quando colocado em causa externa e interna pelos intelectuais e pela ação política, que foi denunciado como etnocêntrico e colonialista. O protagonismo daqueles que viram sua soberania entregue aos mecanismos civis parece marcar a nova

“ressignificação da cidadania ativa” que reclama de volta a soberania individual e coletiva a que haviam renunciado no contrato moderno (STOER; MAGALHAES, 2003). Para os autores:

Há nesta atitude uma evidente ligação com a revolta de grupos sociais que no passado punham em causa o desenvolvimento da economia capitalista e que reclamavam políticas de redistribuição baseadas, sobretudo, no princípio de igualdade de oportunidades. [...] Mas o que é de sublinhar aqui é a reclamação agora baseada numa política de reconhecimento da diferença, na reivindicação de uma justiça que não seja simplesmente socioeconômica, mas também cultural. (STOER; MAGALHAES, 2003, p. 23).

O contrato educativo passou a representar as minorias e não mais a divisão de classe, não mais a pobreza. O discurso atual está em torno dos grupos, cuja diferença é reconhecida e fortalecida; assim, a escola para todos não é para gerar a igualdade. Pelo contrário, o “apelo é no sentido de uma redistribuição econômica que é combinada, com um reconhecimento da diferença”, pois, a “justiça social depende de um estado pró-ativo no que diz respeito a uma redistribuição de renda baseada no princípio de igualdade de oportunidades, um dos pilares da democracia representativa” (STOER; MAGALHAES, 2003, p. 19). É uma educação produzida para/por alguns iguais que pensam para os seus iguais.

A educação inclusiva se reinventa como princípio de justiça, democracia e diferença nas Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), constituindo um ensino inclusivo que problematiza sua condição.

Sem se ater à especificidade de um grupo, Abramawicz (2001) faz uma análise conceitual da inclusão:

Não é um processo simples, mas, no entanto, há componentes disruptivos nestes que não estão incluídos, [esses grupos excluídos] vivem em uma espécie de exterioridade, de fora. Exterioridade que pode estar nos mais pobres, nos negros, nos loucos, nesses, a quem imputaram o nome de portadores de necessidades especiais [...], nestes que estão excluídos, nos quais as linguagens e os sentidos estão mais separados das teias do poder. (ABRAMAWICZ (2001), p. 03 *apud* MACIEL, 2010, p. 13).

Entretanto, “as pessoas que devem ser incluídas são consideradas diferentes?” ou, mesmo, ter o direito de ser diferente não significa estar à margem da sociedade? A filosofia da inclusão defende uma educação como direito fundamental a todos. Tal filosofia significa que as escolas devem satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, independente de suas características pessoais,

psicológicas ou sociais (SÁNCHEZ, 2005). “A inclusão constitui um enfoque inovador para identificar e abordar as dificuldades educacionais que emergem durante o processo ensino-aprendizagem.” (DUK, 2006, p. 63).

Vale destacar que o sistema educativo está organizado em torno da naturalização do fracasso escolar. Porque, como vimos, em Dubet (2005), esse fracasso é necessário para o funcionamento da escola baseada no mérito. A teoria da justiça, como equidade, de Rawls (2002), preocupa-se com alternativas que possam proporcionar bases para se opor ao fracasso escolar.

Uma das alternativas está na ação de política de justiça distributiva na educação que promova a equidade, no sentido de defender uma justa igualdade de oportunidade, onde os talentos pessoais não devem ser levados em conta, a não ser para repartir aos desfavorecidos, oportunizando uma distribuição igualitária de recursos entre todos os alunos. Reduzindo, assim, o mérito a uma igualdade formal.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (UNESCO, 1990), à educação correspondem necessidades básicas de aprendizagem a serem satisfeitas. Os conceitos essenciais de aprendizagem elencados nesse documento são: leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas; bem como, os conteúdos básicos de aprendizagem são: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

São diferentes as necessidades de aprendizagem e o sistema educacional se encontra fragilizado para lidar com essas diferenças:

O sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais. A Região Nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda e a clientela que ingressa precocemente na força de trabalho devem ser foco prioritário das ações. Da mesma forma, os indígenas devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos lingüísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades. Como também os portadores de necessidades especiais de educação, cujo contingente é ainda expressivo no Brasil. (BRASIL, 1993, p. 33).

Portanto, fundamental se faz que as ações que buscam a homogeneização das diferenças sejam consideradas, uma vez que tratar as dificuldades educativas apresentadas pelos alunos, como se fossem as mesmas, caracteriza-se um caminho equivocado.

A escola tende a formatar os alunos, na perspectiva da preparação/inserção no mundo do trabalho. Bueno (2006), ao fazer referência à ideia de uma sociedade

industrial organizada em torno da produtividade dos indivíduos e a função da escola em formá-los para atender o mercado, traz à luz a questão da exclusão da pessoa com deficiência, ora, considerada improdutiva para essa sociedade.

[...] para que se possa ingressar ou se manter dentro das trajetórias organizadas pela escola, é preciso ter padrões determinados para atingir determinados resultados. Eu diria que a história da educação, da pedagogia moderna, é a história da perspectiva de homogeneização dos alunos. (BUENO, 1996, p.39)

Diante disso, a escola deve valorizar a diversidade em vez da homogeneidade, encarando e compreendendo que as diferenças dos indivíduos são construídas nas relações que se estabelecem com eles. Sendo um *lócus* privilegiado para atrair as diferenças, a escola dá acesso às diversas comunidades e propicia a convivência heterogênea tanto dentro como fora de seu espaço, oportunizando e contribuindo para as sociedades tornarem-se mais humanizadas e menos discriminadoras.

Ocorre que a diversidade, como condição humana vivida pelos indivíduos no seu cotidiano, apontada por Pierucci (1999, p. 33), implica, ao mesmo tempo, “códigos de diferenciação que acarretam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações”.

Com isso, as condições socioeconômicas que fundamentam a desigualdade são ocultadas e disfarçam as reações contrárias da diversidade, como vimos em Bourdieu e Passeron (1992). Os alunos que estão em classes privilegiadas têm acesso ao maior capital cultural, portanto, poderão obter mais êxitos nos estudos e serem melhores colocados no mercado de trabalho.

Dubet (2005) indicou que não temos como nos proteger da influência da desigualdade social nas desigualdades escolares, enfatizando que nos resta somente tentar reduzir a desigualdade social. Uma de suas propostas foi a garantia de um capital cultural mínimo oportunizado a todos os alunos, independente de seus êxitos e fracassos.

O autor reconhece como obrigação necessária de o Estado gerir uma cultura comum que visa à igualdade de resultados. O problema está em decidir e em verificar quem decide os conjuntos de saberes e competências mínimas que possibilitam a participação ativa na vida pública, sem negar a cidadania por alguns e para alguns.

A seleção dos alunos na escolarização também depende de outros mecanismos escolares, como, as notas, os exames, as decisões de orientação, na qual

os dispositivos são arbitrários. Diante disso, tanto Dubet (2005) quanto Bourdieu e Passeron (1992), incursionando pela igualdade de oportunidades, a meritocracia e a justiça social, vistas como fatores que contribuem para a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais, alertaram que os alunos de classe populares são atraídos pela falsa aparência de uma homogeneidade, aparentemente, justa, democrática e aberta às diferenças.

Contudo, somos levados à reflexão, da parte desses autores, de que a escola é responsável pela conservação do poder e dos privilégios das classes abastadas, quando pontua que as chances não são iguais para todos. Os alunos são diferenciados pelo capital cultural e econômico, e aquele que obtiver maior acesso aos capitais estaria mais bem preparado para atender às exigências implícitas do campo escolar.

Assim, observamos que não basta somente ter-se acesso escolar, tampouco, adquirir uma certificação que não tenha utilidade para o mercado. Percebemos que a desigualdade de êxito é apontada como um problema, cujo princípio de equidade deve tentar resolver. E esse princípio parece orientar algumas proposições de interpretação do que seja educação inclusiva, em finais do século XX e início do XXI, como o caso da definição apresentada no material de formação docente “Educar na Diversidade”, a saber:

A inclusão implica reestruturar a cultura, as políticas e as práticas dos centros educacionais, para que possam atender à diversidade dos alunos de suas respectivas localidades;

A inclusão se refere à aprendizagem e à participação de todos os estudantes vulneráveis que se encontram sujeitos à exclusão, não somente aqueles com deficiência ou rotulados como apresentando necessidades educacionais especiais;

A inclusão visa a melhoria das escolas, tanto em relação ao corpo docente como aos alunos; A preocupação em superar as barreiras antepostas ao acesso e, em especial, à participação do aluno, pode servir para revelar as limitações de caráter mais geral da instituição de ensino, quando do atendimento à diversidade dos alunos;

Todos os estudantes têm direito à educação nas suas localidades; A diversidade não pode ser considerada um problema a resolver, mas, sim, uma riqueza para auxiliar na aprendizagem de todos;

A inclusão diz respeito ao esforço mútuo de relacionamento entre estabelecimentos de ensino e suas comunidades; A educação inclusiva é um aspecto da sociedade inclusiva (DUK, 2006, p. 64).

Convém frisar que a CF/88 foi um marco na garantia da realização dos direitos sociais, de que são exemplos: a educação, o trabalho, a saúde, entre outros. De acordo com Duarte (2007), referindo-se a tal documento,

[...] produzido no bojo do processo de redemocratização do país, após um longo período da ditadura militar, tem como nota característica um forte viés dirigente, que atribui ao Estado papel essencial na efetivação dos direitos fundamentais de natureza social nele elencados (DUARTE, 2007, p. 695).

No que se refere à questão educacional, a garantia de sua realização, explicitada na CF/88, reafirma o compromisso do Estado brasileiro de educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social, propiciando o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito para os alunos em idade escolar, inclusive aqueles que não tiveram acesso em idade adequada.

A Lei nº 8.069, de 1990, que dispõe sobre o ECA, entre outras determinações, estabelece, em seu art. 53, reiterando a CF/88, que “[...] a criança e o adolescente têm direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Sobre isso, Arelaro (2007, p. 901) salienta que é obrigação do poder público,

[...] estimular pesquisas, experiências e novas propostas educacionais, visando à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (art. 57) e ao desenvolvimento pleno dos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, fruto de suas condições de vida e do contexto social em que vivem (art. 58 – ECA).

Sendo assim, diante das considerações anteriores, abre-se um precedente para a prática e o encaminhamento da educação inclusiva, levando-nos à ideia da educação para todos, a qual pode ser evidenciada no art. 205, da CF/88, quando estabelece “a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a participação da sociedade”.

Dessa forma, a educação inclusiva está pautada pela garantia do cumprimento do direito constitucional subjetivo <sup>27</sup>de que, qualquer criança, com ou sem deficiência, deve ter acesso ao ensino escolar, sem nenhuma discriminação de raça, religião ou econômica, e de aprendizagem. Logo, estamos falando também das pessoas que necessitam de educação especial, porque estamos falando da escola para todos.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação, da Unesco no/para o século XXI, aponta para a necessidade de a educação corresponder a exigências de

<sup>27</sup> “Equivale reconhecer que é direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto, é direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente”. (SILVA, 2006, p. 313).

qualidade. Suas recomendações são no sentido de diversificar a política educativa, de modo que ela não se torne um fator suplementar de exclusão social:

A socialização de cada indivíduo e o seu desenvolvimento pessoal não devem ser coisas antagônicas. Deve se tender para um sistema que procure combinar as vantagens da integração e o respeito pelos direitos individuais.

A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.

A escola só pode ter êxito nesta tarefa se contribuir para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados no respeito a sua personalidade.

A democracia parece progredir segundo formas e fases adaptadas a situação de cada país. Mas a sua vitalidade é constantemente ameaçada. É na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa (DELORS, 1998, p. 67).

Não obstante, as metas subscritas pelos países, nas conferências de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), e as disposições normativas da educação brasileira, que propõe uma escola para todos, mais democrática e justa, enfrentam as contradições do próprio discurso, marcado pelo contexto da globalização, competitividade e eficiência. Esses discursos são fundados em realidade social diferente da realidade educacional do Brasil (LAPLANE, 2004).

No contrato educativo, que se baseia a atribuição de auxílio financeiro, em troca da obrigação da frequência escolar, tenta-se tirar as crianças pobres das ruas ou do mundo do trabalho. Essas mesmas crianças estão, de certa forma, sendo incluídas precariamente numa escola que nada responde às suas necessidades (BUENO, 1996). É necessário estabelecer as bases para que as escolas possam educar com êxito o seu alunado, contribuindo, assim, com a diminuição da ampla desigualdade e injustiça social, em nosso país.

Na concepção de Patto (2008), a ideia da exclusão é pobre e insuficiente, visto que, ao nos concentrarmos em discutir somente as formas de exclusão, esquecemo-nos de discutir as formas pobres e insuficientes de inclusão, presentes, também, nas políticas de inclusão escolar, que não dão conta de responder às necessidades de uma sociedade cada vez mais desigual.

Atualmente, em nosso país, a política de inclusão social e escolar apresenta-se frágil e instável, isto é, encontra-se aliada à inserção dos indivíduos no processo econômico, visando manter a ordem política a favor das classes mais favorecidas, alcançando um modo de minimizar os conflitos de classe.

Já o processo de inclusão escolar parece estar caminhando, lenta e precariamente, numa ilusão física, ancorada na expansão da matrícula dos alunos com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades, negros, indígenas, entre outros, nas escolas, e não na aprendizagem real e na qualidade de educação para todos, como dever da escola.

Afinal, o que é democracia para a “educação inclusiva” que se autointitula justa? O que é justiça numa escola democrática? Os conceitos de justiça e democracia, como vimos, são tão complexos quanto polissêmicos e dependem do momento histórico das sociedades.

Contudo, em sentido, apresentado pelo direito, a justiça é a virtude de dar a cada um o que lhe é devido, segundo uma igualdade simples e proporcional. (DINIZ, 2007, p. 415). E democracia, em linhas gerais, nasce de dois valores fundamentais: igualdade e liberdade e pressupõe que o poder emana do povo e em seu nome é exercido.

Bolívar (2005, p. 1) apresenta os conceitos de igualdade e liberdade com clareza e distinção realizada por Norberto Bobbio. Enquanto essa última é uma qualidade própria da pessoa, a primeira é uma relação. Exemplifica que podemos nos decidir quanto à liberdade de um homem “este homem está livre”, mas não podemos dizer se ele é igual, “este homem é igual”.

Ao longo deste estudo, entendemos que as escolas (para todos, democrática, justa), configuradas ao longo da história e instaladas, pelo menos no plano discursivo, em instituições escolares, consolidaram-se pela maneira que incorporaram os princípios de justiça, democracia e diferença.

Nesse sentido, a proposição da educação inclusiva, em final do século XX, reinventa o contrato educativo, mas sob os mesmos princípios de justiça, democracia e diferença, retirados do campo da ciência política jurídica e devidamente incorporados e/ou transpostos para nossa educação.

De acordo com Silva (2010), essa reinvenção comporta dimensões ideológicas e políticas mais marcadas, nas quais as escolas seriam, certamente, mais coerentes (do ponto de vista de uma determinada visão do mundo) e, até, talvez, mais eficazes (do ponto de vista das aprendizagens).

Observamos essa transposição nos artigos e metas circunscritas nos pactos assumidos nas declarações internacionais (Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Relatório Jacques Delors (1996)) e

reconhecidos como direitos nos documentos e legislação nacional (CFRB, PNE/01, PDE/07, Plano Decenal de Educação/1993). Entre essas ações:

a) a universalização do acesso e permanência à educação básica e promoção da equidade; b) oportunizar a todos condições para alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem; c) tomar medidas para redução das desigualdades sociais que influenciam nas desigualdades escolares; d) garantir educação a todos que necessitam de educação especial no ensino regular; e) oferecer estratégias pedagógicas que garantam a todos a aprendizagem; f) preocupação com currículos adequados e a garantia de competência mínima; g) gratuidade e obrigatoriedade do ensino público; h) metas para padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições públicas e privadas; i) investimentos financeiros que atendam a todos na educação; j) O sistema educacional, faz-se necessário adaptá-lo às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo; k) a mobilização social deve ser em torno da qualidade e equidade da educação básica; l) universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e de manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento, entre as ações atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno; m) levar em conta os aspectos lingüísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades; n) enfim, a satisfação de metas quantitativas e qualitativas que atendam a todos indistintamente.

Assim, o sistema educativo deveria atender às preocupações vigentes, consubstanciadas nesses documentos. Para tanto, a informação, o conhecimento a ser adquirido pela sociedade, de todo esse movimento é imprescindível. Todavia, uma vez que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo, coube aos cidadãos a busca pela efetividade social por meio de sua participação na sociedade. Para Delors (1998, p. 66):

Contudo, deve se manter sempre o princípio da igualdade de oportunidades. Trata-se de fazer com que os que têm mais necessidades, por serem mais desfavorecidos, possam beneficiar-se destes novos instrumentos de compreensão do mundo. Deste modo, os sistemas educativos, ao mesmo tempo em que fornecem os indispensáveis modos de socialização, conferem, igualmente, as bases de uma cidadania adaptada às sociedades de informação.

Nesse momento da história, vimos que o direito à diferença e o respeito pela singularidade individual e grupal é uma conquista reclamada por grupos específicos. De sorte que a igualdade tornou-se ameaçada. Sabemos, todavia, que esse princípio, somado à liberdade legítima e à democracia, não pode ser desconsiderado.

Ocorre, porém, que o contrato entre os iguais cria um modelo de indivíduos baseado no princípio da isonomia formal de que “todos somos iguais perante a lei<sup>28</sup>”, contraditoriamente, a ideia de diferença, inaugurada pela “cidadania reclamada”, legitima o próprio princípio dessa isonomia formal. Como?

Ao mesmo tempo em que a sociedade cria a diferença, ela nega porque todos nós “somos diferentes” e somos, igualmente, portadores de direitos, por isso, “somos iguais”; porém, não temos uma igualdade social, aliás, essa garantia da diferença não põe em xeque nossas diferenças sociais, mas, sim, as culturais.

Assim, todos nós temos direitos, o que acontece é que nem todos irão acessar os mesmos direitos, porque isso dependerá da posição e da condição de classe em que o indivíduo estiver inserido, tornando-se mais favoráveis ou não ao cumprimento desses direitos.

O problema se agrava ainda mais porque, nem sempre, nossas vontades e liberdade de escolha são as mais justas. Sobretudo, quando se tiram vantagens da posição e da condição de classe e de capitais (culturais e econômicos) adquiridos, revertendo-se somente a favor dos interesses individuais em prol dos coletivos, em prol daquilo que, efetivamente, não é justo a todos.

Diante disso, os discursos que tentam reconhecer a diferença buscam formas de adaptar essas reivindicações criadas pelo próprio Estado de Direito. Não estamos falando de subjugar a igualdade e, sim, de adaptar a diferença para a promoção de direitos.

Por isso, pensar a escola justa, no interior do movimento da educação inclusiva, pode significar não somente a busca dos meios de superação das desigualdades, mas, antes, o encontro de alternativas que possam atender às reclamações dessa cidadania emergente. Cidadania essa para os grupos que tiveram, historicamente, negadas a igualdade política e a titularidade de direitos e que passam a reivindicar o reconhecimento da diferença combinado à redistribuição econômica.

O neocontratualismo de Rawls passa a ser debatido, na atualidade, em diversos campos, entre eles, o educativo. Segundo esse autor, as cláusulas do teor contratual estabelecem que:

<sup>28</sup> “No direito faz-se distinção entre o princípio da igualdade *perante* a lei e o da igualdade *na* lei. Aquele corresponde à obrigação de aplicar as normas jurídicas gerais aos casos concretos, na conformidade com o que elas estabelecem, mesmo se delas resultar uma discriminação, o que caracteriza a isonomia puramente formal, enquanto a igualdade *na* lei exige que, nas normas jurídicas, não haja distinções que não sejam autorizadas pela própria constituição. Seria uma exigência dirigida tanto àqueles que criam as normas jurídicas gerais como àqueles que as aplicam aos casos concretos.” (SILVA, 2006, p. 215).

As desigualdades sociais e econômicas são autorizadas, com a condição de que estejam dando maior vantagem aos mais desfavorecidos e de que estejam ligadas a posições e funções abertas para todos, nas condições de justa igualdade de oportunidade (RAWLS, 2002, p. 20).

Os movimentos sociais que se apropriaram dessa teoria lutam pela compensação dos direitos dos menos favorecidos, na medida em que a distribuição social é desigual e aceita pela sociedade como natural. Stoer e Magalhães (2003) advertem ser necessário minimizar os índices percentuais altos da exclusão educacional para, depois, focar na qualidade. Para esses autores, enquanto as questões de quantidade não são resolvidas, não há como falar em qualidade.

No entanto, não há como dissociar a quantidade com a qualidade, pois, o problema da educação brasileira está fortemente focado na qualidade do ensino público. Evidências que se comprovam nas seleções de universidades instauradas pelo país.

Nesse panorama, as políticas de ações afirmativas, por exemplo, o caso das cotas, as quais reservam vagas destinadas a grupos específicos (negros, índios, estudantes pobres, pessoas com deficiência) para as universidades públicas e, em alguns casos, em concursos públicos, são medidas paliativas reclamadas por grupos organizados.

As ações afirmativas não deixam de ser uma conquista do direito contemporâneo, mas, na esfera jurídica envolve grandes dificuldades. Trata-se de concretizar um paradoxo: “desigualar para criar igualdade” (FERREIRA FILHO, 2004, p. 01). O problema jurídico que iremos encontrar está nessa “desigualação”, pois, precisa respeitar *a priori* ao princípio da isonomia formal - a igualdade perante a lei. O Estado de Direito impõe a isonomia como um dos princípios fundamentais.

Com o intuito de reduzir as desigualdades sociais, as ações afirmativas são políticas públicas, que, no plano social, proporcionam a grupos desfavorecidos uma equivalência a outros que estão em desvantagens sociais.

No plano jurídico, Ferreira Filho (2004) esclarece que tais políticas importam em estabelecer tratamento normativo diferente – desigual – a tais grupos<sup>29</sup>, mas sem violar o princípio de isonomia. Esse jurista faz inferências quanto à lógica da Justiça, quando ordena dar tratamento desigual àqueles que, entre si, se desigualam; o que resta é oferecer tratamento diferenciado em favor desses, um

<sup>29</sup> A formulação clássica de Rui Barbosa, na Oração aos Moços: "A regra de igualdade não consiste senão em quinhão desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam"; "Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualar flagrante, e não, igualdade real".

tratamento compensatório ou corretivo. É a discriminação reversa que pretende corrigir, pelas ações afirmativas, a discriminação, em detrimento de grupos sociais.

Ante o exposto, a regra é a isonomia, a diferenciação, a exceção. Assim, para que a ação afirmativa não seja colhida pela inconstitucionalidade – ou seja, por violação ao princípio constitucional de igualdade (Constituição brasileira, art. 5º, caput) –, é preciso que sua estruturação normativa observe algumas condições. Contudo, as condições jurídicas das ações afirmativas são analisadas, por Ferreira Filho (2004), a partir de regras:

- 1) regra de objetividade - a identificação do grupo desfavorecido, e seu âmbito, devem ser objetivamente determinados.
- 2) regra de medida ou proporcionalidade - a medida do vantajamento decorrente das regras deve ser ponderada em face da desigualdade a ser corrigida.
- 3) regra de adequação ou razoabilidade – as normas de vantajamento devem ser adequadas à correção do desigualamento a corrigir e ainda, não onerar (excessivamente) para outros grupos ou para a sociedade como um todo.
- 4) regra de finalidade – a finalidade dessas normas deve ser a correção de desigualdades sociais.

Os principais aspectos jurídicos relativos às Ações Afirmativas que devemos considerar são: o princípio de igualdade garantido na CFRB e consagrado pelo Estado de direito democrático; a igualdade não exclui as ações afirmativas, e a constitucionalidade das ações afirmativas depende das regras acima aludidas.

Saber quem são esses grupos que merecem usufruir políticas de ação afirmativa, além de imprescindível, não é uma tarefa fácil, pois cabe à sociedade estabelecer por meio daqueles que os representam no legislativo. Percebemos, então, que é possível um tratamento jurídico diferenciado relativamente ao comum, em favor de grupos que não podem, ao mesmo tempo, ter arbitrariedade definida (por meros critérios político-eleitorais).

Portanto, aplica-se a isonomia material que corresponde ao ideal de justiça social e distributiva (busca realizar a igualização das condições desiguais), que permite levar em conta diferenças nas formações e nos grupos sociais (SILVA, 2006). Por isso, tratam-se os grupos desigualmente, na medida em que se desigalam; entretanto, se o tratamento desigual for além da medida da desigualdade, irá criar privilégios e violar o princípio da igualdade.

Sem adentrar no mérito de essa política ser justa ou não, consideramos que a incorporação do princípio da diferença (rawlsiana) resultou em ações afirmativas concretas e representa uma importante conquista do direito. Seus entraves no equacionamento jurídico envolvem grandes dificuldades, ao passo que formular

políticas focais, que atendam a grupos específicos, também resultou numa nova contradição discursiva, a negação das políticas universais.

Como ficam as políticas universais que atendam a todos? O problema em questão, é que o acesso igualitário vai contra a própria lógica do capital. O mais importante para esse momento da história é o fortalecimento de grupos que, antes, estavam com suas vozes adormecidas, e passaram a fomentar discussões que os colocaram na centralidade do discurso, reivindicando seus direitos e uma justiça mais equitativa.

No entanto, a contradição do “direito à diferença”, reclamada por esse segmento da população, produz no seu interior ações tensionadas porque a diferença hierarquiza a própria diferença, quem não for diferente é excluído dessa relação (porque serão somente compensados alguns grupos pré-definidos). O risco dessa defesa (diferença), em detrimento das causas igualitárias (sem discriminação de raça, etnia, gênero...), é complicado, quando coloca de lado esse princípio, base da sociedade democrática.

Corremos o risco de, na democracia representativa, vigorar somente elementos de particularidade, mediante a representação das diferenças, ou seja, eleger somente pessoas que representam e privilegiam grupos específicos e não a população em geral. Com isso, não é possível pensar em cidadania; muito menos, em possibilidades de normas éticas universais.

Não há democracia na escola, se a sociedade não for democrática. Contudo, a democracia representativa que outorga poderes para o “outro” nos representar impõe seus limites. Se a participação na democracia se restringe ao ato de votar, como vimos em Schumpeter (1961), as tomadas de decisões irão pertencer aos candidatos que competirem melhor pela liderança política; e o poder que emana do povo se torna abstrato.

Nesse sentido, na educação para a democracia, necessita-se, necessariamente, que a comunidade seja ativa, independente de uma “cidadania atribuída” e passa a exercer mais uma “cidadania reclamada” (STOER; MAGALHAES, 2004), ou seja, uma escola reclamada.

Mas, todo o contrato social pressupõe valores inerentes que as partes devem estabelecer; por isso, é importante ter um trabalho intensivo e continuado sobre esses valores. Buscar novos meios que possam reorganizar as prioridades da formação básica. Para isso, a escola é um *locus* essencial.

Não estamos propondo a transferência total de responsabilidade para o sistema educacional, mas reconhecendo-o como um espaço fundamental onde transitam os contratantes (família, alunos, professores, administração estatal). Um campo que permite aos indivíduos utilizarem os princípios fundamentais inerentes a ele e proporcionar vivências democráticas que, realmente, os efetivem como cidadãos de uma sociedade bem ordenada, no curso de sua vida cotidiana.

A família é uma instituição da estrutura básica que deve assinar o acordo e se comprometer a buscar e utilizar os conhecimentos para enfrentar a complexidade do mundo. Vimos, em Rawls (2002), que a justiça não pode anular nem os dons naturais, e nem as contingências ou as desigualdades sociais que incidem na estrutura política, econômica e, em geral, em todas as dimensões da vida.

Por isso, somente indivíduos autônomos, que compreendam seu espaço social e político, poderão conseguir conduzir negociações que permitam conciliar o bem-estar da maioria com seus interesses pessoais, bem como, as diferenças e igualdades. E todo e qualquer projeto educativo pedagógico democrático deve articular esses dois planos: o individual e o social.

Vale dizer que é por meio da cooperação de todos, desde os mais abastados aos menos favorecidos, que se encontram na “posição original” (não há como provar, mas é o meio para elaborar uma teoria ideal de justiça, em Rawls), que a teoria neocontratualista encontra formas legítimas de existência.

A forma de cooperação social legítima é característica das obras de indivíduos que nela consentem. Rawls (2002) assegura que não há poderes nem direitos exercidos legalmente por associações, inclusive pelo Estado, que não sejam direitos já possuídos por cada indivíduo que age sozinho, no estado de natureza inicial. Por isso, grande variedade de associações e modos de cooperação podem se formar, segundo o que os indivíduos fazem efetivamente e pela via dos acordos que são concluídos.

A justiça escolar irá depender de uma combinação dos princípios (igualdade, liberdade e, atualmente, da diferença) para que, efetivamente, proporcione o acesso de todos à educação, a igualdade de oportunidades (meritocrática, individual e social) e, acima de tudo, a aprendizagem, não só dos conhecimentos valorizados pela escola, mas de todos os conhecimentos que preparam para uma formação e participação no mundo.

Contudo, o grande impasse da educação está em “como”: como fazer; como aprendemos; como devemos ensinar; qual o sentido dessa aprendizagem diante das

nossas diferenças. Verificamos que a democratização não é a massificação do ensino, tampouco, o direito reservado de obrigatoriedade e gratuidade é suficiente para garantir a justa igualdade de oportunidades.

A competição escolar estigmatiza os indivíduos pelo seu sucesso ou insucesso. As diferenças (física, emocional, biológica, étnica, gênero, cognitiva...) são colocadas num mesmo tabuleiro, independente de quais sejam elas. Para o mercado econômico, só existe interesse em quem conseguiu chegar ao final do jogo e como vencedor.

Vimos, durante este estudo, que sem levar em conta as noções de capitais (cultural, econômico, simbólico), as posições e condições de classe, a violência simbólica, a seleção dissimulada do processo avaliativo (BOURDIEU, 1992; 1998; 2003), as combinações justas de igualdades de oportunidades (DUBET, 2004; 2005) e a preservação real da igualdade de direitos quanto ao acesso (CFRB/88, PNE/01, Plano Decenal de Educação/03, PDE/07) não há que se falar em justiça, democracia e diferença.

Porque, ao não consideramos todos esses impasses que ocupam o espaço escolar, estamos produzindo o que há de mais perverso nessa relação: a exclusão daqueles cujas oportunidades e iguais condições foram negadas ou diferenciadas e lhe foram atribuída à responsabilidade individual pelo acesso ou não aos códigos escolares.

A escola brasileira, pensada a partir do conjunto de documentos legais, já publicados, e das concepções de alguns autores, como: Bourdieu, Passeron (1992) e Dubet (2004), parecem não conseguir enfrentar, independente de problematizá-la, essa realidade injusta, em que as igualdades de oportunidades ainda não são para todas e nunca foram as mesmas para todos.

Pensarmos em uma escola justa, democrática e que atenda a todos indistintamente, nos dias de hoje, é imprescindível. No entanto, é preciso ir além de classificá-la como justa ou injusta. Ao tentarmos responder o problema que inquietou todo esse estudo, deparamo-nos, por enquadrar ou não a educação inclusiva em finais do século XX, como uma escola justa, nesse período da história. Diríamos que a proposta da educação inclusiva é, na verdade, uma promessa de escola justa que ainda não se consolidou.

Ante o exposto, consideramos que o contrato educativo reinventou formas próprias de se apropriar dos princípios de democracia, justiça e diferença, numa escola edificada a partir da tríade de diferença, diversidade e deficiência.

Assim, incorremos em buscar duas contribuições teóricas que nos fazem pensar: primeiramente, a respeito das políticas de igualdade na educação, cuja ideia é apresentada Bolívar (2005), para, em seguida, inferirmos na perspectiva de trabalhar com a racionalidade transcultural na escola como necessária para construir com solidez o campo de recontextualização pedagógica<sup>30</sup> (CORTESÃO; STOER, 2003).

No esquema constituído por Bolívar (2005, p. 4), o autor apresentou quatro políticas de igualdade, na educação, e as definiu usando cinco categorias de análise: o tipo de igualdade; sua finalidade; a hipótese; seu fundamento e estratégias da política.

O primeiro tipo denomina-se de **igualdade de oportunidades** e tem por finalidade a carreira escolar; supõe as capacidades naturais e os condicionantes sociais, fundamenta-se na igualdade de acesso e igualdades para todos, como regra do jogo, as estratégias da política devem incidir sobre fatores que impedem a igualdade de acesso e compense as desigualdades.

O segundo tipo denomina-se de **igualdade de ensino** e tem por finalidade a sua qualidade, supõe as capacidades de todos para alcançar as aprendizagens fundamentais, baseia-se na qualidade de um ensino similar com apoio adicional e as estratégias são apresentadas por meio de uma escola compreensiva que possua um currículo comum em todas as etapas obrigatórias.

O terceiro tipo é a **igualdade de conhecimento e êxito escolar**. Este tem por finalidade o alcance do conhecimento e competências por todos os sujeitos, supõe o potencial de aprendizagem extensivo e modificável pelos indivíduos, fundamenta-se em que todos podem alcançar as competências básicas e as estratégias dessa política consistem em oferecer educação compensatória, pela via da discriminação positiva.

E, por fim, a **igualdade de resultados (individual e social)**, que tem por finalidade os efeitos de uma educação, supõe características individuais de motivação e cultura diferentes, fundamenta-se nas diferenças de aproveitamento por ser norma única de excelência e as estratégias são adaptações curriculares e educação especial. (BOLIVAR, 2005).

Diante desse quadro de análise, vale destacar a evidência que a proposta esquematizada por Bolívar (2005), a respeito das políticas de igualdade na educação, encontra concordância nas políticas de igualdade apresentadas por Dubet (2005),

<sup>30</sup> Termo denominado por Bernstein (1996).

igualdade social e individual, bem como, as estratégias de ação também se amparam no princípio da diferença rawlsiana.

O processo de tradução cultural se desenvolve mediante interface cultural, na qual as culturas se encontram na posição de uma possível confrontação cultural. Tal situação pode ser vantajosa, mas, também, pode ser perigosa por produzir identidades fragilizadas e será isso que se tentará compreender, nesse período de mudanças rápidas em que nos encontramos.

Nesse sentido, Mészáros (2008) aponta para a relação dos efeitos da lógica do capital sobre a educação. O enfrentamento do problema, em sua essência, e a aprendizagem, para além da educação institucional, conduz-nos a uma linha de raciocínio que, para se pensar numa sociedade, que tem como base o ser humano, é necessário a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem como alicerce o individualismo, o lucro e a competição.

A educação não é um negócio, é criação, preparação para a vida e, esse processo educativo deve continuar no decorrer da nossa existência, permanentemente, não somente na escola, mas em todos os lugares.

Assim, é fundamental a existência de práticas educacionais que propiciem aos docentes e discentes trabalharem as mudanças necessárias para se fazer uma sociedade, na qual o capital não explore o tempo de lazer, e que não imponha uma educação para o trabalho alienante, com o propósito de manter o homem dominado.

Educar consiste em resgatar o sentido estruturante da educação e de sua ligação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. A educação gera condição libertadora que possa transformar o homem em um indivíduo que pense, posicione-se politicamente para transformar o mundo. Educar, para além do capital, envolve a ideia de pensar uma sociedade para além do capital. (MÉSZÁROS, 2008).

Nesse momento histórico somos condicionados a “uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59), isso porque o capital não pode praticar suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Substituir tais condições reclama uma intervenção consciente em todos os níveis da nossa existência individual e social.

Desde o princípio, o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização que prevalece nas escolhas políticas circunscritas, definidas

pelo autor, como a “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista em que grupos lutam por sua manutenção para reservar seus interesses.

Com isso, o papel da educação é soberano, por propiciar a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução como, também, para a automudança consciente dos indivíduos evocados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. Torna-se necessário, então, universalizar a educação e o trabalho.

Vimos que, indiretamente, a competição escolar, fomentada pela escolaridade prolongada, prometeu uma esperança de promoção do indivíduo, principalmente aos mais desfavorecidos, e o que ocorreu, foi a multiplicação de qualificações as quais muitos indivíduos se submeteram para inserção laboral. A massificação do ensino não assegurou o acesso ao mercado de trabalho. Resultou numa inflação e desvalorização das qualificações.

No entanto, seria injusto alegar que a escola não avançou em sua busca pela justiça, democracia e diferença. As partes contratantes da estrutura básica da escola insistem no caminho de uma justiça escolar promovida por uma “cidadania reclamada”, e, para isso, é necessário pensar e investigar novas formas estruturais e pedagógicas que ofereçam mecanismos de preparação dos indivíduos para o mundo e não somente para o mercado.

Por fim, a perspectiva de que a escola justa estaria edificada ao se assegurar o acesso escolar, a gratuidade do ensino, o direito a diferença, as ações afirmativas e todas as implantações de políticas de igualdade na educação, ao mesmo tempo em que implementa os princípios de justiça, democracia e diferença, para consolidar um novo formato de contrato educativo. Contrato, esse, que pode se esvaziar na desconsideração das contradições entre a sociedade que se tem e a educação que se quer, as quais, para serem justas, precisam estar ancoradas em um projeto que está por ser construído, que entendemos para além do capital.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência, 1994.
- ARAÚJO, Cícero. **Legitimidade, justiça e Democracia: o novo contratualismo de Rawls**. Revista. Lua Nova, n°57, 2002.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva – a fundamentação filosófica**. Revista do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP/MEC, 2004, p.7-28.
- ARELARO, Lisete R. G. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100 - Especial. Out.2007.
- ARISTÓTELES, **Metafísica: livro 1 e livro 2; Ética a Nicômaco; Poética**, seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1984.
- ARISTÓTELES, **Política**. Editora Martin Claret. 5 ed. São Paulo, 2009.
- BERNSTEIN, Basil. Sobre códigos. In: \_\_\_\_\_. **A estruturação do discurso pedagógico – classes, códigos e controle**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de Filosofia do Direito**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- BOBBIO, Norberto. **Direito e estado no pensamento de Emmanuel Kant**. Ed. Universidade de Brasília, 1984.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria geral do direito**. Tradução: Denise Agostinetti; revisão da tradução Silvana Cobucci Leite. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. IN: Bourdieu, P. (coord) A miséria do mundo. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, pp. 481-486.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, pp. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. IN: NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.73-79.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, n. 248. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 de fevereiro. 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: v.1: A fundamentação filosófica**. Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constituições Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Programas e ações. Brasília, DF, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: Ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. MEC. Brasília. DF. 1993 – 2003. (versão acrescida).

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. BRASIL. Diário Oficial da União, Brasília. DF.1990.

BOLÍVAR, Antonio. **Equidad Educativa y Teorias De La Justicia**. Revista Iberoamericana sobre qualidade, eficácia e mudança em Educação. Vol. 3, n.2. Reice: 2005. Disponível em: [http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4\\_htm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4_htm.htm). Acesso em: Ago. 2010.

BUENO, Jose Geraldo Silveira. **Práticas Institucionais e exclusão social da pessoa deficiente**. In: Vários Autores. Educação Especial em Debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, pp. 37-54 .

BUENO, José Geraldo Silveira. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. De Boeck & Lacier, 2000, Editions de Boeck Université. Direitos reservados para língua portuguesa Instituto Piaget. Coleção: Horizontes Pedagógicos, sob direção de António Oliveira Cruz.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido R. **Teoria Geral do Processo**. São Paulo: Malheiros editores, 1999.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. A interface de educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. IN: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo na contemporaneidade. São Paulo: Cortes, 2003, pp. 189-208.

COSTA, Cruz. Pequena História da República. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. In: GHIRALDELLI JR., **História da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

COSTA, Cruz. Pequena História da República. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. **Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados**. In: GHIRALDELLI JR., **História da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

COMENIUS, João Amós. **Ditáctica Magna**. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. São Paulo, Cad. Pesquisa. n.116, julho/2002.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco-MEC, 1996.

DEWEY, John. **Educação e Democracia.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à ciência do direito.** 18. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva 2007.

DUARTE, Clarice Seixas. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol.28, n.100 – Especial. Out.2007.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social.** *Educação & Sociedade.* Campinas, CEDES, v. 28, n.100, p. 691-713, outubro/ 2007.

DUBET, François. **Le sociologue de l'éducation.** *Magazine Littéraire*, Paris, n.369, outubro, p.45-47, 1998.

DUBET, François. **La escuela de las oportunidades. Qué es una escuela Justa?** Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2005.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** Revista Brasileira de educação, maio/jun/jul/Ago 2001, n° 17, PP. 5-19.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade:** material de formação docente. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e prática da igualdade.** Tradução: Jussara Simões; revisão técnica e da tradução Cícero Araújo, Luiz Moreira. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Aspectos jurídicos das ações afirmativas.** Revista do Tribunal Superior do Trabalho, São Paulo, n. 69, p. 72-80, 2004.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo de direito: técnica, decisão, dominação.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FORST, Rainer. **Contextos da justiça: filosofia política para além de liberalismo e comunitarismo;** tradução Denilson Luís Werle. São Paulo: Boitempo, 2010.

GÓMEZ, Marcos Santos. **Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular.** *Revista de Educación*, Granada, 339 (2006), pp. 883-901.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social.** Trad. de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

GUTMANN, Amy. **A desarmonia da democracia.** *Lua Nova* [online]. 1995, n.36, pp. 5-37. ISSN 0102-6445.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

HOBBS, Thomas. **Leviatã.** Coleção Os pensadores. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

HOBSBAWM, E & RANGER, T. (orgs). **A invenção das Tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KANT, Emanuel. **Crítica da Razão Prática.** Edições e Publicações Brasil Editora S.A. 3 ed. São Paulo. 1996.

KANT, Emanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos.** Editora Martin Claret. São Paulo, 2006.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. IN: DE GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas (SP): Autores Associados, 2004, p.5-20.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre educación.** Akal, Madrid, 1986.

LOCKE, John. Two treatises of civil government. London, Everman's Library, 1966. P. 117-241. Tradução de Cid Knipell Moreira. IN WEFFORT, Francisco. **Os clássicos da Política.** Vol. I. Organizador. Editora Ática. São Paulo. 1998.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Discurso de inclusão e política educacional: Uma palavra, diferentes sentidos.** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.32-54, jul./dez. 2009. Disponível em [www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo\\_02.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo_02.pdf) . Acesso em: 20 fev. 2010.

MACHADO, Adriana Marcondes [et al.]. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova – 1932. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

MANIFESTO dos educadores mais uma vez convocados. *Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584*

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2.ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHEL, Voltaire de Freitas. **O princípio da diferença e o Kantismo na teoria da justiça de Jonh Rawls.** Porto Alegre, 2008.

MILL, John Stuart. **Considerações sobre o governo representativo.** Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa, 1964.

MOSCA, Gaetano. **História das doutrinas políticas desde a antiguidade.** Completada por Gaston Bouthoul. As doutrinas desde 1914. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

MOSCA, Gaetano. **A classe dirigente.** Trad. Alice Rangel. IN: SOUZA, Amaury de. **Sociologia Política.** Rio de Janeiro. Zahar editores, 1966.

NIEBLA, Gilberto Guevara. **Democracia y educacion.** Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática n.16. Instituto Federal Electoral, 2001.

NOZICK, Robert. **Anarquia, estado e utopia.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1994.

PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elisabeth; DURÃO, Anna Violeta. **Revolução Educacional e contradições da massificação do ensino.** Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, Ano III, n.3, março, 1998, pp.44-99.

PARETO, Vilfredo. **Manual de Economia Política.** Trad. João Guilherme Vargas Netto. São Paulo: ed. Nova Cultural, 1996.

PARETO, Vilfredo. **As elites e o uso da força na sociedade**. Trad. Alice Rangel. IN: SOUZA, Amaury de. **Sociologia Política**. Rio de Janeiro. Zahar editores, 1966.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: ed. Paz e terra, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara – São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília – DF: CAPES, 2008.

PETITAT, André. As teorias gerais. Parte 1 A escola e a produção/reprodução da sociedade. IN: \_\_\_\_\_. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, pp.9-41.

PERRENOUD, Philippe. Escola e Cidadania. O papel da Escola na formação para a Democracia. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 3ºed. São Paulo: Saraiva, 2009.

RAWLS, John. **Justiça e Democracia**; tradução Irene A. Paternot; seleção, apresentação e glossário Catherine Audard. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. Nova tradução, baseada na edição americana revista pelo autor, Jussara Simões; revisão técnica e da tradução Álvaro de Vita. - 3ºed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROUSSEAU, Jean – Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. de Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985.

ROUSSEAU, Jean – Jacques. **Do contrato Social**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROSS, Alf. **Direito e Justiça**. Trad. Edson Bini. Bauru. - São Paulo: Edipro, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). *Dívida Externa e educação para Todos*. Campinas,

Papirus. (Série “Educação Internacional” do Instituto Paulo Freire), 1995.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Universidade de Murcia – Espanha. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, out.2005.

SAVIANI, Dermeval. **O plano de desenvolvimento da educação: Análise do Projeto do Mec.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação.** Campinas, Autores Associados, 3a. ed., 2000.

SAVIANI, Dermeval [et al.] **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea), 203 pp.

SALLUM Jr., Basílio. **Classes, cultura e ação coletiva.** Lua Nova, São Paulo, 65, p. 11-42, 2005.

SCHUMPETER. Joseph. A, **Capitalismo, Socialismo e Democracia.** Editado por George Allen e Unwin Ltd., traduzido por Ruy Jungmann. — Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SILVA. José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** São Paulo: Editores Malheiros, 2006.

SILVA. José Afonso da. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais.** São Paulo: Editores Malheiros, 1999.

STOER, Stephen R.; Magalhães, Antônio M. A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação. In: RODRIGUES, David (org). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade.* Portugal: Porto Editora, 2003, pp. 13-24.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TOCQUEVILLE. Alexis. **A democracia na America.** Leis e Costumes. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

UNESCO. **DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre EDUCAÇÃO PARA TODOS:** Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990.

UNESCO. **DECLARAÇÃO de SALAMANCA:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Áreas das necessidades Educativas Especiais. Ministério da Justiça. Brasília, 1994.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Introdução ao estudo do direito: primeiras linhas.** - 1. - ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, Evaldo. Os direitos e a política social. – 2º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

WEFFORT, Francisco. **Os clássicos da Política.** Vol. I. Organizador. Editora Ática. São Paulo. 1998.

YOUNG, Michael. **Pra que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.