

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FÁBIO BOSCAGLIA PINTO

**JOHN RAWLS E A EDUCAÇÃO: contribuições para análise
do direito à educação da Constituição Federal de 1988 e da
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

**VITÓRIA
2014**

FÁBIO BOSCAGLIA PINTO

JOHN RAWLS E A EDUCAÇÃO: contribuições para análise do direito à educação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Gilda Cardoso de Araujo

**VITÓRIA
2014**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FÁBIO BOSCAGLIA PINTO

**JOHN RAWLS E A EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA
ANÁLISE DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO
FEDERAL DE 1988 E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA
EDUCAÇÃO NACIONAL**

**Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.**

Aprovado em 31 de julho de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Gilda Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Aloísio Krohling
Faculdade de Direito de Vitória

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P659j Pinto, Fábio Boscaglia, 1988-
John Rawls e a educação : contribuições para análise do
direito à educação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de
Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Fábio Boscaglia
Pinto. – 2014.
92 f. : il.

Orientador: Gilda Cardoso de Araujo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Rawls, John, 1921-2002. 2. Direito à educação. 3.
Eqüidade (Direito). 4. Justiça. I. Araujo, Gilda Cardoso de, 1967-.
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.
III. Título.

CDU: 37

Aos meus pais Rui de Vasconcellos Pinto e Ana Luiza Boscaglia Pinto, pelo respeito e dedicação, que estão materializados em nosso amor.

*Muito prazer, meu nome é otário
Vindo de outros tempos, mas sempre no horário
peixe fora d'água, borboletas no aquário*

*Muito prazer, meu nome é otário
na ponta dos cascos e fora do páreo
puro sangue, puxando carroça*

*Um prazer cada vez mais raro
aerodinâmica num tanque de guerra,
 vaidades que a terra um dia há de comer*

*Ás de espadas fora do baralho
grandes negócios, pequeno empresário.
Muito prazer me chamam de otário*

*Por amor às causas perdidas...
Tudo bem...até pode ser
que os dragões sejam moinhos de vento*

*Tudo bem... seja o que for...
Seja por amor às causas perdidas
Por amor às causas perdidas*

*Tudo bem...até pode ser
Que os dragões sejam moinhos de vento
Muito prazer... Ao seu dispor
Se for por amor às causas perdidas...
Por amor às causas perdidas*

(Don Quixote, Engenheiros do Hawaii)

AGRADECIMENTOS

Quando desenvolvemos alguma atividade devemos ter consciência de que o suor pelo êxito no trabalho teve origem em muitos corpos, que possuem diferentes histórias, sofrimentos, angustias e sonhos. Por isso o ato de agradecer se torna tão nobre, pois é o reconhecimento de que sozinho não podemos fazer nada e que toda nossa história é construída em conjunto com mãos alheias.

Agradeço aos meus pais que me ensinaram muito do que sei, sempre com muito amor, luta e paciência, depositando grande confiança nos meus sonhos.

À minha irmã Kelly Boscaglia Pinto e seu companheiro Rafael Zanotelli pelos momentos de conversa e descontração.

Ao meu avô Nilton Antônio Boscaglia (*in memoriam*) por ter me ensinado a rir.

À minha avó Irenia Palassi Boscaglia pelas conversas intermináveis e brincadeiras revigorantes.

Aos diversos professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES que tive oportunidade de conhecer, pelos debates enriquecedores.

À Raquel Mota Mascarenhas (lindinha) por ser companheira de todas as horas, sabendo ensinar e aprender, errar e acertar, sempre confiando que o nosso amor é uma construção que não cabe nos parâmetros atuais.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) pelo auxílio financeiro.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo abordar a relação entre justiça e educação, mais especificadamente, entre a teoria da justiça como equidade que foi desenvolvida por John Rawls, na obra *Uma Teoria da Justiça*, e a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN que regem o direito à educação no Brasil. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, em que analisamos as duas principais legislações que dirigem a educação nacional e os escritos da teoria rawlsiana. Com este processo analítico percebemos que a teoria da justiça de Rawls foi fundamentada pela teoria do contrato social e, buscava estabelecer-se como alternativa à doutrina utilitarista. E, por ser uma teoria de grande amplitude, que buscava intervir nas sociedades democráticas, foi possível encontrar ideais educacionais nos escritos de John Rawls. Além disso, conseguimos estabelecer a relação entre os estágios de aplicação dos princípios da justiça e a importância das leis para os Estados democráticos. Por fim, percebemos que há relação direta entre diversas partes das duas legislações estudadas e os ideais de John Rawls, o que demonstra a influência que o liberalismo político anglo-saxão exerce sobre nossas normativas educacionais.

Palavras-chave: Justiça como equidade. John Rawls. Direito à educação.

ABSTRACT

This thesis aims to address the relationship between justice and education, more specifically, between the theory of justice as fairness that was developed by John Rawls in *A Theory of Justice* work, and the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National education - LDBEN governing the right to education in Brazil. The work was developed through literature and documents, we analyze the two main laws that direct the national education and the writings of the Rawlsian theory. With this analytical process we realized that the theory of justice Rawls was founded by the social contract theory, and sought to establish themselves as an alternative to the utilitarian doctrine. And, being a theory of large amplitude, which sought to intervene in democratic societies, educational ideals were found in the writings of John Rawls. Furthermore, we established the relationship between the stages of implementation of the principles of justice and the importance of laws for democratic states. Finally, realize that there is a direct relationship between various parts of the two studied laws and ideals of John Rawls, which demonstrates the influence that political liberalism Anglo-Saxon has on our educational standards.

Keywords: Justice as fairness. John Rawls. Right to education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - As divisões dentro da LDBEN.....	59
---	----

LISTA DE SIGLAS

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FIES – Fundo de Financiamentos ao Estudante do Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 OS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA JUSTIÇA DE JOHN BORDLEY RAWLS.....	18
2.1 OS TRÊS PONTOS PRINCIPAIS.....	20
2.2 O OBJETO E A FUNÇÃO DA JUSTIÇA.....	22
2.3 OS CONTRATUALISTAS COMO INSPIRAÇÃO.....	25
2.3.1 Posição Original.....	26
2.3.2 Véu da Ignorância.....	29
2.3.3 Os Princípios da Justiça.....	30
2.4 UMA ALTERNATIVA AO PENSAMENTO.....	34
3 JOHN RAWLS E A EDUCAÇÃO.....	37
3.1 AS BASES DA EDUCAÇÃO EM RAWLS.....	38
3.1.1 O papel da educação e a divisão dos bens sociais e naturais.....	40
3.1.2 Teoria pedagógica e o processo de formação moral.....	43
4 DIREITO À EDUCAÇÃO E A TEORIA DA JUSTIÇA COMO EQUIDADE.....	49
4.1 JUSTIÇA COMO EQUIDADE E AS NORMAS.....	49
4.2 JOHN RAWLS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	53
4.2.1 Direito à Educação na Constituição Federal de 1988.....	54
4.2.2 Direito à Educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.....	58
4.2.2.1 Da Educação.....	59

4.2.2.2 Dos Princípios e Fins da Educação Nacional.....	60
4.2.2.3 Do Direito à Educação e do Dever de Educar.....	61
4.2.2.4 Da Organização da Educação Nacional.....	64
4.2.2.5 Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino.....	65
4.2.2.5.1 Da Composição dos Níveis Escolares.....	65
4.2.2.5.2 Da Educação Básica.....	66
4.2.2.5.2.1 Das Disposições Gerais.....	66
4.2.2.5.2.2 Da Educação de Jovens e Adultos.....	70
4.2.2.5.3 Da Educação Profissional e Tecnológica.....	71
4.2.2.5.4 Da Educação Superior.....	72
4.2.2.5.5 Da Educação Especial.....	73
4.2.2.6 Dos Recursos Financeiros.....	75
4.2.2.7 Das Disposições Gerais.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
6 REFERÊNCIAS.....	87

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo abordar a relação entre justiça e educação, mais especificadamente, entre a teoria da justiça como equidade, que foi desenvolvida pelo teórico político¹ norte-americano John Bordley Rawls, na obra *Uma Teoria da Justiça*, e as duas principais normas que regem o direito à educação no Brasil: Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Contudo, tanto a escolha pelo autor norte-americano como referência de análise, quanto as normativas citadas, não foi aleatória.

A escolha por tal estudo decorre do interesse em estudar questões relacionadas à educação, que se desencadeou quando iniciei, no segundo semestre de 2006, no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo, e mais adiante, em 2010, com a conclusão desse curso, no âmbito da licenciatura.

Durante o período de graduação, tive a oportunidade de cursar diversas disciplinas que discutiam a educação², o que possibilitou uma maior e melhor proximidade com o tema. Paralelamente, aos estudos na licenciatura, desenvolvi dois anos de estágio não curricular na Secretaria Municipal de Educação de Vitória – inserido na Gerência de Ensino Fundamental –, que possibilitou uma ampliação dos conhecimentos sobre a educação para além das bibliografias utilizadas nas salas de aula da universidade, além disso, essa experiência motivou o surgimento de diversas questões sobre o pensar e agir na educação.

Antes mesmo de adquirir a habilitação para a docência, tive a oportunidade de lecionar no ensino médio, em uma escola particular, as disciplinas de Sociologia e

¹ Para fazer a diferenciação entre ciência política e teoria política, utilizaremos a definição exposta por Coutinho: “Ao contrário do que supõe uma concepção hoje corriqueira, há uma diferença essencial entre a teoria política e a chamada ‘ciência política’. A teoria política – uma disciplina filosófica – não se submete à estreita divisão acadêmica do pensamento social hoje dominante, que faz a distinção entre ‘ciência política’, ‘sociologia’, ‘antropologia’, ‘economia’, ‘história’ etc. Contrapondo-se a essa empobrecedora departamentalização do saber, a teoria política não hesita em ligar a esfera da política à totalidade social; aliás, parte da convicção de que só nessa articulação dialética com a totalidade é que os fenômenos político (que certamente têm sua especificidade) podem ser devidamente elevados a conceitos. A teoria política considera parte ineliminável ao seu domínio teórico também os temas hoje considerados ‘sociológicos’, ‘econômicos’, ‘antropológicos’, ‘históricos’ etc” (2011, p. 9).

² Entre elas: “Sociologia da Educação”; “Política Educacional e Organização da Educação Básica”; “Didática”; “Instrumentalização do Ensino de Sociologia”; “Instrumentalização do Ensino de Antropologia”; “Instrumentalização do Ensino de Ciência Política”; “Psicologia da Educação”; “Educação e Inclusão”; “Pesquisa e Prática Pedagógica”.

Filosofia. Com isso, meus questionamentos acerca da realidade educacional começavam a se misturar com as questões sociológicas e filosóficas que utilizava em meus estudos de planejamento. Esse processo foi se desenvolvendo de tal maneira que em 2011, resolvi passar pelo processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no qual obtive êxito. No ano seguinte iniciei os estudos na pós-graduação, e ao cursar a disciplina “Tópicos em História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais I”, entrei em contato pela primeira vez com as discussões que relacionavam justiça e educação; nessa mesma disciplina tive a oportunidade de produzir um artigo sobre o tema, e que posteriormente foi apresentado em um encontro nacional da área de educação.

Subsidiado por esse histórico profissional e acadêmico percebemos que a justiça é um tema com longo histórico de debate³ e, que possui variados matizes ideológicos. Caso fizéssemos as escolhas erradas poderíamos ampliar demasiadamente nossas análises teóricas, o que dificultaria sua relação com um objeto determinado. Assim, optamos por um autor que trouxesse a discussão da justiça de maneira atual, rigorosa, crítica e contextualizada, mas sem perder a complexidade histórica do tema.

Além desses pontos, a escolha por John Rawls está relacionada à importância central da justiça dentro do projeto societário do autor. Tal desenvolvimento está explicitado em sua principal obra, *A Theory of Justice*, que foi lançada em 1971 nos Estados Unidos. Neste trabalho o autor desenvolveu a “justiça como equidade” que, mesmo não agradando a todos, buscava parecer pertinente e plausível para ser utilizada como instrumento de intervenção nas democracias constitucionais. Por isso, que ao concretizar a sua concepção de justiça⁴, Rawls não pretende que suas

³ A palavra justiça, não só suscita controvérsias em relação ao seu significado, mas também à sua própria etimologia. Para uns as palavras jus, justitia e justum, seriam derivadas do radical ju (yu), do idioma sânscrito, uma antiga língua clássica da Índia. Ju (yu), em sânscrito, significa unir, atar, dando origem em latim a jungere (juntar) e jugum (jugo, submissão, opressão, autoridade). Outros referem-se à palavra yóh, também sânscrita, que se encontra no livro dos Vedas (livro sagrado dos hindus, correspondente à Bíblia para os cristãos, à Tora para os judeus e ao Corão para os muçulmanos), e que corresponde à ideia religiosa de salvação. Na Idade Moderna, alguns filósofos associaram a ideia de jus a Zeus ou Júpter, as divindades supremas de gregos e romanos. Estas explicações não são necessariamente excludentes, revelando-nos que a primeira noção de justiça expressou um relacionamento sob a proteção divina (BARBOSA, 1984, p. 33-34).

⁴ “Estamos fazendo aqui uma distinção entre conceito de justiça e concepção de justiça, que Perelman usa implicitamente e que depois será popularizada por John Rawls em seu famoso livro Teoria da Justiça. O conceito de justiça, único e formal ou ‘vazio’, exprime o significado do termo, que capta o que há de comum nos diferentes usos da palavra justiça. As diferentes concepções da

ideias sejam exclusivas dos debates acadêmicos. Ou seja, o autor deseja que suas ideias extravasem essas barreiras, para chegar até os espaços de formulação e aplicação nas ações concretas de intervenção na sociedade.

Para transpor os muros da academia, Rawls buscou estabelecer uma concepção de justiça que provesse uma alternativa aos ideais do utilitarismo, que durante um longo período dominou as discussões dos pensadores políticos anglo-saxões. O autor empreendeu o desenvolvimento de uma teoria alternativa à doutrina utilitarista, por afirmar que esta não seria capaz de explicar os direitos básicos e as liberdades dos cidadãos dentro de instituições pautadas pela democracia.

Como grande referência da teoria da justiça como equidade Rawls utilizou a teoria do contrato social (LOCKE, 1994; ROUSSEAU, 1987; KANT, 1989) considerando suas principais ideias, mas fez algumas modificações para conseguir explicar os direitos básicos, liberdades e igualdade nas sociedades democráticas contemporâneas. Com esse instrumental teórico, o autor norte-americano desenvolveu sua concepção alternativa de justiça como uma teoria deontológica, pois não entende o justo como potencializador do bem, ou seja, não identifica o bem independente do justo. Assim, John Rawls desenvolve uma teoria da justiça, entre tantas outras, para defender um modelo societário menos desigual e com maiores liberdades, para a construção de uma sociedade justa e cooperativa.

Por ser uma teoria de grande amplitude, a justiça como equidade proporciona inferências em diversas áreas sociais. Mesmo que John Rawls não tenha desenvolvido nenhum escrito específico sobre a educação, alguns autores (MEURET, 1999; BRIGHOUSE, 2002; DUBET, 2008; ESTÊVÃO, 2001; SILVA, 2003) conseguiram encontrar dentro da teoria rawlsiana algumas ideias educacionais.

De certa forma, as ideias de Rawls que tratam da educação repercutem a importância que o autor dá para as instituições sociais, que, ao intervirem na estrutura básica da sociedade, devem estar orientadas pela liberdade, equidade e justiça. Assim sendo, Rawls compreende a educação como uma instituição social,

justiça, plurais e substantivas, são visões diferentes sobre o que é justo e 'preenchem' como conteúdo esse conceito formal, fornecendo critérios de avaliação para que possamos qualificar situações como justas ou injustas" (VELASCO, 2009, p. 54).

que deve ser responsável pela formação moral dos cidadãos e auxiliar na divisão dos bens sociais, sempre priorizando os menos favorecidos.

Com isso, a educação demonstra sua relação direta com os dois princípios da justiça como equidade. No primeiro momento, ao postular a formação moral dos sujeitos ela garante a possibilidade dos cidadãos de exercerem suas liberdades políticas, de pensamento, expressão, podendo assim participar na elaboração de políticas mais justas para a sociedade. No segundo momento, a educação auxilia na distribuição equânime dos bens sociais, culturais, políticos e econômicos, em favor dos desfavorecidos. Isto possibilita uma amenização das desigualdades e, maior igualdade na disputa pelos cargos sociais de prestígio superior.

Para materializar estas pretensões, os princípios da justiça possuem quatro estágios de aplicação: no primeiro momento os indivíduos ainda estão sob efeito do véu de ignorância e imersos na posição original; no segundo momento as pessoas já retiraram uma pequena parcela do véu de ignorância, podendo assim, estabelecer uma convenção constituinte pautada pelo princípio da liberdade básica igual; no terceiro momento, com maiores conhecimentos sobre sua realidade e subsidiado pelos ideais da constituição, os indivíduos desenvolvem leis que normatizem a igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença e; no último estágio, sem resquícios do véu de ignorância, as regras são aplicadas a casos particulares para que não haja injustiças.

Assim, as normas servem como instrumento para delimitar direitos e deveres dentro da sociedade. E com a educação não é diferente. Para Rawls ela precisa ser balizada por legislações justas para que as ações sigam os acordos sociais em prol de uma sociedade com justiça social. Por isso, escolhemos as duas principais legislações que determinam o direito à educação no país. A primeira, a Constituição Federal de 1988, foi escolhida por ser a principal norma de um país, visto que orienta todas as outras legislações. A segunda, a escolha pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi escolhida devido a sua importância e amplitude na normatização da educação nacional, além de ser conhecida como a Constituição da educação brasileira, por servir de referência para as legislações educacionais em todo Brasil.

Todo o percurso descrito até aqui objetiva responder a questão central deste trabalho: “Como as ideias educacionais existentes na teoria da justiça de John Rawls estão representadas nas principais legislações que regem o direito à educação no Brasil?”.

Para responder esta interrogação, preferimos assumir um enfoque predominantemente qualitativo⁵, pautado por uma pesquisa bibliográfica e documental em que analisamos os conceitos do autor norte-americano e legislações educacionais. Isso porque, propomos como objetivo geral deste trabalho “analisar a relação entre as ideias de educação presentes na teoria da justiça de Rawls e as duas principais legislações que regem o direito à educação no Brasil”. E, como objetivos específicos: a) elencar os principais conceitos da justiça como equidade que estão presentes na obra *Uma Teoria da Justiça* de John Rawls; b) identificar elementos que subsidiam questões educacionais dentro das ideias rawlsianas; c) apresentar como as normas estatais podem auxiliar na concretização do projeto societário de John Rawls; d) relacionar as diretrizes educacionais contidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com as ideias de educação presentes na teoria da justiça como equidade.

No decorrer do Capítulo 2, vamos elencar os principais fundamentos da teoria da justiça como equidade, buscando entender como a concepção de justiça rawlsiana desenvolve uma alternativa à doutrina utilitarista, especificando os termos justos mais adequados para a cooperação social entre os cidadãos considerados como pessoas livres e iguais. Para isto, apresentaremos diversos conceitos imprescindíveis ao projeto societário desenvolvido por John Rawls em sua principal obra, como: cooperação social, sociedade bem ordenada, estrutura básica de sociedade, instituição social, posição original, véu de ignorância e princípios da justiça.

O Capítulo 3 tem a função de demonstrar quais são as ideias educacionais que existem na teoria da justiça como equidade. Nesta parte do texto apresentaremos que as ideias de Rawls acerca da educação decaem, em alguns momentos, para

⁵ Como essa discussão sobre justiça expõe diferentes sentidos nas relações humanas, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.” (MINAYO, 2001, p. 22)

questões respectivas à distribuição de bens e oportunidades, e em outros, para a formação do senso moral dos cidadãos. Isso demonstra que, no primeiro momento a educação está atrelada ao segundo princípio da justiça como equidade e, na segunda parte, estão pautadas pelo primeiro princípio da justiça. Portanto, o terceiro capítulo demonstra como os ideais educacionais estão diretamente relacionados ao projeto societário de John Rawls.

No Capítulo 4, analisaremos a relação entre a teoria da justiça como equidade de Rawls e o direito à educação estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para concretizar tal estudo, dividiremos o capítulo em duas partes. Na primeira parte abordaremos a relação entre os estágios de aplicação dos dois princípios da justiça em relação às normas estatais, entendendo-as como estratégia para a materialização de uma sociedade com justiça social. Na segunda parte, embasado na discussão normativa de John Rawls, demonstraremos a relação entre as ideias de educação da teoria da justiça rawlsiana e as normas que estabelecem o direito à educação no Brasil.

Na última parte do trabalho, capítulo 5, faremos algumas considerações finais sobre o nosso trajeto de pesquisa e as respostas obtidas no decorrer do estudo. Além disso, demonstraremos a importância de compreendermos como o liberalismo político de Rawls está presente em nossa realidade educacional. E, por fim, apontaremos alguns caminhos para novos trabalhos que busquem articular a teoria da justiça como equidade e educação.

2 OS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA JUSTIÇA DE JOHN BORDLEY RAWLS

No ano de 1971, John Rawls desenvolveu sua principal obra, *Uma Teoria da Justiça*. Nesse trabalho, o autor desenvolve seu projeto teórico baseando-se na remodelação de antigas teorias que não estavam mais no centro dos debates. Isso proporcionou ao pensamento rawlsiano a quebra de barreiras teóricas, elencando-o como suporte para diversas teorias atuais. Isto é,

Além dos limites do pensamento liberal por excelência, as proposições rawlsiana também contribuíram para o aprofundamento de temas relativos à justiça distributiva, à economia do bem-estar, ao comunitarismo, ao feminismo, ao multiculturalismo e ao reconhecimento, entre outros. (FERES JÚNIOR e POGREBINSCHI, 2010, p. 11).

A teoria de Rawls trata-se, portanto de um expoente da teoria liberal⁶ contemporânea. Nesse sentido, podemos perceber que as ideias desenvolvidas por Rawls têm laços estreitos com o liberalismo, mas “como outros termos centrais do nosso vocabulário político, não tem um significado consensualmente compartilhado na Teoria Política” (VITA, 2013, p. 55). Por isso, precisamos delimitar o pensamento rawlsiano como “liberal igualitário”, por ser essa uma corrente teórica que foge das determinações puramente individuais, pois coloca a igualdade como ponto importante na análise social, e que não considera justo que os indivíduos sejam vítimas de repartições mal feitas, das quais não tiveram oportunidade de participar.

⁶ Na apresentação do livro *O Liberalismo Político* de John Rawls, Carlos Henrique Cardim (2000, p. 5) expõe que “o termo *liberal* não tem nos Estados Unidos a mesma acepção que lhe é atribuída entre nós e na Europa. Os conservadores norte-americanos entendem-no como sinônimo de socialista, embora acalentasse a ilusão da sociedade sem classes e lutasse pela estatização da economia, sempre se ateu aos limites impostos pelo sistema democrático representativo (ao contrário do socialismo oriental, que aderiu ao totalitarismo e passou a ser conhecido como comunismo, justamente para não confundi-lo com o socialismo). Nos Estados Unidos, nunca houve movimento expressivo em favor da criação de qualquer espécie de Estado empresário. A corrente forte (*liberal*, em grande medida identificada com o Partido Democrata) caracteriza-se pela adoção de mecanismos oficiais destinados a promover a elevação dos padrões de renda da minoria que não consegue fazê-lo através do mercado (*New Deal* de Roosevelt; *Big Society* de Lyndon Johnson etc.). Assim sendo, ela mais se assemelha à social-democracia europeia, ainda que esta só se tenha oficializado no Congresso de Godsberg (novembro de 1959), do Partido Social-Democrata Alemão, que rompe com o marxismo e renuncia à sociedade sem classes, se bem que sem abdicar de uma certa *igualdade de resultados* (o compromisso dos liberais é com a igualdade de oportunidades). O *liberal* americano pode, pois, ser qualificado de social-democrata. Os liberais estadunidenses são chamados de *conservative* ou *new-conservative*, dispendo de grande influência no Partido Republicano. Tampouco poderiam ser identificados com os conservadores, que são também muito atuantes, mas cultivam faixa própria”.

Diante a importância e amplitude do pensamento rawlsiano, abordaremos neste segundo capítulo os principais fundamentos da sua teoria da justiça, buscando entender “qual a concepção de justiça mais adequada para especificar os termos justos de cooperação entre os cidadãos tidos como livres e iguais, racionais e razoáveis, membros cooperativos de uma sociedade ao longo da vida?” (FERES JÚNIOR e POGREBINSCHI, 2010, p. 11).

Inicialmente apresentaremos os conceitos de cooperação social, sociedade bem ordenada e estrutura básica da sociedade, pois estes delimitam os principais aspectos do projeto societário de John Rawls. No segundo momento, trataremos do objeto e da função da justiça que estão presentes nas sociedades humanas e subsidiam as ideias da teoria da justiça como equidade.

Na terceira parte, abordaremos como Rawls se apropriou e modificou as ideias desenvolvidas pelos contratualistas, criando novas conotações e entendimentos das sociedades humanas. Entre estas inovações Rawls desenvolveu a posição original, análoga à ideia de estado de natureza⁷ entre os contratualistas, uma situação hipotética, em que os seres humanos sem muitos conhecimentos sobre a sua realidade social agem racionalmente na escolha dos princípios da justiça que subsidiam a estrutura básica da sociedade.

Complementando sua ideia de posição original, Rawls desenvolve o véu de ignorância. Este sugere que os seres humanos não possuem determinados conhecimentos pessoais e sociais, por exemplo, sua casta ou classe, sua crença religiosa e características psicológicas. Sem essas informações, as pessoas seriam capazes de tomar decisões racionais de maneira equitativa, que permitiriam a escolha dos princípios da justiça como equidade.

E como resultado desse momento hipotético, Rawls apresenta os dois princípios da justiça como equidade. No primeiro, o princípio da liberdade básica igual, determina igualdade para todos os membros da sociedade na imputação de deveres e direitos básicos. No segundo princípio, Rawls faz uma divisão em duas partes (princípio da

⁷ Segundo Nicola Abbagnano (2007, p. 702) “condição do homem, antes da constituição da sociedade civil, segundo a doutrina do contratualismo”. Para maiores informações ver: LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Petrópolis: Vozes, 1994; ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político**. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987; e KANT, Immanuel. **A paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM, 1989.

igualdade equitativa de oportunidades e princípio da diferença), demonstrando que só haverá justiça nas desigualdades sociais e econômicas quando (a) estiverem atreladas a cargos e posições acessíveis a todos em situações iguais e equitativas de oportunidades e (b) possibilitem melhores condições para aqueles que são menos beneficiados, levando em conta o princípio da poupança justa (RAWLS, 2002).

No último momento deste capítulo, demonstraremos que o pensamento de Rawls tinha um objetivo concreto: estava disposto a contrapor as teorias hegemônicas e propor novos horizontes teóricos. Em particular, o autor colocava a teoria utilitarista como grande ameaça para as liberdades individuais nas sociedades humanas, por isso boa parte de seus escritos faz críticas a essa corrente de pensamento e sugere maneiras de transpô-la.

Entretanto, mesmo propondo um modelo societário e teórico diferente do utilitarismo e libertarianismo, as discussões de John Rawls não desafinam o coro em defesa do modo de produção capitalista. Pelo contrário, trouxeram novos elementos para pensarmos formas de adequação aos problemas advindos da sociedade do capital. Por isso, como veremos adiante, nos estudos de Rawls há uma busca incessante pela criação de um modelo societário, que de certa forma se diferencia do que estava posto, mas não se opõe por completo.

2.1 OS TRÊS PONTOS PRINCIPAIS

A compreensão da concepção de justiça como equidade precede o conhecimento de alguns conceitos centrais da teoria rawlsiana que expressam, de forma geral, o projeto de sociedade defendido por Rawls. Segundo Feres Júnior e Pogrebinschi (2010, p. 12), “esses conceitos são a ideia de ‘sociedade como um sistema justo de cooperação social’, a ideia de ‘sociedade bem ordenada’ e a ideia da ‘estrutura básica de sociedade’”.

O primeiro conceito citado trata da cooperação social que se baseia em códigos e procedimentos públicos para regulação da conduta coletiva, e que tem larga aceitação por todos que estão inseridos no processo de cooperação. Diz-se que a cooperação é justa porque seus termos são tais que todos os participantes podem

razoavelmente aceitar, desde que todos os demais também os aceitem. E, para que haja aceitação dos direitos e deveres básicos prescritos pelas instituições políticas e sociais, do controle na separação dos bens e, dos pontos negativos oriundos dessa divisão da cooperação social, é necessário entendê-los a partir das determinações estabelecidas pelos princípios da justiça.

Esses princípios, além de outras funções, terão papel importante na neutralização das vontades individuais que fogem às regras da cooperação social, o que remete as forças sociais para os benefícios em prol da coletividade, e não aos sujeitos deslocados.

Para entender plenamente uma concepção da justiça precisamos explicitar a concepção de cooperação social da qual ela deriva. Mas ao fazermos isso não deveríamos perder de vista o papel especial dos princípios da justiça ou o objeto principal ao qual eles se aplicam. (RAWLS, 2002, p. 11).

Outro ponto importante para ressaltarmos acerca do conceito de cooperação social, antes de pesarmos para o segundo conceito, é que ele não deve ser pensado apenas em relação aos homens, mas também os seus antecessores na história, como expõe Rawls.

Dizer que o homem é um ser histórico é dizer que as realizações das capacidades dos indivíduos que vivem em qualquer tempo dado exigem a cooperação de muitas gerações (ou mesmo de sociedades) ao longo de um extenso período de tempo. (RAWLS, 2002, p. 583).

O segundo conceito imprescindível ao nosso debate, diz respeito à ordenação da sociedade. De maneira mais específica, esse conceito trata a aceitação coletiva e recíproca dos mesmos princípios da justiça, o que daria à sociedade uma conotação de bem ordenada. Essa ordenação da sociedade permite a compreensão e execução dos princípios da justiça, pelos indivíduos que a compõem, ou seja, estando a estrutura básica da sociedade afinada com esses princípios, conseqüentemente haverá uma sociedade bem ordenada⁸. Isso fica explícito, quando ele discute questões relativas à ideia de sociedade bem ordenada.

Sociedades concretas são, é óbvio, raramente bem-ordenadas nesse sentido, pois o que é justo e o que é injusto está geralmente sob disputa. Os homens discordam sobre quais princípios deveriam definir os termos

⁸ Apesar da teoria rawlsiana não ter como base de comparação as sociedades existentes, sempre que possível o autor faz uma incursão na realidade concreta para demonstrar a plausibilidade de sua teoria.

básicos de sua associação. Todavia ainda podemos dizer, apesar dessa discordância, que cada um deles tem sua concepção da justiça. (RAWLS, 2002, p. 5).

Nessa discussão, o autor demonstra que independente do que está posto nas sociedades reais, não podemos escapar das disputas pelas diferentes concepções de justiça. Essa questão articulada com a ideia de cooperação social não cria cisões impossíveis de sanar, pelo contrário, constituem uma unicidade, em que “todos têm um senso de justiça semelhante, e, com relação a isso, uma sociedade bem-ordenada é homogênea” (RAWLS, 2002, p. 291).

O último conceito tratado nessa seção, mas não menos importante, trata da estrutura básica da sociedade. Para Rawls, ele é considerado “o objeto primário da justiça” (2002, p. 07) que advém da maneira pela qual as instituições sociais e políticas mais importantes se articulam no sistema de cooperação social. Agindo como base para as atividades coletivas e individuais acontecerem, a estrutura básica da sociedade, também atribui direitos e deveres aos sujeitos, e operando de maneira indireta nas instituições que não estão incluídas na estrutura básica, assim como, nos indivíduos autônomos.

Por isso, percebemos que os agentes passivos de intervenções diretas pelo projeto desenvolvido por Rawls, não são apenas os sujeitos, mas principalmente, as instituições, mais especificamente, a estrutura básica da sociedade, até porque, “é a organização da estrutura básica que deve ser julgada, e julgada a partir de um ponto de vista geral” (RAWLS, 2002, p. 93).

2.2 O OBJETO E A FUNÇÃO DA JUSTIÇA

Quando mencionamos a palavra justiça, como afirmou Rawls (2002), não há um consenso de ideias, nem mesmo de objeto e objetivos. Por isso, recorreremos ao dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano, para entendermos como ecoa essa pluralidade de sentidos,

Podem-se distinguir dois significados principais: 1º Justiça como conformidade da conduta a uma norma; 2º como eficiência de uma norma (ou de um sistema de normas), entendendo-se por eficiência de uma norma certa capacidade de possibilitar as relações entre os homens. No primeiro significado, esse conceito é empregado para julgar o comportamento humano ou a pessoa humana (esta última, com base em seu

comportamento). No segundo significado, é empregado para julgar as normas que regulam o próprio comportamento (ABBAGNANO, 2007, p. 593).

Pela definição inicial, percebemos que a justiça aparece como um tipo de comportamento frente uma determinada regra. Dessa maneira, esse conceito fica relacionado à concordância do comportamento ou da maneira de uma pessoa diante de uma norma específica. Nessa relação estreita com as regras, elas podem ser naturais, morais ou positivas, cada autor fará sua argumentação de justificação a cada uma delas, no entanto, seu propósito será sempre o mesmo. A regra determinará que procedimentos os sujeitos devam realizar, sendo assim, só alcançaram um comportamento justo quando cumprirem a risca os preceitos normativos.

Na outra definição, diferente da primeira, não busca a estrita execução das normas pelos indivíduos, mas demonstrar que a justiça deve estar conexas à capacidade de cada norma, objetivando o desenvolvimento da justiça entre as relações humanas. Dessa maneira, as atitudes individuais não serão mais o foco das análises, agora o foco será o que as normas podem acarretar aos indivíduos, ou seja, os indivíduos serão justos a partir do momento que as regras levarem ele para tal situação.

Como a teoria da justiça de Rawls não se configura como um tratado jurídico, que busque enfatizar as regras como princípios autônomos e/ou autoritários, seus escritos estão mais conectados com as ideias que relacionam a eficiência que as regras podem ter para gerar justiça nas relações dos sujeitos. É por isso que o autor afirma que “da mesma forma leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformadas ou abolidas se são injustas” (RAWLS, 2002, p. 4). Ou seja, não adianta organizar instituições suntuosas e articuladas, mas que sejam injustas.

Na teoria rawlsiana, sempre haverá um primado pela justiça, pois, “a justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento” (RAWLS, 2002, p. 3). Dessa maneira, ele coloca a verdade como a virtude mais importante dentro de um sistema de pensamento, por ser imprescindível para validá-lo, da mesma maneira, a justiça seria para as instituições sociais, que

são entendidas como “um sistema público de regras que define cargos e posições com seus direitos e deveres, poderes e imunidades, etc” (RAWLS, 2002, p. 58).

Para que uma sociedade justa se constitua, é necessário garantir que “liberdades da cidadania igual são consideradas invioláveis” (RAWLS, 2002, p. 4), por meio da manutenção dos princípios escolhidos, coletivamente, na posição original pelos indivíduos.

No entanto, como vimos anteriormente, uma sociedade justa deve estar inserida em um contexto de cooperação social, “concebido para promover o bem dos que fazem parte dela” (RAWLS, 2002, p. 4). No entanto Rawls nos alerta para questões advindas da cooperação, “embora uma sociedade seja um empreendimento cooperativo visando vantagens mútuas, ela é tipicamente marcada por um conflito bem como por uma identidade de interesses”. (RAWLS, 2002, p. 4).

Essa disputa de interesses acontece porque cada pessoa possui um posicionamento diferente frente à divisão de benefícios sociais, e por isso, os indivíduos que estão buscando maiores dividendos para si, acabam desencadeando um conflito frente aos ideais gerais.

Relacionando nossa discussão com a sessão anterior, Rawls coloca a estrutura básica da sociedade como objeto da justiça, sendo apreciadas como justas desde que atendam aos princípios que sujeitos morais, livres e iguais, colocados em circunstâncias equitativas, adotariam com o objetivo de reger essa estrutura.

Para nós o objeto primário da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social. Por instituição mais importantes quero dizer a constituição política e os principais acordos econômicos e sociais. Assim, a proteção legal da liberdade de pensamento e de consciência, os mercados competitivos, a propriedade particular no âmbito dos meios de produção e a família monogâmica constituem exemplos das instituições sociais mais importantes. (RAWLS, 2002, p. 7-8).

Nesse momento percebemos a importância que as instituições sociais possuem dentro da estrutura básica da sociedade, pois são dentro desses espaços que se desenvolverão as atividades dos sujeitos e suas coletividades (RAWLS, 2002).

Dessa maneira, a função da justiça rawlsiana consiste no desenvolvimento de alguns princípios da justiça social, apropriados para subsidiar, seja a repartição dos bens e obrigações da cooperação sociais, ou a forma como conferem direitos e deveres na estrutura básica da sociedade.

2.3 OS CONTRATUALISTAS COMO INSPIRAÇÃO

A teoria desenvolvida por Rawls, denominada de justiça como equidade, retoma algumas ideias de estudiosos do passado, a principal corrente filosófica de inspiração são os contratualistas. Isso acontece, porque, “o ideal moral da justiça como equidade está mais profundamente incorporado nos princípios fundamentais da teoria ética. Isso é típico das concepções do direito natural (a tradição contratualista) em comparação com a teoria da utilidade” (RAWLS, 2002, p. 35).

Mesmo assim, a teoria rawlsiana não se acomodará com a doutrina desenvolvida pelos seus antecessores, que para Abbagnano “reconhece como origem ou fundamento do Estado (ou, em geral, da comunidade civil) uma convenção ou estipulação (contrato) entre seus membros” (2007, p. 205). Isso porque, em alguns momentos Rawls (2002, p. 361) aponta que “a visão contratualistas ocupa, portanto, uma posição intermediária entre o utilitarismo e o perfeccionismo”. Assim sendo, ele se movimenta para “elaborar uma concepção de justiça que generaliza e eleva a um plano superior de abstração a conhecida teoria do contrato social” (RAWLS, 2002, p. 12).

Como a sua discussão se constitui de maneira abstrata, John Rawls expõe que “não devemos pensar o contrato original como um contrato que introduz uma sociedade particular ou que estabelece uma forma particular de governo” (RAWLS, 2002, p. 12). Dessa forma, ele tem abertura para desenvolver novas ideias ao contratualismo (como a posição original e o véu de ignorância, expostas a seguir), o que possibilita o desenvolvimento da sua teoria da justiça.

No item seguinte veremos como Rawls desenvolveu um primeiro momento hipotético, no lugar do contrato social, para garantir que todas as decisões estabelecidas de maneira pactuada por todos os integrantes da sociedade busque sempre a equidade.

2.3.1 Posição Original

Continuando nosso trabalho em que relacionamos a teoria de justiça desenvolvida por John Rawls, e a teoria do contrato social, destacaremos a relação direta entre a posição original, desenvolvida por ele, e o estado de natureza, desenvolvido pelos teóricos contratualistas. Acerca disso, Rawls expõe que,

A posição original é definida de modo a ser um *status quo* no qual qualquer consenso atingido é justo. É um estado de coisas no qual as partes são igualmente representadas como pessoas dignas, e o resultado não é condicionado por contingências arbitrárias ou pelo equilíbrio relativo das forças sociais. Assim, a justiça como equidade é capaz de usar a ideia da justiça procedimental pura desde o início. (RAWLS, 2002, p. 129).

No entanto, ainda que haja uma relação direta entre as duas ideias, a situação inicial, definida por Rawls, não pode ser entendida como um estado de natureza absoluta ou uma condição histórica verdadeira. Em suma, a situação inicial é entendida como uma “situação puramente hipotética caracterizada de modo a conduzir a certa concepção da justiça” (RAWLS, 2002, p. 13).

Ainda nesse debate, percebemos que a posição original, tem conotações de neutralidade e incertas, que não estão comprometidas com objetivos puramente individuais. Constituindo-se assim, como um instrumento heurístico para raciocinar questões relacionadas à justiça (VITA, 2000).

Do ponto de vista expressado pelo filósofo norte-americano, podemos afirmar que uma posição social pode ser afirmada justa, quando o sistema de códigos gerais que a define foi alcançado por meio de uma cadeia de pactos hipotéticos (RAWLS, 2002). E esses pactos devem ser desenvolvidos de maneira irrefletida pelos indivíduos em sociedade, para que a sociedade se estabeleça a partir dos princípios de justiça estabelecidos na posição original (RAWLS, 2002).

Essa busca por uma convenção social inicial institui uma arena, em que a soma dos esforços coletivos possibilitam aos indivíduos desenvolverem planos de vida idiossincráticos, os quais não se efetivariam em situações de insulamento.

No entanto, ainda que os sujeitos componham um sistema de cooperação, que promova o contentamento daqueles que integram o acordo inicial, Rawls nos faz um alerta sobre esse modelo de sociedade: “ela é tipicamente marcada por um conflito

bem como por uma identidade de interesses” (RAWLS, 2002, p. 4). Essa identificação por distintos interesses, entre as pessoas é percebível em um primeiro momento na busca do convênio social. Isso porque, a disputa de interesses entre os sujeitos deriva de um egoísmo conatural, que leva a condutas individuais diferentes, diante da repartição dos benefícios desencadeados pelo acordo de cooperação recíproca. Logo, seguem o movimento de satisfação dos interesses próprios, independente dos prejuízos que tal postura pode provocar para a coletividade.

Para que as vontades e interesses individuais não estraguem seu projeto mais amplo, John Rawls utiliza esses movimentos solitários em prol da coletividade quando desenvolve os princípios da justiça, ao afirmar que “o interesse individual tende a fundir-se com o comunitário, fazendo surgir relações cooperativas” (NEDEL, 2000, p. 79). Dessa maneira, a justiça não pode ser regulada pelas decisões idiossincráticas, mas sim, “por sua concepção pública da justiça” (RAWLS, 2002, p. 504), e complementa, dizendo que “esse fato implica que os seus membros têm um desejo forte e normalmente efetivo de agir em conformidade com os princípios da justiça” (RAWLS, 2002, p. 504). De forma que, esses princípios podem concretizar seu objetivo de promover a justiça social, pois procuram por um ponto em comum, que seja admissível entre a identidade e a disputa de interesses, dando fim aos problemas de caráter específico.

A concordância coletiva sobre as concepções de justiça não é a única questão suscitada por Rawls. Existem outras qualidades para a existência de uma sociedade com justiça, dentre elas: coordenação, eficiência e estabilidade (RAWLS, 2002). A questão da organização no seio social é imprescindível para permitir a articulação entre os planos de vida dos indivíduos, de maneira que as concernentes atividades possam ser admitidas sem que sejam infringidas, acentuadamente, as perspectivas dos projetos particulares (RAWLS, 2002).

Quando falamos em estabilidade, “é importante que o princípio que define os deveres dos indivíduos seja simples e claro, e que assegure a estabilidade das organizações justas” (RAWLS, 2002, p. 374). E caso existam transgressões ao pacto original, torna-se indispensável à existência de forças que tragam a estabilidade novamente, por meio do restabelecimento do acordo inicial (RAWLS, 2002). Dessa forma, se for realizada dentro dos parâmetros de estabilidade e

coordenação mencionados, Rawls assegura que a cooperação social da posição original marcha de modo hábil para o desenvolvimento da justiça.

Assim, ancorados nos preceitos da teoria rawlsiana, percebemos que ao efetivar os princípios de justiça na estrutura básica social obtemos o objeto do acordo original (RAWLS, 2002). Esses princípios apresentam uma ideia de justiça que, por sua vez, precisará desenvolver as análises das instituições, assim como delimitar, após, aceitáveis reparos em caso de necessidade (RAWLS, 2002). Continuando o raciocínio do teórico norte-americano, “depois de haver escolhido uma concepção da justiça, podemos supor que as pessoas deverão escolher uma constituição e uma legislatura para elaborar leis, e assim por diante, tudo em consonância com os princípios da justiça inicialmente acordados” (RAWLS, 2002, p. 14).

Com isso, as instituições sociais satisfazem o pacto de cooperação social e, conseqüentemente, contentam os princípios da justiça determinados no instante da posição original. Como veremos adiante, esses princípios são fundados e benquistos por indivíduos livres e racionais que, para continuarem a busca por seus objetivos de vida e decidirem as bases de sua associação, estão alocados numa circunstância inicial de equidade (RAWLS, 2002).

A demonstração desse processo lógico parece simplória, no entanto, é difícil provar se realmente as partes fariam a escolha pelos princípios da justiça expostos por Rawls, até porque, ainda temos que considerar as diversas restrições às quais os sujeitos estão expostos na situação inicial. Pensando nisso, Rawls consegue afastar críticas de natureza probabilística, submetendo os indivíduos à regra *maximin*, que

(...) é abreviação de *maximum minimorum*. Trata-se da ideia de que, em situações de escolha na incerteza, deve-se optar pela alternativa cujo pior resultado possível seja melhor que os piores resultados possíveis das demais alternativas. É preciso ter cuidado para não confundir o princípio (ou regra) *maximin* de decisão em condições de incerteza com o princípio *maximin* de justiça social, que é também uma denominação muito usada para o princípio da diferença rawlsiano. (FERES JÚNIOR e POGREBINSCHI, 2010, p. 15).

Por isso, a teoria rawlsiana reforça o momento de incerteza (véu de ignorância) em que estão situados os indivíduos, demonstrando que os princípios da justiça seriam verdadeiramente selecionados, pois haveria um “mínimo” que os sujeitos não gostariam de perder. De tal modo, os princípios da justiça, que atrelados à regra

maximin, buscam a melhor concepção de justiça entre as piores oferecidas na posição original (RAWLS, 2002).

Para entendermos a posição original, nosso estudo não pode ser específico a esse conceito, por isso, no item seguinte, que trata do véu da ignorância, analisaremos como Rawls pretende assegurar um momento inicial com igualdade, neutralidade e imparcialidade, que possibilite a escolha dos princípios da justiça, de maneira racional, pelas partes envolvidas.

2.3.2 Véu da Ignorância

Continuando nossa discussão acerca da teoria rawlsiana, o emprego do véu de ignorância, denominação criada por Rawls, possibilita a seleção comum de uma concepção de justiça livre dos interesses individuais. Sem esse véu as distintas vontades atrapalhariam um pacto coletivo (NEDEL, 2000). Dessa forma, uma sociedade bem ordenada é feita da cooperação entre os sujeitos, para que fiquem solucionadas as disputas de interesses existentes entre os indivíduos e o coletivo, e assim, ocorra o desenvolvimento dos princípios de justiça.

Dessa forma, esse conceito desenvolvido por John Rawls, de véu de ignorância, possui algumas funções para a construção de uma sociedade baseada na justiça como equidade, que são:

[...] assegurar que a posição original represente um caso de *justiça procedimental pura*; (...) assegurar que a posição original represente uma condição *universal*; (...) assegurar que a posição original represente uma condição *não histórica*; (...) garantir a *unanimidade* na escolha da concepção de justiça como equidade; (...) garantir a *igualdade* das partes contratantes na posição original; (...) excluir qualquer possibilidade de *fraude*, *coerção* ou *violência*; (...) afastar o problema da *pluralidade* das partes na posição original. (FERES JÚNIOR e POGREBINSCHI, 2010, p. 20-21).

Com todas essas funcionalidades, Rawls propõe uma tentativa de isolar as posições particulares das pessoas como capacidades inatas, favorecimentos de suas associações mais próximas e contingências suscitadas por questões políticas. Isto é, para concretizar a seleção de princípios de justiça, que contente a perspectiva de justiça social, é preciso não levar em consideração os fatores que separam as pessoas de uma sociedade em grupos com ideais de vida distintas.

Conseqüentemente, precisam ser eliminados todos os pontos divergentes que possam acarretar uma possível disputa entre os sujeitos.

De algum modo, devemos anular os efeitos das contingências específicas que colocam os homens em posições de disputa, tentando-os a explorar as circunstâncias naturais e sociais em seu próprio benefício. Com esse propósito, assumo que as partes se situam atrás de um véu de ignorância. Elas não sabem como as várias alternativas irão afetar o seu caso particular, e são obrigadas a avaliar os princípios unicamente com base nas considerações gerais (RAWLS, 2002, p. 147).

Como foi mencionado, o véu de ignorância consiste em ignorar informações de cunho pessoal, pois é dessa forma que os indivíduos, hipoteticamente, podem extinguir as divergências que caminham contrariamente aos princípios da justiça equitativa. Por isso, o véu de ignorância consente com conhecimentos de questões gerais sobre a sociedade e a natureza da humanidade, que são necessárias para que haja racionalidade no acordo (NEDEL, 2000).

Afinal, se na escuridão e incerteza do véu podemos identificar os princípios de justiça que nos são mais desejáveis, ou seja, preferir determinados arranjos em detrimento de outros, então nossa escolha tem um bom motivo para ser tida como a escolha justa. (FERES JÚNIOR e POGREBINSCHI, 2010, p. 21).

Ou seja, para Rawls, o desenvolvimento dessa situação hipotética é fundamental para sua teoria, pois é nesse momento que aparecem os dois princípios basilares para guiar a constituição de uma sociedade bem ordenada, como veremos no tópico seguinte.

2.3.3 Os Princípios da Justiça

Depois de consideradas as condições em que deve acontecer a posição original, precisamos analisar os princípios escolhidos pelas partes consensuada nessa situação hipotética. Por isso, o autor norte-americano vai construindo paulatinamente os dois princípios de justiça para instituições, no livro *Uma Teoria da Justiça*, como forma de comprovar a plausibilidade e pertinência dessas ideias fundamentais para a constituição de uma sociedade com justiça social. Entretanto, para efeitos de ilustração do pensamento, nesse momento apresentaremos a última formulação presente na referida obra.

Primeiro Princípio

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

Segundo Princípio

As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que, ao mesmo tempo: a) tragam o maior benefício possível para os menos favorecidos, obedecendo às restrições do princípio da poupança justa, e b) sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades. (RAWLS, 2002, p. 333, grifo do autor).

Para entendermos qual a pertinência desses princípios para a teoria da justiça de Rawls, precisamos destacar quatro pontos nessa análise. O primeiro, diz respeito à compreensão da estrutura social como integrada por dois aspectos sociais relacionados, existem os que “definem e asseguram liberdades básicas iguais e os aspectos que especificam e estabelecem as desigualdades econômicas e sociais” (RAWLS, 2002, p. 64-65).

Antes de passarmos para o segundo ponto, precisamos delimitar uma das questões centrais da teoria rawlsiana, que diz respeito às liberdades básicas iguais explicitadas no primeiro princípio, que são especificadas pelo autor como,

(...) a liberdade política (o direito de votar e ocupar um cargo público) e a liberdade de expressão e reunião; a liberdade de consciência e de pensamento; as liberdades da pessoa, que incluem a proteção contra a opressão psicológica e a agressão física (integridade da pessoa); o direito à propriedade privada e a proteção contra a prisão e a detenção arbitrárias. (RAWLS, 2002, p. 65)

Ainda no primeiro ponto, “o segundo princípio se aplica à distribuição de renda e riqueza e ao escopo das organizações que fazem uso de diferenças de autoridade e de responsabilidade” (RAWLS, 2002, p. 65). Feita a delimitação de tal conceito, podemos passar para o segundo ponto, que especifica que os dois princípios precisam ser compreendidos e executados de forma lexical (é uma abreviação de lexicográfico) ou serial, ou seja, “é um método que exige que o primeiro princípio da ordenação seja satisfeito antes de podermos passar para o segundo” (RAWLS, 2002, p. 46).

Dessa forma, concluímos que o princípio que aborda a igual liberdade coletiva, tem primazia ao princípio que trata das desigualdades sociais e econômicas. Isso

possibilita afirmarmos, segundo as ideias de John Rawls, que a estrutura básica precisa controlar a repartição díspar de benefícios e comandar de maneira coerente com ideias determinadas pelo princípio inicial.

É a organização da estrutura básica, portanto, que garante não haver transgressões das liberdades básicas iguais resguardadas pelo primeiro princípio, impossibilitando que sejam contrabalançadas por maiores proventos econômicos e sociais. Assim sendo, para a teoria rawlsiana, a finalidade basilar de constituir a ordem lexical é propiciar a impossibilidade de trocas entre liberdades básicas, por qualquer outro ganho que seja distinto do primeiro.

Por consequência dessas circunstâncias, que Rawls denomina as regras de prioridade.

Primeira Regras de Prioridade (A Prioridade da Liberdade)

Os princípios da justiça devem ser classificados em ordem lexical e portanto as liberdades básicas só podem ser restringidas em nome da liberdade. Existem dois casos: (a) uma redução da liberdade deve fortalecer os sistema total das liberdades partilhadas por todos; (b) uma liberdade desigual deve ser aceitável para aqueles que têm liberdade menor.

Segunda Regra de Prioridade (A Prioridade da Justiça sobre a Eficiência e sobre o Bem-Estar)

O segundo princípio de justiça é lexicalmente anterior ao princípio da eficiência e ao princípio da maximização da soma de vantagens; e a igualdade equitativa de oportunidades é anterior ao princípio da diferença. Existem dois casos: (a) uma desigualdade de oportunidades deve aumentar as oportunidades daqueles que têm uma oportunidade menor; (b) uma taxa excessiva de poupança deve, avaliados todos os fatores, tudo é somado, mitigar as dificuldades dos que carregam esse fardo. (RAWLS, 2002, p. 333-334, grifos do autor).

Após entendermos a organização lexical que rege os dois princípios da justiça, partimos para o terceiro aspecto de explicação direcionado aos princípios de justiça, que trata do seu processo de aplicação na estrutura básica da sociedade, que acontece em quatro partes. A primeira etapa acontece quando reconhecemos os dois princípios da justiça sob o véu de ignorância, ou seja, é o momento em que estamos na posição original, subsidiados por todos os conhecimentos necessários.

No segundo momento, os princípios escolhidos terão que subsidiar as sugestões de um aparato constitucional, que estabeleça os poderes do Estado e os direitos básicos do cidadão. Nessa etapa, determinadas restrições do véu de ignorância são removidas, por isso, os indivíduos conseguem distinguir os princípios da teoria

social, são conhecedores dos fatos genéricos de sua coletividade, por isso continuam desconhecendo suas características idiossincráticas. Seguindo essas características, as partes conseguem satisfazer os dois princípios de justiça, considerando os aspectos sociais e propondo questões que tornem a constituição mais justa e eficaz (RAWLS, 2002).

No terceiro estágio, conhecido como legislativo, em que a totalidade dos fatos sociais e econômicos com aspectos generalistas atua para que as políticas econômicas e sociais alcem ao máximo as expectativas de chances para os grupos menos beneficiadas. Isso demonstra que “a prioridade do primeiro princípio de justiça em relação ao segundo se reflete na prioridade da convenção constituinte em relação ao estágio legislativo”. (RAWLS, 2002, p. 216).

No último estágio, em que as regras são publicizadas a todos os indivíduos e aplicadas a casos particulares, por administradores ou juízes, não há mais o véu de ignorância, todas as informações estão disponíveis para quem quer que seja sem maiores restrições e falseamentos. Mas para que todos os estágios sejam compreendidos de maneira fiel,

É essencial ter em mente que a sequência dos quatro estágios é um recurso para a aplicação dos princípios da justiça. Esse esquema é parte da teoria da justiça como equidade e não de uma explicação de como na prática procedem as legislaturas e convenções constituintes. Estabelece uma série de pontos de vista a partir dos quais se devem resolver os diferentes problemas da justiça, num processo em que cada ponto de vista é marcado pelas restrições adotadas nos estágios precedentes. Assim, uma constituição justa é aquela que delegados racionais, sujeitos às restrições do segundo estágio adotariam para a sua sociedade. De maneira semelhante, as leis e políticas justas são aquelas que seriam estabelecidas no estágio legislativo. (RAWLS, 2002, p. 217).

Com isso, concluímos que os quatro estágios analisados representam um prolongamento da ocasião hipotética desencadeada na posição original, e buscam pensar o melhor aproveitamento dos dois princípios de justiça desenvolvidos. Esse e outros pontos elencados pelo subitem atual aparecem articulados com a teoria rawlsiana em seu todo, o que viabiliza nossa continuidade de estudo nas discussões que tratam da justiça como equidade, na sua relação às críticas que Rawls desenvolveu relacionadas à teoria utilitarista, como veremos a seguir.

2.4 UMA ALTERNATIVA AO PENSAMENTO UTILITARISTA

Dando continuidade a nossa análise do projeto desenvolvido por Rawls, iniciamos este novo tópico afirmando que seu objetivo “é elaborar uma teoria da justiça que represente uma alternativa ao pensamento utilitarista em geral e, conseqüentemente, a todas as suas diferentes versões” (RAWLS, 2002, p. 24), ou seja, sua concepção de justiça busca proporcionar uma alternativa aos preceitos utilitaristas. Para alcançar essa meta, o autor norte-americano, como observamos até agora, cria uma arguição a respeito da justiça que é contrária ao mesmo conceito divulgado pelo utilitarismo.

Apesar de considerar as outras versões que norteiam os ideais do utilitarismo, Rawls coloca a doutrina clássica utilitarista como a mais expressiva entre todas. Isto porque, os utilitaristas consideram que as pessoas, procurando a concretização de suas vontades, são livres para ponderar seus proveitos e prejuízos, além de suportar determinados sacrifícios em proveito de um ganho posterior maior (RAWLS, 2002). De tal modo, os atos individuais podem ser considerados como coesos, quando estes elevam o padrão individual de bem-estar por meio da efetivação racional do conjunto total de seus planos de vida, contanto que não interfiram na vida dos outros.

Por isso, Rawls expõe que o cerne da doutrina da justiça utilitarista está em considerar que,

(...) a sociedade está ordenada de forma correta e, portanto, justa, quando suas instituições mais importantes estão planejadas de modo a conseguir o maior saldo líquido de satisfação obtido a partir da soma das participações individuais de todos os seus membros. (RAWLS, 2002, p. 25).

Por isso que a ideia de ampliação do bem-estar das pessoas autonomamente, quando transposta ao coletivo, não se depara com impedimentos, pois pondera que a escolha racional de uma pessoa é igualmente válida para todos. Assim sendo, não podemos afirmar que o bem-estar social seja atingido pura e simplesmente pelos sujeitos autonomamente, mas quando o conjunto das aspirações autônomas potencializa o bem-estar geral.

Para John Rawls, é imprescindível examinar criticamente as ideias de justo e de bem, pois a ética os têm como alicerces principais e, é desses princípios que provém

o entendimento de dignidade moral que atribuímos ao sujeito (RAWLS, 2002). Partindo desses pressupostos, a posição utilitarista demonstra uma característica relacionada à doutrina teleológica, ou seja, o utilitarismo assenta a justiça como subsidiária em relação ao bem. Isso quer dizer que “o bem se define independentemente do justo, e então o justo se define como aquilo que maximiza o bem” (RAWLS, 2002, p. 26).

Dessa forma, uma sociedade ancorada na doutrina utilitarista entende a prioridade da justiça como uma “ilusão socialmente útil” (RAWLS, 2002, p. 31), além do que, “estende à sociedade o princípio da escolha feita por um único ser humano” (RAWLS, 2002, p. 31). Por outro lado, “a justiça como equidade, sendo uma visão contratualista, sustenta que os princípios da escolha social, e portanto os princípios da justiça, são eles próprios o objeto de um consenso original” (RAWLS, 2002, p. 31).

Contrariando o entendimento utilitarista da justiça, Rawls defende que os sujeitos possuem uma “inviolabilidade” que não podem ser trocadas e abolidas. Isto é, ele afirma que, “a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior partilhado por outros” (RAWLS, 2002, p. 4). E complementa dizendo que a justiça como equidade é “uma teoria deontológica, que não especifica o bem independente do justo, ou não interpreta o justo como maximizador do bem” (RAWLS, 2002, p. 32). Assim, o conjunto fundamental de liberdades de um sujeito não pode ser alvo das contabilidades desenvolvidas pelos utilitaristas.

E assim, Rawls segue defendendo que em uma sociedade estruturada pelos princípios da justiça como equidade, seus integrantes não podem compactuar com ganhos maiores que criem ônus para os menos favorecidos. E que somado a isso, ninguém poderia reclamar autonomamente tais questões, porque

na teoria da justiça como equidade, por outro lado, as pessoas aceitam de antemão um princípio de liberdade igual e o fazem sem conhecer seus próprios objetivos pessoais. Implicitamente concordam, portanto, em conformar as concepções do seu próprio bem com aquilo que os princípios da justiça exigem, ou pelo menos em não insistir em reivindicações que os violem diretamente. (RAWLS, 2002, p. 33).

Por isso, concluímos que os direitos e deveres previstos na justiça como equidade não são passíveis de negociação política ou social, pois são reguladas por princípios

vinculados à estrutura básica da sociedade para conferir um bom ordenamento social; diferente do utilitarismo, que tem a preocupação de distribuir a felicidade, desconsiderando questões relativas à igualdade. E para demonstrar tais conclusões, Rawls aponta que,

Implícita nos contrastes entre o utilitarismo clássico e a justiça como equidade está a diferença nas concepções fundamentais da sociedade. Num caso, pensamos numa sociedade bem-ordenada como sendo um sistema de cooperação para a vantagem recíproca regulada por princípios que as pessoas escolheriam numa situação inicial que é equitativa; no outro, como sendo a administração eficiente de recursos sociais para maximizar a satisfação do sistema de desejos construído pelo observador imparcial a partir dos inúmeros sistemas individuais de desejos aceitos como dados. A comparação com o utilitarismo clássico em sua derivação mais comum salienta esse contraste. (RAWLS, 2002, p. 36).

Mesmo construindo sua teoria como forma de crítica a outros pensadores, Rawls não ficou ileso aos julgamentos alheios, tanto que autores da envergadura de: Amartya Sen⁹, Robert Nozick¹⁰ e Jürgen Habermas¹¹, não pouparam críticas e sugestões à teoria rawlsiana.

Cientes da importância dos escritos deste autor norte-americano, e da influência que tais ideias originaram para as sociedades contemporâneas, trouxemos à tona alguns pontos principais da teoria da justiça de John Rawls, para que nos capítulos posteriores façamos um cruzamento entre as ideias de justiça como equidade, suas inferências no campo educacional, e no direito à educação no Brasil atualmente. Por isso, superado o primeiro momento de análise das ideias rawlsianas, passaremos para o próximo passo, que será discutir a relação entre a teoria de Rawls e a educação.

⁹ Ver: VITA, Álvaro de. **Justiça Distributiva: A Crítica de Sen a Rawls**. Revista Dados, Rio de Janeiro, n. 3, p. 471-496, 1999.

¹⁰ Ver: NOZICK, Robert. **Anarquia, Estado e Utopia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

¹¹ Ver: HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro – Estudos de Teoria Política**. São Paulo: Loyola, 2004.

3 JOHN RAWLS E A EDUCAÇÃO

Em seus escritos o autor norte-americano, John Rawls, desenvolve uma teoria da justiça, que objetiva apresentar os princípios filosóficos que subsidiam uma sociedade bem organizada, estabelecida via cooperação social justa – como vimos no capítulo anterior. A partir deste momento observaremos o que tange a aplicabilidade da teoria da justiça rawlsiana às discussões educacionais. Isso porque,

parto do princípio que a educação é uma das instituições que fazem parte da estrutura básica da sociedade e, nesse sentido, procuro investigar mais propriamente como a educação se relaciona com a base comum de direitos denominada por Rawls de bens primários. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 37).

Destacamos que, apesar de John Rawls não ter desenvolvido amplos debates que abordassem questões específicas da educação, há em sua obra relevantes considerações sobre o tema. Assim, as questões educacionais apresentam-se como decorrência do pensamento rawlsiano que busca uma determinada configuração para o Estado Democrático. Portanto, ao traçar reflexões sobre a justiça e o bem, o autor tenta “[...] criar uma sistemática normativa em que se tornaria possível a coexistência das liberdades individuais, da promoção dos mais diversos e divergentes bens” (SILVA, 2003, p. 4).

Ou seja, conforme observamos nos estudos de Denis Meuret¹², Harry Brighouse¹³, François Dubet¹⁴, Carlos Alberto Vilar Estêvão¹⁵ e Sidney Reinaldo Silva¹⁶, a educação para Rawls,

apresenta-se especialmente como uma forma de promover a igualdade de oportunidade, cabendo ao poder público distribuir equitativamente os recursos educacionais. Nesse sentido, a teoria da justiça apresenta-se como uma forma de mapear as iniquidades sociais e indicar e avaliar as políticas públicas para corrigi-las. (SILVA, 2003, p. 80).

O que afirmamos, portanto, é que os enunciados que versam sobre educação ecoam a importância dada pelo autor à constituição de instituições sociais, que

¹² MEURET, Denis. **La justice du système éducatif**. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

¹³ BRIGHOUSE, Harry. **Egalitarian liberalism and justice in education**. London: Institute of Education University of London, 2002.

¹⁴ DUBET, François. **O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁵ ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

¹⁶ SILVA, Sidney Reinaldo. Formação Moral na filosofia de Rawls. **Quaestio Revista de estudos de educação**, Sorocaba, SP, ano 5, n. 1, maio 2003.

tenham como norte equidade e justiça e que usem esses dois subsídios em relação aos cidadãos na estrutura básica da sociedade. Sendo assim, “as ideias de Rawls acerca da educação, ou a compreensão que faz dela como uma instituição social responsável pela formação do caráter e do senso moral é um componente de sua ampla reflexão sobre a justiça” (ROHLING, 2012, p. 127)¹⁷.

Diante o exposto, este segundo capítulo terá como função primordial explicitar a relação entre a educação e a teoria da justiça como equidade. No primeiro ponto a educação está relacionada à distribuição de bens e oportunidades, logo se atrela ao segundo princípio da justiça de Rawls. No segundo ponto ela se relaciona com a formação moral dos indivíduos, estando vinculada ao primeiro princípio da justiça.

3.1 As bases da educação em Rawls

Na teoria da justiça como equidade, Rawls reflete sobre a educação considerando-a como instituição social que compõe uma sociedade gerida por um sistema de cooperação que promove vantagens coletivas e, é regulado por princípios escolhidos pelas pessoas na posição original. Como afirma Rawls, “pensamos numa sociedade bem-ordenada como sendo um sistema de cooperação para a vantagem recíproca regulada por princípios que as pessoas escolheriam numa situação inicial que é equitativa” (RAWLS, 2002, p. 36).

Logo, sendo uma instituição a educação deve ser regida pelos princípios da justiça, utilizada para concretizar a igualdade de oportunidades e para promover uma nova distribuição social. Isto é, o autor especifica a educação como um instrumento para amenizar as desigualdades desde que beneficie os menos favorecidos.

Assim, o princípio da diferença considera relevante a lógica da reparação, em que, as desigualdades imerecidas como de origem e de habilidades naturais, precisam ser equilibradas. Portanto, este princípio define que para tratar os indivíduos de maneira igual, a sociedade precisa oferecer maiores cuidados àqueles que estiverem nas piores posições sociais (RAWLS, 2002).

¹⁷ ROHLING, Marcos. **A educação e a educação moral em Uma Teoria de Justiça de Rawls**. Revista Fundamento, Ouro Preto, n. 4, p. 125-149, jan-jun. 2012.

Em suma, a educação tem o objetivo de promover os bens iniciais, que “em categorias amplas, são direitos, liberdades e oportunidades, assim como renda e riqueza” (RAWLS, 2002, p. 98). Esses bens são importantes para todos os sujeitos independente da sua condição moral ou de cidadania, pois tem como meta impedir que a teoria da justiça como equidade seja assumida como uma teoria abstrata para as pessoas reais. Acerca disso, o autor norte-americano expõe:

A todos é assegurada igual liberdade para que persigam qualquer plano de vida que lhes agrade, contanto que isso não viole as exigências da justiça. Os homens partilham dos bens primários seguindo o princípio de que alguns podem ter mais se esses bens são adquiridos por modalidades que melhoram a situação daqueles que têm menos. Uma vez que toda a organização foi feita e funciona, não se fazem perguntas sobre os totais de satisfação ou perfeição. (RAWLS, 2002, p. 100).

Como exposto, os bens iniciais não são simplesmente coisas materiais, pois são compostos por preceitos racionais, que desde a posição original são necessários para a organização e a concretização de um plano de vida racional dos cidadãos livres e iguais (RAWLS, 2002). Um exemplo é o valor dado ao bem da autoestima¹⁸, que além de bem primário como qualquer outro, possui a capacidade de desenvolver a moral na maneira estabelecida pelos sujeitos, que pautados pelos princípios da justiça estão deliberando sobre algo. Por isso que, na posição original os sujeitos decidem sabiamente acerca desses bens, para encontrar a forma mais eficiente para alcançar o objetivo determinado.

Deste modo, ao desenvolver esses bens primários os sujeitos acionam suas capacidades intelectuais de deliberação. Assim, um projeto justo de educação promove a efetivação dos bens primários, bem como da capacidade deliberativa dos sujeitos. Isso porque, a educação possibilita que as pessoas tenham capacidade de subsistir e participar das atividades em sociedade, sempre preservando suas liberdades e igualdades.

Assim, para concretizar tal função, as disparidades entre os sujeitos não pode ser observada apenas pelo aspecto econômico e/ou do bem estar, deve ir além,

¹⁸ “Devemos ter certeza de que a concepção do bem como racionalidade explica esse fato. Podemos definir o respeito a si próprio (ou a auto-estima) como tendo dois aspectos. Em primeiro lugar, como já notamos anteriormente (§ 29), inclui um senso que a pessoa tem de seu próprio valor, a sua sólida convicção de que vale a pena realizar a sua concepção do bem, o seu plano de vida. Em segundo lugar, a auto-estima implica uma confiança em nossa habilidade, na medida em que isso estiver em nosso poder, de realizar nossa intenções.” (RAWLS, 2002, p. 487).

possibilitando que os indivíduos desfrutem e participem da sua cultura, o que possibilita aos cidadãos o desenvolvimento de um sentido do próprio valor.

E, nessa tomada de decisão, o valor da educação não deveria ser avaliado apenas em termos de eficiência econômica e bem-estar social. O papel da educação é igualmente importante, se não mais importante ainda, no sentido de proporcionar a uma pessoa a possibilidade de apreciar a cultura de sua sociedade e de tomar parte em suas atividades, e desse modo proporcionar a cada indivíduo um sentimento de confiança seguro de seu valor próprio. (RAWLS, 2002, p. 108).

3.1.1 O papel da educação e a divisão dos bens sociais e naturais

Na posição original, imersos no véu de ignorância, os sujeitos escolhem os princípios que devem regular as instituições da sociedade, mas não podem fazer tais deliberações com conotações individualistas, sob o risco de serem prejudicados adiante. Logo, buscam os princípios que podem minimizar as desigualdades, por meio do favorecimento dos que sofrem mais, pois visam à justiça social.

Diante a esse projeto de sociedade, percebemos nas ideias de Rawls que a educação deve ser desenvolvida para suavizar as desigualdades entre as pessoas. Isso porque, uma das maneiras para promover a igualdade é possibilitar o acesso à educação por todos, para que tenham a possibilidade de alcançar as posições sociais mais proeminentes. Ou seja, a educação, como instituição social, não pode ratificar os preceitos naturais de distribuição, pelo contrário, deve minorar as desigualdades de origem, potencializando preceitos equitativos na sociedade.

Tais norteamentos para a educação prezam pelo desenvolvimento dos princípios de justiça. Considerando que,

A distribuição natural não é justa nem injusta; nem é injusto que pessoas nasçam em alguma posição particular na sociedade. Esses são simplesmente fatos naturais. O que é justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos. As sociedades aristocráticas e de castas são injustas porque fazem dessas contingências a base de referência para o confinamento em classes sociais mais ou menos fechadas ou privilegiadas. A estrutura básica dessas sociedades incorpora a arbitrariedade encontrada na natureza. Mas não é necessário que os homens se resignem a essas contingências. O sistema social não é uma ordem imutável acima do controle humano, mas um padrão de ação humana. Na justiça como equidade os homens concordam em se valer dos acidentes da natureza ou das circunstâncias sociais, apenas quando disso resulta no benefício comum. Os dois princípios são um modo equitativo de se enfrentar a arbitrariedade da fortuna; e embora sem dúvida sejam

imperfeitas em outros aspectos, as instituições que satisfazem esses princípios são justas. (RAWLS, 2002, p. 109).

Assim, a educação surge como desenvolvedora das capacidades inatas dos sujeitos, dando maior atenção aos indivíduos nas piores posições, com objetivo de minimizar as desigualdades decorrentes de tais fatores originais. Dessa maneira, o mérito não deve influenciar nas questões educacionais, pois é uma forma de ratificar as desigualdades da loteria natural.

Entretanto, Rawls demonstra que os talentos originais dos sujeitos não podem ser concebidos como justos ou injustos, até porque nenhuma pessoa que obteve maiores capacidades naturais ou sociais fez por merecer tais vantagens (RAWLS, 2002). Ou seja, as ações para dirimir as desigualdades nem sempre agirão diretamente nos sujeitos com maiores ônus. Acerca disso, Rawls defende que a exaltação das expectativas dos indivíduos que estão em condição privilegiada pode ser justa, desde que, tenha como objetivo final ampliar as expectativas das pessoas em pior situação, “pois quando os maiores benefícios potenciais para os mais favorecidos são significativos, certamente haverá algum modo de também melhorar a situação dos menos favorecidos” (RAWLS, 2002, p. 88).

Sendo assim, a educação tem relações diretas tanto com o princípio de liberdades básicas iguais, quanto está amplamente atrelada às duas partes do segundo princípio de justiça como equidade. Sendo a primeira, igualdade equitativa de oportunidades, que objetiva prevenir o acúmulo de bens e promover a sustentação de oportunidades iguais para todos. E a segunda, o princípio da diferença, que visa estabelecer a divisão desigual para as pessoas em condições diferentes, buscando a maximização de vantagens para os situados nas piores posições (RAWLS, 2002).

Como consequência deste segundo princípio da justiça, a sociedade deve ofertar iguais oportunidades educacionais para todos os cidadãos, mas sempre enfatizando sua ação para que os talentos inatos dos sujeitos sejam utilizados em favor daqueles em piores posições, possibilitando assim, condições mais equânimes de competição pelos cargos com maiores prestígios.

Assim, as duas partes do segundo princípio somam forças na discussão educacional. Isso porque, de um lado a igualdade equitativa de oportunidades

coloca a educação como instrumento que ameniza as desigualdades sociais e, por outro lado, o princípio da diferença estabelece uma fórmula de distribuição que potencializa os benefícios recebidos pelos mais desfavorecidos, que tem consequências positivas para a justiça na estrutura social. Mas, como exposto anteriormente, os princípios são regidos pela regra lexical, ou seja, nunca a igualdade de oportunidades poderá sucumbir para favorecer o princípio da diferença.

Portanto, uma educação que tenha a igualdade equitativa de oportunidades como horizonte, deve ampliar o autorrespeito para todos, orientando as potencialidades naturais individuais em favor da justiça como equidade coletiva. Isso porque, quando as pessoas estão impossibilitadas de desenvolver seus talentos e de acessar as posições relevantes, “os excluídos estariam certos em sentir-se tratados injustamente, mesmo que se beneficiassem dos maiores esforços daqueles autorizados a ocupá-las.” (RAWLS, 2002, p. 90). Até porque,

na justiça como equidade, a sociedade é interpretada como um empreendimento cooperativo para a vantagem de todos. A estrutura básica é um sistema público de regras que definem um esquema de atividades que conduz os homens a agirem juntos no intuito de produzir uma quantidade maior de benefícios e atribuindo a cada um certos direitos reconhecidos a uma parte dos produtos. O que uma pessoa faz depende do que as regras públicas determinam a respeito do que ela tem direito de fazer, e os direitos de uma pessoa dependem do que ela faz. Alcança-se a distribuição que resulta desses princípios honrando os direitos determinados pelo que as pessoas se comprometem a fazer à luz dessas expectativas legítimas. (RAWLS, 2002, p. 90).

Por isso que os cidadãos não podem ser privados da disputa pelo acesso aos postos que desejarem, mesmo que para isso sejam promovidas intervenções estatais na distribuição da riqueza em prol dos excluídos. Não obstante, para Rawls, a educação não precisa ser monopólio do Estado, já que o mercado é capaz de considerar as condições da igualdade equitativa de oportunidades, ou seja, o autor considera a coexistência das ações estatais e privadas, pois

em conformidade com as decisões políticas tomadas democraticamente, o governo regula o clima econômico ajustando certos elementos que estão sob seu controle, tais como o valor total de investimento, a taxa de juros, a quantidade de moeda em circulação, e assim por diante. Não existe a necessidade de um plano central global. (RAWLS, 2002, p. 301).

Nesses propósitos está enraizada a busca por uma sociedade justa, e conseqüentemente, bem ordenada. De maneira que a educação formal integre a

estrutura básica da sociedade e seja um local em que os cidadãos desenvolvam suas atividades cooperativas.

Portanto, mesmo não existindo explicações rawlsianas que tratem diretamente da educação formal, “parto do princípio que a educação é uma das instituições que fazem parte da estrutura básica da sociedade” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 37). Sendo assim, buscaremos ainda relacionar a educação com outros aspectos do desenvolvimento das pessoas, aqueles que visam promover a formação moral a partir dos ideais de cidadania e cooperação, possibilitando assim uma vida em sociedade seguindo os preceitos da justiça como equidade.

3.1.2 Teoria pedagógica e o processo de formação moral

Para Rawls, a estabilidade pode influir em diversas questões importantes na justiça como equidade, entre elas, o desenvolvimento de um senso de justiça e sua aprendizagem. Vale salientar que a construção do senso de justiça deve ser baseado na realidade de uma sociedade bem ordenada, caracterizada pela reciprocidade, no qual todos concordam e conhecem que há uma aceitabilidade mútua dos dois princípios de justiça. Dessa forma, uma concepção de justiça terá mais estabilidade quando for desenvolvido um senso de justiça capaz de subsistir às inclinações distintas que levam as instituições e cidadãos a práticas injustas.

Quando analisamos os ideais rawlsianos que abordam questões relativas à educação moral, percebemos que tal noção esta amparada na reciprocidade. Isso é, as pessoas devem reconhecer os princípios de justiça e saber que outros também os reconhecem, para que todos possam zelar e, assim, os princípios imperem nas relações sociais mediadas pelas instituições.

Nesse sentido, uma sociedade bem-ordenada só se torna possível quando um equilíbrio entre o senso moral e as instituições sociais é alcançado: o desejo de agir conforme o justo é gerado e mantido por instituições sociais justas. Por sua vez, as instituições justas dependem de pessoas virtuosas para se sustentarem. Isso só se torna possível numa sociedade em que uma cultura pública específica pode se desenvolver. (SILVA, 2003, p. 4).

Assim, para aprender a moldar suas ações de maneira justa, as crianças precisam formar um senso de justiça efetivo que sirva de base aos momentos posteriores. E, para auxiliar no desenvolvimento de tal senso, a educação moral tem papel central.

O que demonstra que a educação para Rawls precisa impactar a moral dos sujeitos desde tenra idade, para que se consolidem em cidadãos no futuro, com capacidade de participação e deliberação nos espaços pertinentes dentro da democracia constitucional. Isso porque, “o senso de justiça é adquirido gradualmente pelos membros mais jovens da sociedade à medida que vão crescendo” (RAWLS, 2002, p. 512-513).

Na teoria rawlsiana, portanto, o senso moral das pessoas precisa ser desenvolvido nas relações com o coletivo das instituições sociais, que devem utilizar os princípios de justiça como base. Ou seja, quando as ações são pautadas em uma concepção pública de justiça, que regula as instituições da estrutura básica da sociedade, obtém-se impacto positivo nos indivíduos, orientando-os para agirem de maneira justa. Mas isso não acontece aleatoriamente, ao contrário, é necessário um processo criterioso e regular de leis de desenvolvimento moral.

Para chegar a essas leis, Rawls utiliza um conjunto de ideais para estruturar seu pensamento – que foram desenvolvidos por pensadores como Rousseau, Kant, Piaget e Kohlberg. Com isso, o autor demonstra que está subsidiado pela concepção construtivista da formação moral desses autores:

É admitida a seqüência de três estágios, conforme a qual se davam as seguintes etapas: moralidade de autoridade, de grupo e de princípios. Esses são momentos de formação do senso moral, em que progressivamente o indivíduo aprenderia a confiar nos outros, especialmente naqueles por quem foi bem tratado; a ver as questões a partir de perspectivas diferentes; a ser capaz de reciprocidade; a conceber uma perspectiva comum mais ampla, que se estenderia para além daquela de sua família e nação, enfim, de se tornar moralmente autônomo. (SILVA, 2007, p. 50).

Considerando esses preceitos da educação moral, a criança deverá desenvolver suas experiências visando alcançar um patamar satisfatório de autoestima e autorrespeito. Nesse sentido, Rawls demonstra que o desenvolvimento psicológico deve constituir-se por três estágios do desenvolvimento, que são:

Primeira lei: dado que as instituições familiares são justas, e que os pais amam a criança e expressam manifestamente esse amor preocupando-se com o seu bem, então a criança, reconhecendo o amor evidente que sente por ela, aprende a amá-los.

Segunda lei: dado que a capacidade de uma pessoa para o sentimento de companheirismo tornou-se uma realidade, quando ela adquiriu vínculos de acordo com a primeira lei, e dado que uma organização social é justa e esse fato é publicamente reconhecido por todos, então essa pessoa

desenvolve laços de amizade e confiança em relação aos outros na associação, à medida que estes, com evidente intenção, cumprem seus deveres e obrigações, e correspondem aos ideais de sua situação.

Terceira lei: dado que a capacidade de uma pessoa para o sentimento de companheirismo foi realizada quando ela criou vínculos de acordo com as duas primeiras leis, e dado que as instituições de uma sociedade são justas e esse fato é publicamente reconhecido por todos, então essa pessoa adquire o senso de justiça correspondente, à medida que reconhece que ela e aqueles por quem se interessa se beneficiam dessas organizações. (RAWLS, 2002, p. 544-545).

Portanto, na primeira lei acontece a construção de laços entre as crianças e seus responsáveis. A família aparece como componente da estrutura básica de uma sociedade bem ordenada, pois com suas formas, regras e consequências são influenciadas e influenciam na coletividade social. Consequentemente, “as ações das crianças são inicialmente motivadas por certos instintos e desejos, e seus objetivos são regulados (se é que chegam a sê-lo) por um interesse próprio racional (num sentido adequadamente restrito)” (RAWLS, 2002, p. 513).

Assim, a família é considerada a primeira associação na vida da criança, mas não é a única. Com o passar do tempo ela “aprende os padrões de conduta adequados para alguém na sua posição” (RAWLS, 2002, p. 518), na medida em que alcançam outras associações, que lhe possibilite novos aprendizados, como a escola, clubes e partidos políticos (RAWLS, 2002). Por isso que a segunda lei do desenvolvimento psicológico dos sujeitos versa a respeito de uma gama ampla de ideais, sendo definidos pelas relações internas da associação a que compõem. Portanto, os espaços ocupados pelos sujeitos nas diferentes associações pode gerar uma multiplicidade de resultados comportamentais. Mas, mesmo diante dessa variedade, as pessoas descobrem que cada um possui distintas tarefas para concretizar, a depender do cargo e associação que ocupam o que faz com que percebam a necessidade da cooperação social (RAWLS, 2002).

É por isso que Rawls apreende a moralidade do grupo com uma extensa gama de ideais, sendo que cada um é delimitado conforme a função ou espaço ocupado dentro da associação. Mas os sujeitos não ocupam uma posição durante a vida inteira, pelo contrário, podem passar por diversos espaços, fazendo seu entendimento moral aumentar. Portanto, os sujeitos necessitam de maior amadurecimento dos juízos intelectuais e discernimentos morais, para sobreviver a tais mudanças (RAWLS, 2002). Contudo, da mesma maneira que ocorre na lei

psicológica inicial, existem situações em que os sujeitos podem possuir vontades divergentes, o que pode gerar ações destoantes do objetivo inicial da lei. Quando ocorre assim, demonstram uma “disposição a associar-se com os outros sem que se respeitassem os padrões e critérios das expectativas legítimas que são publicamente reconhecidos e utilizados por todos para julgar seus desentendimentos” (RAWLS, 2002, p. 522).

A terceira lei de desenvolvimento moral refere-se ao momento em que o indivíduo alcança a condição de moralidade coletiva mais complexa. Nessa ocasião ele, seguramente, deve compreender os dois princípios da justiça como equidade, além de ter concebido simpatia com diversas pessoas e grupos. O que ratifica que tenha decidido a adotar as normas morais empregadas a ele, sendo que tal aceitação será independente do espaço social que estiver ocupando. Ademais, nessa concepção de assimilação que os sujeitos instituem entre eles dentro do coletivo social, qualquer pessoa sente-se relacionada aos princípios da justiça. Assim como expõe Rawls,

Alguém que atinge as formas mais complexas de moralidade de grupo, expressas, por exemplo, pelo ideal de cidadania igual, certamente tem um entendimento dos princípios da justiça. Também desenvolveu um apego a vários indivíduos e comunidades em particular, e está disposto a seguir os padrões morais que se aplicam a ele nas várias posições que ocupa, e que são sustentados pela aprovação ou desaprovação social. (...) Pareceria que, embora o indivíduo entenda os princípios da justiça, o seu motivo para obedecê-los, pelo menos por algum tempo, nasce em grande parte de seu interesse pela aprovação da sociedade num sentido mais amplo. (RAWLS, 2002, p. 524).

Ou seja, Rawls defende que a moralidade de grupo leva os sujeitos a compreenderem o que são os padrões de justiça. Além do mais, esses padrões têm as funções de propiciar aos cidadãos o interesse pela participação nos espaços de deliberação e discussão política e delimitar de maneira pública a concepção de justiça. Assim, os sujeitos alcançam o conhecimento dos princípios e percebem a importância que eles têm para trazer vantagens ao coletivo (RAWLS, 2002).

Diante essas leis, compreendemos que, para Rawls, é na constituição de laços dentro de uma sociedade bem organizada que o sujeito, desde a infância, é orientado para entender e, conseqüentemente, para buscar regular suas ações por intermédio dos ideais apregoados pelos princípios da justiça. Assim, percebemos

que as três leis psicológicas, que explicitam os estágios de desenvolvimento moral dos indivíduos, constituem um processo educacional no qual todos devem participar para aprender as ideias norteadoras da justiça e, conseqüentemente, agir segundo suas determinações. Nesse processo, o ideal de reciprocidade aparece de maneira imprescindível para demonstrar a importância da educação como instrumento de conquista dos bens sociais primários. Até porque, “uma capacidade para um senso de justiça que se baseia na prática de retribuir na mesma moeda pareceria ser uma condição da sociabilidade humana” (RAWLS, 2002, p. 549).

Portanto, considerando a discussão feita até aqui, percebemos que o acesso à educação deve ser propiciado a todos, para que desenvolvam um senso de justiça adequado à realidade de uma sociedade bem organizada e disseminem os princípios de justiça entre seus pares. Ademais, essa sociedade deve ter suas instituições sociais, dentre estas a educação, agindo de maneira justa, ou seja, devem considerar o ideal de reciprocidade para que os sujeitos se espelhem nelas e procedam de maneira semelhante.

Em suma, quando pensamos em uma teoria pedagógica, que seja diretamente relacionada à justiça como equidade de Rawls, precisamos entender o ideal de reciprocidade. Esse instiga a construção de vínculos entre os sujeitos e estimula o aprendizado das pessoas para atuarem justamente da mesma maneira que testemunham. Por isso que uma concepção de justiça deve ser publicizada ao máximo, pois essa é a única forma para os sujeitos conhecerem os princípios da justiça como equidade e, por conseguinte, promoverem ações justas.

Por fim, percebemos que Rawls apontou, mesmo que indiretamente, alguns caminhos para pensarmos a educação como instrumento para obtenção de uma sociedade justa na atualidade. E de maneira sintética, Elnora Gondim demonstra o que discutimos neste segundo capítulo,

Mas, para Rawls, o que seria educação? Por um lado, seria o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões; por outro lado, o ensinamento cívico, constitucional, das virtudes, como meio para o sustento e o senso de cooperação. Neste sentido, tanto no aspecto amplo quanto no restrito, a educação teria como objetivos precípuos fortalecer uma sociedade efetivamente justa e contribuir na formação dos cidadãos. (GONDIM, 2009, p. 67).

Com todos esses elementos, percebemos que a educação, em uma sociedade pautada pelos princípios da justiça como equidade, deve potencializar as transformações em prol dos menos favorecidos, assim como, garantir o interesse dos sujeitos pela participação política como instrumento de luta contra as iniquidades. Por isso, em um Estado democrático, o processo formativo dos cidadãos deve ser pautado por esses objetivos. E como forma de perceber se tal processo está em voga no Brasil, analisaremos no capítulo seguinte a relação que há entre os ideais educacionais da justiça como equidade e as normativas que subsidiam o direito à educação brasileira.

4 DIREITO À EDUCAÇÃO E A TEORIA DA JUSTIÇA COMO EQUIDADE

Ao longo dessa pesquisa abordamos, primeiramente, os principais conceitos que norteiam a teoria da justiça de John Rawls. Posteriormente, destacamos as principais ideias rawlsianas acerca da educação.

Nesse quarto momento, nosso objetivo é analisar a relação entre o direito à educação e os ideais pedagógicos da teoria da justiça como equidade. A análise dessa relação tem como pressuposto que,

numa sociedade democrática, quando a reprodução da sociedade civil depende de alguma forma de intervenção do Estado, o debate normativo se faz necessário. No caso da educação, isso se faz presente quando se indaga qual o tipo de sociedade se quer e qual formação é devida para inserir as pessoas no mundo do trabalho e da cidadania. A racionalidade da vontade coletiva define-se por certo bem e certa moldura da justiça, correlatos de valores e princípios, orientações e modulações das decisões públicas e privadas. Frente a isso, pode se indagar como e por que em certos momentos uma base normativa ganha destaque frente às demais e, de certo modo, está ligada aos rearranjos políticos e institucionais de um país. (SILVA, 2013, p. 176).

Nesse sentido, o direito à educação será estudado considerando, principalmente, o seu aspecto constitucional e a relação desse com a teoria de justiça de John Rawls. Por isso, empreenderemos na primeira parte do capítulo uma exposição sobre a pertinência dos dois princípios da justiça e das normas estatais para a concretização de uma sociedade mais justa. Isso porque, é preciso entender a importância da constituição para o autor norte-americano, para que posteriormente possamos entrelaçar o direito à educação e a teoria da justiça como equidade de Rawls.

Assim, na segunda parte do capítulo, parte-se dessa discussão constitucional rawlsiana para analisarmos a relação entre as ideias educacionais existentes na teoria da justiça como equidade e as normas que regem o direito à educação no Brasil. Para cumprir tal objetivo, consideraremos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

4.1 JUSTIÇA COMO EQUIDADE E AS NORMAS

A teoria filosófica desenvolvida por John Rawls versa sobre a justiça como equidade, utilizada na estrutura básica da sociedade e nos bens primários. Sendo a estrutura

básica da sociedade entendida como primeiro objeto da justiça, em que as instituições políticas e sociais mais importantes estão contidas e, se relacionam com uma concepção de pessoa e bens primários.

Portanto, como vimos anteriormente, a concepção de justiça defendida por Rawls contém uma ideia de cidadão livre e igual. Ou seja, o autor enfatiza o aspecto político do indivíduo (RAWLS, 2002). Assim, o sujeito deve articular sua responsabilidade às convenções definidas anteriormente nas relações sociais, pois esse é o caminho para a construção de uma sociedade equitativa baseada na cooperação entre os sujeitos. Somado a isso, Rawls enfatiza os aspectos social e individual dos cidadãos, em que a liberdade igual deve ser conhecida e respeitada por todos. Assim, a concepção política deve acordar princípios com ampla repercussão, para que haja possibilidade de se constituir um consenso.

Desse modo, uma sociedade bem organizada prescinde da divulgação pública dos dois princípios de justiça como equidade, que possibilitam a existência de uma base igual, em que cada cidadão coopera, política e socialmente (RAWLS, 2002). Apesar disso, não se pode assegurar uma pactuação sobre todos os assuntos políticos, apenas sobre as questões que mencionam os aspectos constitucionais imprescindíveis.

Ainda assim, nem sempre as ideias são defendidas de maneira unívoca. Para contornar tal situação, Rawls apresenta o equilíbrio reflexivo como um método para alcançar os dois princípios da justiça como equidade e concretizar os bens primários. O equilíbrio reflexivo institui um procedimento de acertos e adaptações das intuições e dos princípios, sem procedimentos coercitivos, para atingir um estado de equilíbrio, em que os sujeitos identifiquem um compromisso mútuo. Ou seja, é com o equilíbrio reflexivo que os princípios podem ser eleitos, ainda que haja entendimentos morais divergentes (RAWLS, 2002). Conseqüentemente, a metodologia do equilíbrio reflexivo também se aplica à educação, acerca disso Rawls esclarece que

Rawls exemplifica com o caso de possíveis seitas religiosas que resolvem ficar em reclusão, sem a interferência do mundo moderno. Embora nestes casos o Estado deva respeitar a religiosidade de cada grupo, quanto à educação das crianças algo deve ser exigido, pois a educação teria que incluir itens como o conhecimento dos direitos constitucionais e cívicos,

propiciarem as condições para as crianças serem membros cooperativos da sociedade permitindo que tenham possibilidade de proverem o seu próprio sustento e estimular virtudes políticas. Assim, a preocupação do Estado em relação a essas crianças deve levar em consideração o papel que elas desempenharão como cidadãos livres e iguais. (GONDIM, 2009, p. 67).

Por isso que a justiça como equidade busca uma justificação pública, para assim amenizar conflitos políticos e alcançar uma equidade na cooperação entre todas as pessoas. Portanto, a justificação pública estabelece que os cidadãos possam alcançar os princípios de justiça por meio de um consenso sobreposto. Isso é a obtenção desses princípios se dá na posição original que, somada ao véu de ignorância, subsidia uma situação hipotética, em que os sujeitos desconhecem aspectos da realidade em que vivem e, por isso, estão aptos para escolher os princípios imprescindíveis para a vivência humana, independente da época, lugar ou organização das sociedades.

Mas a realização dos dois princípios da justiça só pode acontecer quando os quatro estágios de implementação forem contemplados. No primeiro estágio, os cidadãos estão na posição original e elegem os princípios da justiça por meio do véu da ignorância; no segundo estágio, constitui-se uma assembleia constituinte, em que o princípio das liberdades básicas iguais deve subsidiar o texto constitucional; no terceiro momento, o legislativo, a Constituição deve ser base para a criação das outras leis e, também é nesse momento, que o segundo princípio de justiça deve ser utilizado; no último estágio as normas devem ser executadas pelos legisladores e os juízes devem interpretá-las.

Logo, para Rawls, a determinação de normas pelo Estado não pode ser entendida como instrumento tirânico. Pois,

O estado de direito está intimamente relacionado com a liberdade. Isso podemos ver quando consideramos a noção de um sistema jurídico e de sua íntima conexão com os preceitos que definem a justiça como regularidade. Um sistema jurídico é uma ordem coercitiva de normas públicas destinadas a pessoas racionais, com o propósito de regular sua conduta e prover a estrutura da cooperação social. Quando essas regras são justas, elas estabelecem uma base para expectativas legítimas. Constituem as bases que possibilitam que as pessoas confiem umas nas outras e reclamem, com razão, quando não veem suas expectativas satisfeitas. Se as bases dessas reivindicações forem incertas, incertos também serão os limites das liberdades dos homens. (RAWLS, 2002, p. 257-258).

Assim, o autor concebe que os cidadãos são proativos e, devem cobrar do Estado atitudes que condizem com os dois princípios da justiça como equidade que foram definidos por todos. Assim, o Estado, e seus respectivos integrantes, não deve priorizar nenhuma doutrina particular, mas favorecer os espaços públicos onde os cidadãos lutam pela efetivação da justiça.

Todos os aspectos aqui abordados fazem com que, do ponto de vista rawlsiano a sociedade se constitua em um sistema de cooperação social justo, entre cidadãos livres e iguais, em que a Constituição serve como um instrumento para defender a equidade entre as relações na sociedade.

A Constituição deve, portanto, refletir e realizar a neutralidade inerente ao primeiro princípio da justiça, estruturando as vigas mestras de um posterior processo político caracterizado pela equidade. Não por menos, Rawls atribui à Constituição a função de, aplicando as liberdades básicas, estruturar o justo processo político, mas sem antecipar o conteúdo da legislação. (SIQUEIRA, 2012, p. 264).

Com isso, percebemos que a relação entre as normas constitucionais e as leis posteriores, por exemplo, as educacionais, possuem espaço dentro da teoria da justiça de John Rawls. Consequentemente, essas normas e leis são pertinentes para as ações dos cidadãos.

Nesse sentido, como demonstrado no capítulo anterior, a educação é importantíssima na concretização da formação moral dos sujeitos, consequentemente, na sua participação e deliberação em sociedade. Por isso que “hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica” (CURY, 2002, p. 246). Isso porque,

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

É, portanto, devido a pertinência do debate sobre as normas, assim como sua interferência direta nos rumos da educação, que passaremos ao segundo momento do capítulo, em que analisaremos a relação entre as ideias educacionais de Rawls e as leis que regem o direito à educação no Brasil.

4.2 JOHN RAWLS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Percebemos que, para Rawls a escolha das normas para objeto de estudo, principalmente a constituição, não acontece por acaso. Isso porque, a constituição tem um valor essencial na composição do projeto societário rawlsiano. Ou seja, para ele “a constituição deve tomar medidas para reforçar o valor dos direitos iguais de participação para todos os membros da sociedade. Deve garantir uma oportunidade equitativa de participação e de influência no processo político” (RAWLS, 2002, p. 245). Além dessas diretrizes gerais, a educação deve ser contemplada na constituição, pois sem ela dificilmente as pessoas alcançariam a capacidade de agir como cidadãos.

Nesse sentido, ainda que a teoria de Rawls possa parecer um tanto distante da nossa realidade acadêmica – pois o autor não possui obras direcionadas para a educação –, é fato que suas ideias estão completamente inseridas nos debates acerca das normas educacionais. Isso porque, pode ser observado, por exemplo, no que diz respeito à política de cotas para as universidades públicas do Brasil.

A justa oportunidade idealizada por John Rawls pressupõe que uma sociedade somente poderia ser justa socialmente por meio de uma conciliação política e moral, fundamentada na igualdade de direitos e na solidariedade coletiva. São os princípios da Justiça Distributiva, a qual foi recepcionada pelo Supremo Tribunal Federal, e o Ministro Ricardo Lewandowski, relator da citada ADPF n. 186, assim entendeu: *é bem de ver, contudo, que esse desiderato, qual seja, a transformação do direito à isonomia em igualdade de possibilidades, sobretudo no tocante a uma participação equitativa nos bens sociais, apenas é alcançado, segundo John Rawls, por meio da aplicação da denominada “justiça distributiva”. Só ela permite superar as desigualdades que ocorrem na realidade fática, mediante uma intervenção estatal determinada e consistente para corrigi-las, realocando-se os bens e oportunidades existentes na sociedade em benefício da coletividade como um todo.*

Assim, é possível afirmar que os princípios Justiça Distributiva é constitucional, conforme expresso reconhecimento do Supremo Tribunal Federal. (PINHEIRO, 2013, p. 105-106, grifo do autor).

Além dessa importância da norma constitucional, Rawls considera que, ao deliberarem sobre uma constituição, os cidadãos promovem diretrizes para as legislações subsequentes. Por isso, analisaremos a Constituição Federal de 1988 e, além dessa, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4.2.1 Direito à Educação na Constituição Federal de 1988

Com o processo de redemocratização do país, principalmente a partir das eleições para governadores e a campanha das “diretas já”, criou-se uma atmosfera de grande efervescência política. Isso incitou a criação de uma nova constituinte, convocada para março de 1986, formando assim, a Assembleia Nacional Constituinte. Isto é, o movimento pela criação de uma nova carta magna foi influenciado pelas diversas reivindicações políticas, econômicas e sociais, que ganharam grande repercussão pública depois do extenso período dominado pelo regime militar.

A nova Constituição, denominada por Ulysses Guimarães de *Constituição Cidadã*, é notável pelo clima de democracia que contém. Ela traz em si a garantia dos direitos sociais como um horizonte plausível em busca de uma sociedade mais justa, livre e igual. Assim, em alguns pontos da Constituição Brasileira de 1988, percebe-se esta busca, como apontam Elnora Gondim e Osvaldino Marra Rodrigues:

o art. 3º (construir uma sociedade livre, justa e igualitária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação), o art. 60, § 4º, inciso IV (consolidando os direitos e garantias individuais) e o art. 5º (que garante a livre manifestação de pensamento) exprimem a essência da Constituição de 88. Assim, pode-se afirmar que a Constituição tenta reconstruir o Estado e a sociedade brasileira sobre bases mais justas e eqüitativas. Ela, então, objetiva, pois, assegurar os princípios básicos que constituem uma democracia inclusiva, visando o transformar. Por este motivo, nela, as cláusulas pétreas apontam para as liberdades civis e políticas; estas devem encontrar-se protegidas, onde as instituições devem promover a igualdade socioeconômica. (GONDIM e RODRIGUES, 2010, sem página).

Em particular, voltamos nossa atenção para o direito social da educação na Constituição, explícito no Título VIII (Da Ordem Social), no Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), na Seção I (Da Educação). Observamos aqui a inexistência de distinções, pois é previsto que todos tenham o direito de usufruir de educação, sendo essa dever do Estado ofertar, mediante padrões de qualidade e gratuidade, como forma de assegurar igualdade de condições para que todos acessem, permaneçam e logrem êxito na escola. O que é expresso no primeiro artigo da Seção I:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Essa normativa está em relação direta com o primeiro princípio da justiça, em que a liberdade básica igual deve ser propiciada para subsidiar a formação dos sujeitos. Isso é, o Estado por meio das políticas públicas, em parceria com a sociedade, deve propiciar condições para que todos os sujeitos desenvolvam suas aptidões, formando a base para agirem como cidadãos em sociedade.

No artigo seguinte, podemos aferir a ideia rawlsiana de que “a Constituição, antes de datada, deve mostrar-se sempre pertinente e adaptável” (SIQUEIRA, 2012, p. 263), pois ele ratifica os valores de igualdade e liberdade.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]. (BRASIL, 1988).

Isso demonstra que o texto constitucional determina questões estruturais para a organização de uma educação que promova uma sociedade mais justa. Porém, de acordo com a teoria da justiça de Rawls, no estágio de deliberação constitucional o véu de ignorância ainda exerce influência sobre as pessoas, logo, não pode haver maiores detalhamentos sobre obrigações e estratégias de ação por parte do Estado, outras instituições, e dos cidadãos. Ou seja, “A norma constitucional deve evitar incursões que impliquem o comprometimento com concepções do bem, quando seria inapta a assegurar a estabilidade social, não apenas numa perspectiva temporal, mas, também e fundamentalmente, qualitativa” (SIQUEIRA, 2012, p. 263).

Nesse sentido, não observamos que ocorra total aplicabilidade das ideias rawlsianas na carta magna brasileira, pois ela promove incursões por caminhos que vão para além do primeiro princípio da justiça, em que é determinado a forma de valorização e pagamento dos profissionais da educação (incisos V e VII, art. 206), a organização das instituições universitárias (art. 207), os deveres do Estado com a educação (art. 208), os conteúdos mínimos para o ensino fundamental (art. 210), a organização dos entes estatais (art. 211), a divisão dos recursos para a educação (art. 212 e 213), além de obrigar a criação de um plano nacional de educação (art. 214).

Para Rawls, todos estes pontos devem estar previstos nas legislações infraconstitucionais, ou seja, devem ser pensadas no terceiro estágio de aplicação dos princípios da justiça. Isso porque, o autor afirma ser nesse momento que os ideais de igualdade equitativa de oportunidade e diferença devem aparecer para nortear as relações sociais.

Mas, mesmo com conotações prolixas, a Constituição prevê a oferta desse direito social como responsabilidade estatal. E, caso isso não ocorra de acordo como nos ditames legais, o Estado pode ser culpabilizado judicialmente pelos que tiveram ônus com o serviço público. Como observado no artigo 208

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]; **§ 1º** O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. **§ 2º** O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

Dessa forma é que está definido o direito público subjetivo apregoado pela Constituição Federal de 1988. De maneira mais detalhada, percebemos que a inclusão do adjetivo “público” determina que o Ensino Básico tenha mérito individual, mas, também coletivo; o outro adjetivo inserido, “subjetivo”, constitui o poder que dá a qualquer pessoa os mecanismos legais para garantir, frente o governo, a concretização desse direito.

(...) para que o Estado se veja posto na condição de devedor de educação escolar ou de escolarização e possa ser compelido à prestação do referido serviço, são necessárias duas coisas: primeiro, que haja o reconhecimento, no direito positivo, do direito universal ao serviço público chamado Educação; segundo, que os cidadãos sejam dotados de instrumentos eficazes de cobrança do referido direito. Essas duas condições juntas formam aquilo que, no Direito, se denomina direito público subjetivo. (FERRARO, 2008, p. 278).¹⁹

Nesse contorno, ao colocar o ensino básico obrigatório sem discriminações de idade, sexo, raça ou econômicas, o texto constitucional reconhece a educação como direito social com importância estrutural para a cidadania.

¹⁹ FERRARO, Alceu Ravanello. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

Apesar disso, o Estado não é o único responsável pela oferta educacional e pode até subsidiar instituições privadas, como fica explícito nos artigos 209 e 213.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. **§ 1º** - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. **§ 2º** - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (BRASIL, 1988).

Neste ponto, observamos que a Constituição Federal está de acordo com a ideia rawlsiana, pois não restringe a oferta de educação às instituições estatais. Acerca disso, o autor defende que,

[...] além de manter as formas habituais de despesas sociais e básicas, o governo tenta assegurar oportunidades iguais de educação e cultura para pessoas semelhantes dotadas e motivadas, seja subsidiando escolas particulares seja estabelecendo um sistema de ensino público. (RAWLS, 2002, p. 304).

Assim, percebemos que a teoria da justiça de Rawls aparece em alguns pontos das normativas que regem a educação na Constituição brasileira. Mas, de maneira geral, o nosso texto constitucional difere das ideias defendidas pelo autor norte-americano. Isso porque,

[...] quando se depara no conteúdo da Constituição brasileira, percebe-se que ela toma decisões referentes a assuntos polêmicos, profundamente contextualizados ao momento histórico. É o caso da detalhada regulamentação sobre a competência tributária, judiciária e administrativa, sobre o regime previdenciário e sobre a atividade econômica. Quando a Constituição Federal entrou em vigor, ela apresentava um forte viés econômico estatal e nacionalista, o que foi modificado por reformas, em meados da década de noventa, que possibilitaram a privatização da prestação de serviços públicos, concomitante à revogação de diversas restrições à participação do capital estrangeiro na economia nacional. Sem mencionar as diversas reformas no sistema tributário, que num contínuo processo de centralização da competência tributária na União Federal, reduziu a liberdade dos Estados e dos Municípios para traçarem as suas políticas econômicas. (SIQUEIRA, 2012, P. 266).

Entretanto, a constituição não é a única legislação que versa sobre a educação. Assim, recorreremos à lei infraconstitucional para verificar quais são suas contribuições na garantia do direito à educação. Dentre as inúmeras, analisaremos uma legislação que regulamenta o direito à educação exposto na Constituição Federal: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

4.2.2 Direito à Educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN

A constituição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, veio substituir a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa atualização só foi possível devido à realidade vivenciada pelo país, em que é restabelecida a democracia, depois de mais de vinte anos. Isso é, a nova LDBEN é um dos grandes símbolos dessa retomada, pois é fruto da participação política dos sujeitos, que envolvidos diretamente com as políticas públicas, cobraram melhorias na garantia dos direitos.

A nova LDBEN, seguindo as regras constitucionais, determina a organização e o funcionamento do sistema educacional do Brasil. Além disso, ela normatiza as responsabilidades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, das instituições de ensino, da família e dos educadores; os diferentes níveis e modalidades de ensino; o custeio do aparato educacional; e as condições para formar e valorizar o magistério.

Diante dessa amplitude, vamos elencar os artigos da LDBEN, nos quais identificamos uma relação direta com os ideais educacionais defendidos por John Rawls. Nesse percurso, parte-se da prerrogativa de que,

[...] o conceito de educação da Lei n. 9.394 aponta para processos formativos que ocorrem nos âmbitos perpassados pelas questões de justiça. Contudo, a LDB regula a educação escolar e as instituições de ensino onde ela é predominante. A questão de quem pode oferecer educação e quem deve financiá-la ou receber recursos públicos é central para se discutir a justiça de fundo na educação, tanto no que diz respeito aos conteúdos, valores e tipo de homem a ser formado (ou seja, ao bem, pois não é possível neutralidade em relação a isso), quanto a quem deve contribuir mais para com o financiamento público e quem deve receber mais recursos oficiais. Mesmo a discussão em torno da existência ou não de escolas privadas é uma questão normativa, pois envolve não apenas interesses materiais, mas também valores e concepções de mundo. (SILVA, 2013, p. 188).

Nesse sentido, no decorrer dos anos a LDBEN recebeu diversas mudanças, dando a lei um texto extenso com 92 (noventa e dois) artigos, distribuídos em 9 (nove) títulos, como está exposto no quadro a seguir.

Quadro 1: As divisões dentro da LDBEN.

Título	Capítulo	Seção	Assunto	Artigos
I			Da Educação	Art. 1º
II			Dos Princípios e dos Fins da Educação Nacional	Art. 2º e 3º
III			Do Direito à Educação e do Dever de Educar	Art. 4º a 7º
IV			Da Organização da educação Nacional	Art. 8º a 20
V			Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	
	I		<i>Composição dos Níveis Escolares</i>	Art. 21
	II		<i>Da Educação Básica</i>	
		I	Das Disposições Gerais	Art. 22 a 28
		II	Da Educação Infantil	Art. 29 a 31
		III	Do Ensino Fundamental	Art. 32 a 34
		IV	Do Ensino Médio	Art. 35 e 36
		IV – A	Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Art. 36-A a 36-D
		V	Da Educação de Jovens e Adultos	Art. 37 e 38
	III		<i>Da Educação Profissional e Tecnológica</i>	Art. 39 a 42
	IV		<i>Da Educação Superior</i>	Art. 43 a 57
	V		<i>Da Educação Especial</i>	Art. 58 a 60
VI			Dos Profissionais da Educação	Art. 61 a 67
VII			Dos Recursos Financeiros	Art. 68 a 77
VIII			Das Disposições Gerais	Art. 78 a 86
IX			Das Disposições Transitórias	Art. 87 a 92

Fonte: Brasil (1996).

Destacamos que essa organização da LDBEN norteará a exposição da análise que se segue, com objetivo de tornar essa imersão mais didática.

4.2.2.1 Da Educação

A LDBEN em seu Título I, artigo único, explicita dois aspectos: “o que é” e “onde pode ser desenvolvida” a educação no Brasil.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

O primeiro aspecto diz respeito à educação como processo formativo que, conforme o segundo aspecto, são desenvolvidos em diversos espaços e relações: família, trabalho, movimentos sociais, por exemplo.

Complementarmente, o parágrafo inicial determina qual processo formativo a LDBEN regulamentará.

§ 1º - Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (BRASIL, 1996).

Isso quer dizer, mais detalhadamente, que só serão dispostas normativas para disciplinar a educação escolar em suas respectivas instituições. O parágrafo seguinte estabelece quais são os vínculos que a educação escolar deve estabelecer para desenvolver-se (mundo do trabalho e à prática social).

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Consideramos que essas disposições legais demonstram uma dualidade intrínseca na lei, que de um lado defende uma concepção e vinculação bem ampla da educação e, de outro, uma normatização apenas da educação escolar. Isso é, apesar de se considerar que os processos formativos se dão em múltiplos lócus na sociedade, restringe-se a normatização da prática social às instituições de ensino. Por isso, a LDBEN se aproxima dos ideais educacionais rawlsianos, ao ampliar a ideia do que é educação, mas ao mesmo tempo se afasta, por normatizar apenas a educação escolar.

Além disso, destacamos que ao atrelar a educação ao trabalho, a LDBEN se aproxima das formulações de Rawls. Pois para ele a educação só teria funcionalidade na criação de uma sociedade equânime que trate desigualmente os desiguais, sempre priorizando ações para os menos favorecidos, no momento de disputa pelas melhores oportunidades na sociedade. Isso significa que, para o autor, atrelar a educação ao trabalho “é fundamental em termos de preparar a pessoa para ter acesso a empregos e cargos e, com isso, a recursos” (SILVA, 2013, p. 189).

4.2.2.2 Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

No Título II, o primeiro artigo apresenta um conjunto de questões sobre a educação na LDBEN, como: quem tem *dever* com a educação; os *princípios inspiradores* da educação; quais as finalidades da educação.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Assim, fica exposto que a educação é dever da família e do Estado, sendo seus princípios inspiradores a liberdade e os ideais de solidariedade humana, com finalidade explícita de preparar o indivíduo para participar da sociedade como cidadão e como trabalhador.

O artigo 3º é diretamente relacionado ao artigo 206 da Constituição Federal de 1988, pois ele tem o papel de esmiuçar normativas acerca dos princípios inspiradores da educação escolar.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

Isso demonstra que há uma relação direta de subordinação entre a Constituição brasileira e a legislação que rege a educação nacional, o que está em consonância com os valores de Rawls, de que as legislações desenvolvidas no terceiro estágio de aplicação dos princípios da justiça deveria amparar-se nos ideais de justiça aprovados pela convenção constitucional (RAWLS, 2002).

4.2.2.3 Do Direito à Educação e do Dever de Educar

No Título III da LDBEN é evidenciado quem são os responsáveis pela educação, suas respectivas responsabilidades, assim como o principal mecanismo de luta pela efetivação desse direito. De certa forma, todos esses pontos também estão explícitos nos artigos 208 e 209 da nossa carta constitucional.

Em relação aos responsáveis pela educação (Estado e família) e suas responsabilidades legais, os artigos 4º e 6º, e algumas parte do 5º (§ 1º, Incisos I, II, III, § 2º e § 5º), tratam especificamente desse ponto.

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. **§ 1º** - O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; II - fazer-lhes a chamada pública; III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. **§ 2º** - Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. **§ 3º** - Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente. **§ 4º** - Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. **§ 5º** - Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996).

O Art. 5º, em particular, regulamenta o direito público subjetivo em relação á educação, conforme aparece no § 1º e 2º do art. 208 da Constituição de 1988. Esse artigo da LDBEN especifica que os sujeitos e instituições que podem colocar esse

direito em prática é qualquer cidadão, grupo, associação, sindicato, entidade de classe e o Ministério Público. Além disso, o § 4º, do art. 5º da LDBEN, imputa ao poder público o dever de garantir a oferta de ensino obrigatório, sob o crime de responsabilidade, sempre que a negligência for comprovada.

Por último está o Art. 7º segue as diretrizes constitucionais previstas nos Art. 209 e 213, pois cria precedentes para que instituições privadas constituam um mercado educacional – desde que essas possuam autorização, sejam avaliadas pelo poder público, respeitem as normas educacionais e tenham capacidade de autofinanciamento.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996).

Diante a esse forte apego aos princípios constitucionais presentes na LDBEN, percebemos que no Brasil o dever atribuído ao Estado, de defender o direito à educação, ratifica o que Rawls defende ao afirmar que “a indivisibilidade e o caráter público de certos bens essenciais, juntamente com os efeitos externos e as tentações às quais eles dão origem, tornam necessária a aprovação coletiva e organizada e garantida pelo Estado” (RAWLS, 2002, p. 297).

Outro ponto importante em nossa análise, diz respeito à obrigatoriedade da educação básica no país, que de alguma forma restringe a liberdade dos pais em escolherem como vão educar seus filhos, mas por outro lado fortalece o sistema total das liberdades compartilhadas coletivamente (RAWLS, 2002). De certa forma, ao obrigar a matrícula das crianças na escola, acaba por dificultar o acesso das crianças, em piores condições sociais, ao mercado de trabalho, ou outros espaços degradantes, demonstrando que “uma liberdade desigual deve ser aceitável para aqueles que têm liberdade menor” (RAWLS, 2002, p. 334).

Além disso, essa determinação da obrigatoriedade, de certa forma, concentra um grande quantitativo de recursos para o primeiro nível de formação educacional no país. Mas, para o autor norte-americano isso não seria um problema, pois o princípio da diferença

[...] determina que a fim de tratar as pessoas igualmente, de proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar mais atenção àqueles como menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis. A ideia é de reparar o desvio das contingências na direção da igualdade. Na aplicação desse princípio, maiores recursos devem ser gastos com a educação dos menos inteligentes, e não o contrário, pelo menos durante um certo tempo de vida, digamos, os primeiros anos de escola (RAWLS, 2002, p. 107).

Assim, a aplicação de maior esforço nos primeiros anos da educação formal é aceito, desde que melhore a condição dos menos favorecidos, ao distribuir de maneira equânime todos os fatores que influenciam na formação de cidadãos. Caso contrário, tais gastos podem potencializar as desigualdades, o que ocasionaria a indiferença aos princípios que subsidiam a construção de uma sociedade justa.

4.2.2.4 Da Organização da Educação Nacional

No Título IV, que compreende do art. 8º ao 20º, está explícito como deve ser organizada a Educação Nacional. Mas, sendo essa uma questão nada simples, esse Título abrange uma diversidade de elementos, como aponta Saviani:

[...] o Título IV da LDB, denominado “Da Organização da Educação Nacional”, tem início com a reprodução do caput do artigo 211 da Constituição Federal, que estipula como tarefa da União, dos estados\Distrito Federal e dos municípios, a organização, em regime de colaboração, dos seus sistemas de ensino (art. 8º). Em seguida, são definidas as atribuições da União (art. 9º), dos estados e do Distrito Federal (art. 10), dos municípios (art. 11), dos estabelecimentos de ensino (art. 12) e dos docentes (art. 13). Determina-se também a abrangência dos sistemas de ensino federal (art. 16), estaduais, do Distrito Federal (art. 17) e dos municípios (art. 18) e se conclui com a classificação das instituições públicas e privadas (art. 19) e a especificação das categorias em que se enquadram as instituições privadas de ensino (art. 20). (SAVIANI, 2010, p. 774).

Seguindo tais ideias, constatamos que nos art. 8, 9, 10 e 11, está exposto que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração, os sistemas de ensino que lhes competem. Em relação a isso, apesar de Rawls não ter formulado qualquer tipo de teoria organizativa do Estado, essa parte é coerente com as ideias do autor, pois ratifica que o Estado independente da esfera que atenda deve garantir a educação para todos.

Nos artigos 12 e 13 estão determinadas as responsabilidades das escolas e dos professores na condução do processo educacional, desde que respeitadas as regras comuns e as do seu sistema de ensino. Dentro desses artigos existe um ponto que

deve ser ressaltado: os incisos V (art. 12) e IV (art. 13). Nesses é previsto a exigência de que, tanto as escolas como os docentes, tracem estratégias para recuperar os estudantes que possuem menores rendimentos. Isso denota a necessidade de um tratamento diferenciado para os alunos que obtiveram resultados piores. Tal exigência assemelha a LDBEN ao que defende Rawls, pois “de acordo com o princípio da diferença, a desigualdade é justificável apenas se a diferença de expectativas for vantajosa para o homem representativo que está em piores condições” (RAWLS, 2002, p. 82).

O art. 14, por sua vez, normatiza que os sistemas de ensino organizem a gestão da educação a partir dos princípios democráticos.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Esse tipo de organização ratifica os ideais rawlsianos, em que é afirmado ser a escola imprescindível para a formação dos sujeitos para uma sociedade justa, até porque “numa democracia constitucional, tal como John Rawls a concebe, a educação básica deve promover a familiarização das pessoas com a cultura política pública” (SILVA, 2006, p. 2).

4.2.2.5 Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Para falar sobre os níveis e modalidades de educação e ensino, o Título V divide-se em cinco capítulos, seis seções (considerando a seção IV – A) e, 44 (quarenta e quatro) artigos (considerando os art. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D), ou seja, é o título que possui maior extensão dentro da LDBEN. Por isso analisaremos esse título e apresentaremos apenas seus aspectos que possuem relação com os ideais de John Rawls.

4.2.2.5.1 *Da Composição dos Níveis Escolares*

No primeiro capítulo do Título V, há apenas o art. 21. Esse artigo apresenta a divisão dos níveis da educação escolar entre educação básica e superior, sendo que a primeira subdivide-se em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Apesar de não explicitar maiores explicações nesse primeiro momento, nos capítulos seguintes, e nos seus respectivos artigos, encontraremos mais informações sobre os diferentes níveis de ensino por hora explicitado.

4.2.2.5.2 Da Educação Básica

4.2.2.5.2.1 Das Disposições Gerais

Na Seção I do Capítulo II, o art. 22 expõe as finalidades da educação básica, que são:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

Assim, é estabelecido as bases para a organização e os procedimentos que constituem a educação básica no país, que corresponde ao que Rawls defende ao afirmar que

[...] o valor da educação não deveria ser avaliado apenas em termos de eficiência econômica e bem-estar social. O papel da educação é igualmente importante, se não mais importante ainda, no sentido de proporcionar a uma pessoa a possibilidade de apreciar a cultura de sua sociedade e de tomar parte em suas atividades, e desse modo proporcionar a cada indivíduo um sentimento de confiança seguro de seu valor próprio. (RAWLS, 2002, p. 108).

No art. 24, inciso II são abordados os critérios para a classificação dos alunos nas séries ou etapas, desde que não seja para a primeira série, que poderá ocorrer por: promoção, transferência ou independentemente da escolarização anterior.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) independentemente de escolarização

anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino; IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis. (BRASIL, 1996).

Entre as três metodologias de classificação apresentadas, a última merece certo destaque, pois possibilita que pessoas nunca escolarizadas ou que perderam os documentos, possam com seus conhecimentos prévios ascender a série ou etapa mais adequada para seu desenvolvimento educacional.

Em seguida, no inciso III do art. 24, é estabelecido que as instituições de ensino utilizem o progresso regular por série, a progressão parcial, caso seja considerada as normas do sistema de ensino e resguardada o curso do currículo.

No quinto inciso do art. 24, estão determinados os preceitos que a escola deverá dispor para analisar o rendimento educacional dos estudantes, que estão divididos entre: avaliação contínua e cumulativa, possibilidade de aceleração de estudos, possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, aproveitamento de estudos concluídos e obrigatoriedade de estudos de recuperação. Tais normativas, expressas no art. 24 demonstram que os estudantes com maiores capacidades podem receber tratamento diferenciado. Para Rawls, essa atitude pode ser válida, desde que não contribua para aumentar as disparidades entre os que têm mais vantagens e os que têm menos.

Os artigos 26, 26-A e 27, dedicam-se as questões curriculares para o ensino fundamental e o ensino médio. No *caput* do art. 26 é exposto que os currículos para o ensino fundamental e médio precisam ter uma base que seja nacional e comum a todas as instituições de ensino. E, para adequar-se as especificidades do país, cada sistema de ensino e escola deve complementar tal base. Mas esse currículo deve tratar como obrigatório o estudo da língua portuguesa e da matemática, além de aspectos do mundo físico, natural, social e político, com ênfase para as questões nacionais (§ 1º). O ensino da arte, como instrumento de promoção cultural para os estudantes também deve ser contemplado pelo currículo escolar (§ 2º). Outro componente curricular obrigatório para a educação básica no Brasil é o ensino da educação física, mas que em determinados casos (pessoas que trabalham por seis horas ou mais; que tenham de trinta anos; que estejam em serviço militar ou obrigado à educação física em outro espaço; quando gestante; ou quando têm filho) pode dispensar os estudantes de suas atividades (§ 3º).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. **§ 1º** Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. **§ 2º** O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. **§ 3º** A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo VI – que tenha prole. **§ 4º** O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. **§ 5º** Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. **§ 6º** A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. **§ 7º** Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. **§ 8º** A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. **§ 9º** Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o *caput* deste

artigo, tendo como diretriz a, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 1996).

Ainda no art. 26, o ensino de História é instituído como instrumento importante para que as colaborações das diversas culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, com destaque para matrizes, indígena, africana e européia, sejam levadas em conta (§ 4º). No parágrafo seguinte (§ 5º), a lei menciona a inserção, por escolha da comunidade escolar, de no mínimo uma língua estrangeira, a partir da quinta série, desde que esteja dentro das possibilidades da escola. Mais adiante, no § 6º, o ensino de música, como componente curricular do ensino de arte, torna-se obrigatório, mas não exclusivo. Por último, são inseridos os princípios de proteção e defesa civil, além da educação ambiental, nos parâmetros curriculares do ensino fundamental (§ 7º).

O art. 26-A, em complemento aos preceitos do artigo anterior, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. **§ 1º** O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. **§ 2º** Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996).

Ainda falando sobre questões curriculares, o art. 27 estabelece as diretrizes que devem ser seguidas pelas instituições de educação básica:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a organização do calendário, os conteúdos curriculares e as metodologias precisarão ser adequadas, para atender às particularidades da vida no

campo, para que contemplem às necessidades e vontades dos estudantes dessa localidade.

Os elementos curriculares supracitados demonstram a concepção de educação mencionada no início da lei. Isso comprova que a educação é um processo formativo, cuja concretização só acontecerá se houver ajustes em prol dos grupos menos favorecidos (negros, índios e população do campo), assim como adequação às diversidades regionais. Mas como esses fatores não são tratados com a rigorosidade das ciências exatas,

Para saber se uma instituição educacional está em conformidade com o liberalismo político de Rawls, deve-se identificar se ela se orienta segundo o critério da equidade. Conforme a equidade, cada um deveria receber, de acordo com sua colaboração nas atividades cooperativas, naquelas em que diferentes pessoas atuam na produção de um bem. (SILVA, 2007, p. 57).

Como nas seções II (Da Educação Infantil), III (Do Ensino Fundamental), IV (Do Ensino Médio) e IV-A (Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio) não há fatores relevantes para nossas análises, passaremos para a seção seguinte.

4.2.2.5.2.2 *Da Educação de Jovens e Adultos*

A educação de jovens e adultos, proporcionada pelo Estado, objetiva atender aos sujeitos que não acessaram ou estão fora da idade regular para a série, como forma de dar prosseguimento aos estudos no ensino fundamental e médio (art. 37). Além de manter cursos e exames supletivos, para os maiores de quinze anos no nível fundamental (art. 38, inciso I) e maiores de dezoito anos no nível médio (art. 38, inciso II).

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. **§ 1º** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. **§ 2º** O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. **§ 3º** A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. **§ 1º** Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino

fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. **§ 2º** Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

De acordo com a teoria de Rawls, essa modalidade educacional pode ser entendida como um bom exemplo de ação que busca uma sociedade mais justa, pois “atua no sentido de garantir equidade, com a promoção da inclusão e da consolidação de políticas afirmativas, as quais renovam os indivíduos até então sem perspectivas, nesse sentido, atua sedimentando a justiça social” (BARRETO e KERBAUY, 2011, p. 9).

4.2.2.5.3 Da Educação Profissional e Tecnológica

O capítulo III, composto por quatro artigos (art. 39, 40, 41 e 42), trata das questões relativas à educação profissional e tecnológica que, seguindo os parâmetros da educação nacional, deve estar articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação e com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (art. 39). Além disso, é estabelecido especificações de caráter organizativo para as instituições que oferecerem educação profissional e tecnológica (art. 39, § 1º, 2º e 3º; art. 40 e 42).

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. **§ 1º** Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. **§ 2º** A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. **§ 3º** Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

Outro ponto de destaque nesse capítulo está no art. 41, em que o conhecimento obtido por meio da educação profissional e tecnológica, até mesmo no trabalho, poderá ser avaliado, reconhecido e certificado, para possibilitar a continuidade ou término dos estudos. A partir dessas estratégias de formação para o trabalho, os cidadãos mais desfavorecidos socialmente podem acessar o mercado de trabalho com certa qualificação e em menor tempo, assim podem disputar melhores oportunidades de emprego, pois têm maiores certificações que os detentores do ensino básico. Isso está de acordo com a teoria da justiça como equidade, pois a educação profissional e tecnológica é reconhecida como instrumento de grande eficácia para amenizar as desigualdades sociais, favorecendo os que estiverem em piores condições (RAWLS, 2002).

4.2.2.5.4 Da Educação Superior

A Educação Superior já mencionada pela LDBEN (Título IV, art. 9º, incisos VII, VIII e IX), impõe à União a missão de expedir normativas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação, além de avaliar, autorizar, reconhecer, credenciar e supervisionar as instituições de ensino superior e seus respectivos cursos. Com isso chegamos ao capítulo IV da LDBEN, que aborda a Educação Superior, com 15 artigos (43 a 57), e objetiva definir as finalidades, abrangência, programas e processo de ingresso aos cursos superiores.

Entretanto, mesmo que compreenda um dos dois níveis da educação brasileira, em nenhuma legislação está explícita a obrigação social da sua oferta e garantia, pelo contrário, como está colocado no art. 208, inciso V da Constituição Federal, o acesso a tal nível educacional dependerá da capacidade de cada um. Mesmo assim, não deixa de estabelecer suas finalidades (art. 43), cursos e programas (art. 44), quais instituições podem ministrar essa etapa (art. 45), como serão autorizados e reconhecidos cursos e credenciado instituições (art. 46), como será o ano letivo regular (art. 47), a certificação (art. 48), transferência (art. 49), acesso (art. 50 e 51); além de instituir os padrões para que uma instituição seja universidade (art. 52), sua autonomia (art. 53), normatizações jurídicas diferenciadas para as universidades públicas (art. 54), questões orçamentárias (art. 55), estabelecimento da gestão

democrática nas instituições públicas (art. 56) e, carga horária de trabalho dos docentes (art. 57).

Mas em nenhum momento a LDBEN obriga o Estado (União, estado e municípios) a garantir a educação superior aos concluintes do ensino médio, seja ele técnico ou regular. Isso demonstra uma lacuna normativa que dificulta o acesso, permanência e conclusão da educação superior, se compararmos a educação básica, que é obrigatória e passível de cobranças pelos usuários dos serviços caso eles sejam insuficientes ou de péssima qualidade.

A não obrigatoriedade do ensino superior no Brasil não chega a ser um problema para Rawls, até porque, em uma sociedade bem ordenada “a todos é assegurada igual liberdade para que persigam qualquer plano de vida que lhe agrade, contanto que isso não viole as exigências da justiça” (RAWLS, 2002, p. 100).

Nesse sentido, o Estado deve garantir que tal liberdade seja plena, o que se expressa, mesmo que não conste na LDBEN, em algumas políticas que auxiliam no acesso ao ensino superior, como: as cotas raciais e sociais²⁰, Programa Universidade para Todos (PROUNI)²¹, Fundo de Financiamentos ao Estudante do Ensino Superior (FIES)²².

Além das ações que interfiram diretamente na vida dos menos favorecidos, existe outro ponto de convergência entre a LDBEN e a teoria da justiça como equidade, que diz respeito a defesa de Rawls acerca de ações que potencializem os bens inatos dos sujeitos mais favorecidos, desde que melhore a condição de vida dos cidadãos que estão no outro extremo. Isso porque, para o autor “os homens partilham dos bens primários seguindo o princípio de que alguns podem ter mais se esses bens são adquiridos por modalidades que melhoram a situação daqueles que têm menos” (RAWLS, 2002, p. 100).

4.2.2.5.5 Da Educação Especial

²⁰ Ver: Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

²¹ Ver: Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

²² Ver: Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

O capítulo V apresenta aspectos sobre a modalidade de Educação Especial, normatizando que essa deve ser oferecida, principalmente, nas escolas de ensino regular, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (art. 58 em seu *caput*). Contudo, quando for indispensável, os serviços de apoio especializado podem ser oferecidos fora da escola regular para atender às particularidades dos estudantes. E, para ratificar tais decisões, o § 3º do mesmo artigo aponta como constitucional²³ a oferta de atendimento diferenciado aos portadores de necessidades especiais na educação brasileira.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. **§ 1º** Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. **§ 2º** O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. **§ 3º** A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

Mais adiante é definido como será a oferta desses serviços nas escolas de ensino regular (art. 59) e a relação entre as instituições especializadas de caráter privado e o poder público (art. 60). Sendo que a prioridade sempre será a oferta desses serviços nas instituições públicas da educação regular, em relação aos oferecidos por outras instituições especializadas.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

²³ Ver: Art. 208, inciso III; e art. 227, inciso II da Constituição Federal de 1988.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. **Parágrafo único.** O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996).

Quando Rawls desenvolveu a sua teoria da justiça como equidade, ele almejava que todas as instituições e cidadãos pensassem e agissem conforme os princípios da justiça escolhidos na posição original, e com a escola não seria diferente,

Uma concepção de escola com base na justiça equitativa [...], dever ser capaz de criar as condições que garantam a igualdade de oportunidades, pois, não é justo que alguém seja prejudicado por apresentar necessidades educativas específicas ou por ter nascido numa família desfavorecida. Assim, uma escola equitativa tem a obrigação de encontrar respostas adequadas para cada aluno, quer se trate de ensino especializado ou apoios socioeducativos, definindo programas, planos, projectos, territórios educativos de intervenção prioritária...(CAETANO e AFONSO, 2009, p. 253).

Por isso, a educação especial está de acordo com os preceitos rawlsianos, pois é uma maneira de amenizar as desigualdades oriundas da loteria natural. Além disso, ela promove oportunidades para que sujeitos com menores capacidades psíquicas ou motoras possam lutar por melhores oportunidades na sociedade, assim como, participarem das instâncias políticas da sociedade.

No título V (DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO), não há fatores que incitem relação direta aos ideais da justiça como equidade de John Rawls, por isso, passaremos para o título seguinte (VII – DOS RECURSOS FINANCEIROS).

4.2.2.6 Dos Recursos Financeiros

O Título VII da LDBEN, que vai do art. 68 a 77, dedica-se inteiramente para prover verbas que garantam e desenvolvam a educação nacional. Como mencionada anteriormente, a legislação educacional sofreu grandes transformações com o

passar dos anos, e com os recursos financeiros para a educação previstos pela LDBEN não foi diferente, principalmente promovida por mudanças constitucionais²⁴.

Logo, no art. 68 do Título VII, está explícito de onde provêm os recursos para investimentos na educação, complementado pelo art. 69, que seguindo preceitos constitucionais (art. 212), determina a quantidade mínima de verbas que as unidades federativas devem aplicar na educação²⁵.

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; II - receita de transferências constitucionais e outras transferências; III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; IV - receita de incentivos fiscais; V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. **§ 1º** A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. **§ 2º** Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos. **§ 3º** Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação. **§ 4º** As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro. **§ 5º** O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos: I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia; II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia; III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente. **§ 6º** O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes. (BRASIL, 1996).

E, para que tal quantitativo tenha real efetividade na garantia dos direito à educação, a LDBEN prevê respectivamente, nos artigos 70 e 71, o que pode e o que não pode ser atribuído como custo com a manutenção e desenvolvimento do ensino do país.

²⁴ Ver: Emenda Constitucional nº 14, de 1996; Emenda Constitucional nº 53, de 2006; e Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

²⁵ Considerando a receita resultante de impostos, e as transferências constitucionais, a União deve investir o mínimo de dezoito por cento, os estados, Distrito Federal, e municípios devem investir o mínimo de vinte e cinco por cento.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos; IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social; V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Além disso, para que o poder público seja fiscalizado do cumprimento de suas obrigações constitucionais²⁶ quanto à utilização e repasse de verbas na manutenção e desenvolvimento da educação (art. 73), ele fica obrigado a publicar suas receitas e despesas com a educação (art. 72), como prevê dispositivo constitucional²⁷.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente. (BRASIL, 1996).

Para que haja um padrão mínimo de qualidade e oportunidades educacionais no ensino fundamental, deve ser criado um cálculo do custo mínimo por aluno (art. 74), e para que esse padrão mínimo de qualidade seja alcançado, os entes federados (União e estados) podem agir de maneira redistributiva e supletiva com os municípios (art. 75), desde que subordinada ao cumprimento adequado pelos estados, Distrito Federal e municípios do apontado nesta lei (art. 76). Por fim, define

²⁶ Ver: Art. 212 em Da Educação; e Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988.

²⁷ Ver: § 3º do art. 165 da Constituição Federal de 1988.

que os recursos públicos devem ser investidos na educação pública, mas abre exceções para que se invista na iniciativa privada, observando algumas especificações de caráter institucional, ou por meio de bolsas de estudos para educação básica e pesquisa e extensão nas universidades (art. 77).

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. **Parágrafo único.** O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. **§ 1º** A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino. **§ 2º** A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade. **§ 3º** Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola. **§ 4º** A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que: I - comprovem finalidade não lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II - apliquem seus excedentes financeiros em educação; III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos. **§ 1º** Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local. **§ 2º** As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo. (BRASIL, 1996).

Entre as normas que regem a distribuição dos recursos para o ensino no país, percebemos que há tentativas de amenizar as desigualdades que existem entre os entes federados, como previsto nos artigos 74 e 75. No que diz respeito ao custo mínimo por aluno (art. 74), para Rawls a “aceitação do princípio da diferença,

entretanto, decorre que o mínimo deve ser fixado no ponto que, (...) maximize as expectativas do grupo menos favorecido” (RAWLS, 2002, p. 315), por isso que, para o autor as variações nos valores dos insumos devem ser levadas em conta de acordo com a região.

Mesmo a legislação prescrevendo o quantitativo de verbas que os entes federados devem destinar ao desenvolvimento do ensino público, isso não é suficiente para minorar as diferenças econômicas e sociais que existem dentro do país. Isso porque, tratar da mesma maneira instituições ou cidadãos que são desiguais servirá como instrumento para potencializar esta situação. Como forma de amenizar tal disparidade, assim como previa Rawls, a legislação defende estratégias para que, de maneira supletiva e distributiva, a União e os estados possam intervir para auxiliar na garantia do acesso e dos padrões mínimos de qualidade na educação brasileira.

No entanto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁸, maior instrumento de distribuição de recursos para educação no país, não segue os preceitos da equidade. Pelo contrário, ele leva em conta apenas fatores endógenos à escola, pois tem como base o número de estudantes e suas respectivas etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

Para o autor norte-americano a defesa pela igualdade educacional em sociedades desiguais levará à injustiça social, pois

[...] as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. Essas são desigualdades especialmente profundas. Não apenas são difusas, mas afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos; contudo, não podem ser justificadas mediante um apelo às noções de mérito ou valor. É a essas desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar. (RAWLS, 2002, p. 08).

Dessa maneira, John Rawls defende que os princípios da justiça como equidade devem ser aplicados na resolução dessas desigualdades, que persistem na estrutura básica da sociedade. Para o autor, uma forma prática de pensar essa interferência dentro do campo educacional, e especificamente no FUNDEB, seria

²⁸ Ver: Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

criar parâmetros de distribuição de verbas equânimes que sejam mais coerentes com a realidade dos estudantes e com suas instituições educacionais, objetivando a melhoria das condições dos sujeitos em pior situação econômica e social.

Assim, percebemos que a estrutura orçamentária da educação brasileira demonstra, em certos momentos, valores que propiciam ações equânimes para minimizar as desigualdades, o que está de acordo com os escritos rawlsianos. Mas, em outros momentos, defende a igualdade formal, prezando por uma divisão igualitária das verbas e, conseqüentemente, propiciando a manutenção das desigualdades existentes.

4.2.2.7 Das Disposições Gerais

No Título VIII, que possui onze artigos (art. 78 até 86), estão inseridas diversas questões educacionais, que seguem os preceitos apontados anteriormente. Nos primeiros artigos (78 e 79), a legislação expõe a importância da inserção de questões particulares de sua cultura na educação às populações indígenas. Mais adiante, no art. 79-B, institui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra²⁹.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas,

²⁹ Comemorado no dia 20 de novembro.

mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 1996).

A educação a distância como uma das modalidades educacionais previstas em lei, está normatizada no artigo 80, em que constam seus direitos e deveres para as instituições que por ela optarem. No artigo seguinte (art. 81), abre-se precedente para que instituições com ensino experimental, observando todos os dispositivos legais, existam no país. Assim como, coloca o ensino militar sob tutela de lei própria, desde que as regras estabelecidas pelos sistemas de ensino sejam respeitadas (art. 83).

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. **§ 1º** A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. **§ 2º** A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. **§ 3º** As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. **§ 4º** A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Neste título, algumas partes versam sobre ações educacionais específicas para grupos indígenas, assim como, o estabelecimento do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. Tais normas buscam um tratamento desigual a essas duas populações, que foram discriminadas por toda história do Brasil. Com isso, esses grupos sociais, com suas especificidades, por meio de procedimentos educacionais equânimes, podem disputar as melhores oportunidades sociais com outros cidadãos oriundos de grupos mais favorecidos. Isto, de acordo com Rawls, seria um passo importante para a construção de uma sociedade pautada pelos princípios da justiça, e que almeja a justiça social.

Como no título seguinte (IX – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS) estão previstas obrigações que deveriam acontecer na sequência de publicação desta lei, assim como, a transição dos padrões apregoados por legislações anteriores para os padrões atuais, não há questões que possam ser utilizadas em nosso estudo. Assim, findamos nossas análises relacionado os ideais educacionais de John Rawls e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, e partimos para os comentários finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos apresentar alguns fundamentos que nos possibilitassem analisar, inicialmente, a teoria da justiça desenvolvida por John Rawls, em seguida, a educação como uma questão de justiça como equidade e, por fim, a relação entre a concepção educacional contida nos escritos de Rawls e as principais normas que regem o direito à educação no Brasil.

No segundo capítulo, em nossas análises sobre a teoria da justiça como equidade de Rawls, percebemos que, mesmo não possuindo escritos específicos sobre a educação, tais ideias podem ser utilizadas por estudiosos da área educacional, isso porque, possui instrumentos que possibilitam o entendimento da organização social e as estratégias que uma sociedade usa para alcançar uma realidade com justiça social.

O ideal de justiça desenvolvido por Rawls está baseado em sociedades democráticas, como é o caso brasileiro, que possuem grande diversidade de ideais políticos, sociais, econômicos, morais, filosóficos e religiosos. Por isso, demonstramos que a justiça como equidade não pode ser entendida como a única forma de alcançar uma sociedade justa, pelo contrário, por meio dos princípios da justiça escolhidos na posição original, Rawls coloca a sua teoria como um dos instrumentos possíveis, e não único, para alcançar uma sociedade bem ordenada pautada pela cooperação social.

Assim, no decorrer do trabalho percebemos que a teoria da justiça de Rawls não busca romper com a estrutura organizativa das sociedades atuais. Pelo contrário, o liberalismo político de John Rawls tem pretensões menores, uma vez que, para alcançar seus objetivos, pretende modificar alguns aspectos da sociedade existente por meio de políticas públicas, ou a intervenção de outras instituições.

Somado a isso, o autor norte-americano acredita que a existência do Estado, do mercado e, conseqüentemente, de algumas desigualdades sociais, são inerentes às sociedades humanas, portanto não serão empecilhos para que exista uma sociedade justa. Por isso que o pensamento do filósofo norte-americano sintetizado, principalmente, na obra “Uma Teoria da Justiça” de 1971, pode ser utilizada como referência em estudos sobre a sociedade, ou pontos específicos como a educação.

Outra lição que aprendemos nas produções de Rawls é a de que devemos nos concentrar em questões relativas às nossas sociedades concretas, pois essa será a única maneira para conseguirmos identificar quais são os problemas e suas soluções plausíveis. Assim, a filosofia política tem a função de constituir parâmetros de análise para que, por meio de atuações reais e direcionadas, cheguemos mais próximos de ideais de justiça como equidade.

Além disso, no terceiro capítulo, constatamos que o referencial de Rawls, ao defender um modelo societário, desenvolve algumas etapas necessárias para a formação de cidadãos que, em outras palavras, podem ser compreendidas como um processo educacional, no qual todas as pessoas devem passar, para que compreendam a importância dos princípios da justiça e, saibam aplicá-los corretamente na estrutura básica da sociedade, objetivando atitudes justas.

Para constituir este processo formativo é necessário que exista uma instituição específica que seja atrelada à estrutura básica da sociedade. É nesse momento que a escola aparece como instrumento que busca formar os sujeitos para agirem em cooperação com outros sujeitos e minimizar as desigualdades sociais decorrentes da loteria natural. Logo, para Rawls, os bens inatos das pessoas devem ser utilizados em prol de uma organização social amparada pela reciprocidade e respeito aos dois princípios de justiça.

Quando relacionamos estes princípios aos ideais educacionais rawlsiano, percebemos que o primeiro princípio (liberdades básicas iguais), prioritário na ordem lexical, só pode ser garantido quando as pessoas têm consciência de seu papel como cidadãos. Ou seja, a liberdade política, a liberdade de expressão e reunião, a liberdade de consciência e de pensamento e as liberdades da pessoa, são liberdades básicas que devem ser usufruídas por todos. Mas para chegar a isto, as pessoas precisam entender sua realidade e saber como modificá-la. Por isso que a educação formal é imprescindível à garantia e divulgação do primeiro princípio, pois esse deve ser um espaço de formação e aperfeiçoamento dos cidadãos para agirem cooperativamente em sociedade.

Em relação à primeira parte do segundo princípio da justiça (igualdade equitativa de oportunidades), os ideais de educação expostos nos escritos de Rawls aparecem

como um espaço que deve estar aberto para todos, sem discriminação de raça, cor, religião, classe ou gênero, pois assim todas as pessoas poderão receber ensinamentos que qualifiquem a sua condição ao disputar as melhores oportunidades em sociedade.

A outra parte do segundo princípio da justiça (princípio da diferença) intervém em benefício dos menos beneficiados, isso não significa que todos os bens educacionais devam ser concentrados exclusivamente aos menos favorecidos. Dessa forma, independente de quem receber um quantitativo maior de recursos educacionais, o objetivo final deve ser em benefício dos sujeitos com número menor de bens econômicos e sociais.

No entanto, foi no quarto capítulo da dissertação que compreendemos como esses princípios da justiça como equidade, a partir dos quatro estágios de sua aplicação, aparecem nas legislações que regem as sociedades contemporâneas. Quando analisamos as normas que regem o direito à educação no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebemos em que momento os ideais de Rawls estão explícitos de maneira direta ou não, deixando claro que há nas leis educacionais do país certa inspiração no liberalismo político.

Ao determinar a educação como formação para a cidadania, a coexistência de instituições educacionais públicas e privadas e a liberdade pedagógica, as normativas educacionais estão defendendo a aplicação das liberdades básicas iguais à educação, garantindo que todos tenham acesso à educação, e afirmando que o Estado não seja detentor de monopólio pedagógico ou financeiro deste ensino. Isso demonstra a aplicação do primeiro princípio da justiça na realidade educacional brasileira, seja no estágio constitucional ou das leis.

Percebemos ainda que, ao estabelecer a obrigatoriedade da escolarização, sem nenhum tipo de discriminação aos estudantes, as normativas brasileiras explicitam o princípio da igualdade equitativa de oportunidades aparece explícito. Isso porque, mesmo que existam desigualdades educacionais na sociedade, nenhum indivíduo pode ter o acesso negado às instituições educacionais, e, caso a negativa aconteça,

qualquer cidadão pode recorrer aos órgãos competentes para cobrar a efetivação desse direito, pois no Brasil a educação é um direito público subjetivo.

Na constituição da educação especial, de jovens e adultos, nas políticas afirmativas e em alguns aspectos da distribuição dos recursos para a educação (ações supletivas e redistributivas entre os entes federados), podemos observar a influência do princípio da diferença nas legislações educacionais. Isso porque, tais normas buscam amenizar as desigualdades por meio de um tratamento diferenciado aos sujeitos que obtiveram menores benefícios na loteria natural.

Com isso, percebemos que o liberalismo político de Rawls e, conseqüentemente, as ideias que envolvem a sua teoria da justiça aparecem nas normas que regem o direito à educação no país. Demonstrando que as leis educacionais brasileiras, de certa forma, buscam intervir na estrutura básica da sociedade de maneira justa, em prol da cooperação social.

No entanto, seria preciso novas pesquisas para entender outras formas de representação da teoria da justiça como equidade na educação brasileira, seja nos currículos, nos cotidianos escolares ou na formulação das leis. Até porque, independente dos espaços que envolvem a educação, desde a formação dos sujeitos até a representação de seus certificados, a influência dos princípios da justiça pode existir.

Dessa forma, defendemos que o entendimento dos ideais desenvolvidos por Rawls, sua aplicação à educação e, a conseqüente relação com as normas educacionais, propicia um importante instrumento para analisar quais ideais político, filosófico e social, estão explícitos em nossas legislações. Assim, todas as pessoas, sejam elas envolvidas direta ou indiretamente com a educação formal, devem compreender a teoria de Rawls, pois esse é um instrumento teórico de suma importância para entendermos qual tipo de educação queremos, ou melhor, em qual sociedade almejamos viver.

6 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALBUQUERQUE, Edgar Domingo. **ENTRE A LOUSA E A BALANÇA**: Um ensaio sobre educação e justiça na perspectiva da filosofia de John Rawls. 2008. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2008.

BARBOSA, Júlio César Tadeu. **O que é justiça?** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 8 abr. 2014.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 mar. 2006. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 8 abr. 2014.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 8 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 2 abr. 2014.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 2001. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 4 abr. 2014.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras

providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 4 abr. 2014.

_____. Lei nº 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 Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 4 abr. 2014.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 4 abr. 2014.

BRIGHOUSE, Harry. **Egalitarian liberalism and justice in education**. London: Institute of Education University of London, 2002.

CAETANO, Ana Paula; AFONSO, Maria Rosa. A justiça e os dilemas na formação ética de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 252-259, set/dez 2009.

CARDIM, Carlos Henrique. Apresentação. In: RAWLS, John. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Ática, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci** – Ensaio da teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. DIREITO À EDUCAÇÃO: DIREITO À IGUALDADE, DIREITO À DIFERENÇA. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** – A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERES JÚNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. **Teoria política contemporânea: uma introdução**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

GONDIM, Elnora. John Rawls: o papel da educação. **Revista Filosofia Capital**, São Paulo, v. 4, ed. 9, p. 56-68, 2009.

GONDIM, Elnora; RODRIGUES, Osvaldino Marra. John Rawls: educação, cidadania e equilíbrio reflexivo. **Revista Saberes**, Natal, RN, v. 1, n.6, fev 2011.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro – Estudos de Teoria Política**. São Paulo: Loyola, 2004.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM, 1989.

KERBAUY, M. T. M. ; BARRETO, C. **Educação de jovens e adultos e justiça social: algumas considerações**. In: XXV simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE, 2011, São Paulo. Políticas Públicas e Gestão da Educação construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo, 2011.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MEURET, Denis. **La justice du système éducatif**. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo: Hucitec - Abrasco, 1996.

NEDEL, José. **A teoria ético-política de John Rawls: uma tentativa de integração de liberdade e igualdade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

NOZICK, Robert. **Anarquia, Estado e Utopia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

PINHEIRO, Regis Gonçalves. A teoria da justiça de John Rawls e a constitucionalidade das ações afirmativas no Brasil. **Revista CEJ**, Brasília, ano XVII, n. 59, p. 100-108, jan./abr. 2013.

RAWLS, John. **O Liberalismo Político**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. 2 ed. São Paulo: Ática, 2011.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político**. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ROHLING, Marcos. A educação e a educação moral em Uma Teoria de Justiça de Rawls. **Fundamento Revista de Pesquisa em Filosofia**, Ouro Preto, n. 4, p. 125-149, jan/jun 2012.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul/set. 2010.

SILVA, Sidney Reinaldo. Educação e razoabilidade na teoria da justiça de Rawls. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, v. 21, p. 43-60, 2007.

_____. Formação Moral na filosofia de Rawls. **Quaestio Revista de estudos de educação**, Sorocaba, SP, ano 5, n. 1, maio 2003.

_____. Normatividade e políticas educacionais: bases para uma abordagem da LDB e da CONAE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 175-193, jan/mar. 2013.

_____. Razoabilidade, pluralismo e educação segundo John Rawls. **Revista Educação On-Line**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-11, 2006.

SIQUEIRA, Natercia Sampaio. Cláusulas Pétreas na Constituição brasileira: sua equivalência com a matéria constitucional na justice as fairness. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, Vale do Itajaí, v. 17, n. 2, p. 258-270, mai/ago 2012.

VELASCO, Marina. **O que é justiça?** : o justo e o injusto na pesquisa filosófica. Um exemplo: as cotas raciais universitárias. São Paulo: Vieira & Lent, 2009.

VITA, Álvaro de. Justiça Distributiva: A Crítica de Sen a Rawls. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 471-496, 1999.

_____. **A justiça igualitária e seus críticos**. São Paulo, ed. UNESP, 2000.

_____. Liberalismo contemporâneo. In: AVRITZER, Leonardo [et al.] (Org.). **Dimensões políticas da justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. cap. 4, p. 55-65.