

DISTRIBUIÇÃO, RECONHECIMENTO, PARTICIPAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Sidney Reinaldo da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná
sreinald@uol.com.br

Resumo: Este texto buscou apontar bases normativas para a análise de políticas públicas a partir da teoria da justiça e de sua correlação com a democracia. Parte-se de uma apresentação do modelo liberal e de sua proposta de redistribuição. Em seguida, abordam-se críticas a esse modelo feitas na perspectiva da teoria do reconhecimento de Honneth. São descritas, posteriormente, a crítica e a rearticulação desses modelos na obra de Fraser, apresentando a sua concepção de participação como base normativa para as políticas sociais. A partir da reconstrução dos referidos modelos normativos, foi feita uma abordagem normativa de questões referentes à atual LDB e ao Documento Final da CONAE.

Palavras-chave: teoria da justiça; democracia; política educacional

INTRODUÇÃO

A política do reconhecimento surgiu frente à crise do socialismo enquanto horizonte de luta social anticapitalista. Elas têm sido condizentes com a globalização dos movimentos sociais vinculados a questão ecológica, de gênero, de etnia, enfim da fragmentação e reticulação da luta pela emancipação. Com isso ter-se-ia também a crise do Estado de bem-estar social e das políticas de redistribuição liberal. Perante esse debate, questões sobre a educação podem ser colocadas. Que tipo de relação pode ser estabelecida entre democracia, teoria da justiça e políticas educacionais? Em que sentido categorias normativas ajudam a compreender o que se faz e a propor o que deve fazer em educação? Como o enfoque normativo ajuda a compreender a LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/1996 e o Documento Final da CONAE - Conferência Nacional de Educação?

Este texto aborda tais questões a partir de uma correlação entre justiça e a democracia. São analisados conceitos da teoria da justiça contemporânea, baseando-se em autores como Rawls, Kymlicka, Honneth e Fraser. O objetivo é reconstrução de modelos normativos para se investigar políticas públicas. Foi indicado como redistribuição, reconhecimento e participação são pertinentes para a análise de políticas educacionais, mostrando como as categorias normativas explicitadas possibilitam discutir pontos centrais dos referidos documentos, numa abordagem teórica ainda pouco usual na pesquisa em política educacional no Brasil.

Devido ao curto espaço deste artigo, considerações críticas não foram feitas, limitando-se a uma sugestão da pertinência da análise normativa, sem, contudo, apontar seus limites, seu caráter ideológico e a quem de fato ela serve.

IDEÁRIO NORMATIVO LIBERAL

Os liberais afirmam a democracia como a melhor forma de garantir os seus valores centrais: a liberdade pessoal, o pluralismo social e o constitucionalismo político. Contudo, tais valores são postos como uma forma de proteção liberal contra a própria democracia, ou seja, as transformações sociais indesejadas que por ventura ela poderia engendrar. As exigências a favor da igualdade social ou da soberania popular devem ser construídas com base nesses valores, pois elas não são parte desses fundamentos centrais. (FORST, 2010, p. 48).

A democracia liberal tem como arcabouço uma estrutura procedimental que garanta um diálogo razoável (desacordo e tolerância entre tolerantes contra os intolerantes ou os que não aceitam os princípios liberais). O diálogo liberal é garantido via recurso a princípios cuja não aceitação, afirma-se, não seria razoável independente das convicções éticas, de vida boa ou de bem às quais alguém se filia ou nas quais foi formado. Assim se fala na prioridade do justo (arcabouço jurídico, regras procedimentais) sobre o bem (valores éticos, vontade popular, concepções de bem viver e de objetivos de vida) como moldura do procedimento democrático.

Inspirada em Kant, a concepção liberal concebe o direito como leis baseadas em razões universalmente compartilhadas que possibilitam a livre escolha individual, de modo a harmonizar a realização do bem pessoal de cada um com a mesma possibilidade de realização para todos. Os liberais não aceitam que alguma concepção de bem, valores éticos e concepções de mundo e de vida boa de indivíduos, grupos e de comunidades, que seriam sempre particular, se impusessem como um bem comum a ser acatado por todos ou que se tornasse um valor publicamente assumido em uma sociedade. Eles querem libertar os indivíduos da tutela política e do paternalismo a respeito do modo como cada um deve viver. Afirma-se assim o pluralismo razoável, pois as concepções de bem viver seriam muitas vezes não só concorrentes, mas também irreconciliáveis, sendo que caberiam aos princípios liberais expresso pelo justo garantir a tolerância e o diálogo (razoabilidade).

Para os liberais, o justo seria também uma garantia da igual consideração e respeito para todos perante o público e a lei. Frente ao justo, aceita-se então falar da necessidade ou valor da igualdade. A justiça liberal admite a redistribuição de recursos sociais para assegurar a igualdade de oportunidades, desde que isso não seja feito para promover um tipo específico de vida boa ou de bem. Com isso, os liberais buscam limitar a ação do Estado de modo a evitar que ele se comprometa com alguma concepção de bem. Nesse sentido, o princípio da neutralidade exige a pluralidade e vice versa (FORST, 2010, p. 48)

Os liberais só aceitam promover a redistribuição renda e bens sociais em nome da promoção do direito ao igual tratamento. A redistribuição não é um bem em si, pois a igualdade de condições sociais não é um princípio liberal, mas isso não significa que não se possa falar de uma igualdade liberal calcada no justo. Deve se lembrar que nem todos os que podem ser enquadrados como liberais partilham da necessidade da redistribuição. Nozick afirma que o indivíduo tem direito a si mesmo e aos frutos de seu trabalho bem como aos bens que conseguiu de acordo com regras justas de aquisição e transferência, sendo que qualquer forma de imposto

voltado para compensar os que são menos privilegiados seria uma forma violação pública dos direitos da pessoa (KYMLICKA, 2006, p. 142).

Contudo, os ditos liberais igualitários, diferentemente de Nozick, afirmam a necessidade moral da redistribuição. Afirmam que para tratar as pessoas como iguais deve-se proteger certos direitos e liberdades delas e isso exige compensações. O princípio da diferença de Rawls, paradoxalmente, ao procurar justificar as desigualdades sociais e econômicas, o faz no sentido de promover maior igualdade (RAWLS, 1971, 302). É central, portanto, distribuição dos bens primários sociais (a liberdade, oportunidade, renda, riqueza e uma base de respeito de si mesmo) de forma equitativa. Só se poderia aceitar uma distribuição desigual desses bens, desde que ela seja vantajosa para os menos favorecidos: deve se tratar as pessoas como iguais não removendo todas as desigualdades, mas apenas as que trazem desvantagem para alguém (KYMLICKA, 2006, p. 66). Desse modo, seriam toleradas desigualdades que beneficiassem todo mundo, se elas fomentassem talentos e energias socialmente úteis. Não seria injusto, diz-se, que certos profissionais que tiveram uma formação mais dispendiosa em termos de dedicação e esforço ganhassem mais do que aqueles cujo preparo não foi tão custoso. Mas, de acordo com a ordem de prioridade liberal, defendida por Rawls, as liberdades iguais têm precedência sobre a igualdade de oportunidade, que teria precedência sobre distribuição igual de recursos. As últimas só poderiam ser fomentas publicamente se, de certo modo, promovessem a primeira (KYMLICKA, 2006, p. 68).

Ainda segundo a teoria da justiça como equidade de Rawls, não seria justo que os indivíduos sejam favorecidos ou não em decorrência de situações sociais ou circunstâncias que não escolheram. Cabe ao poder público corrigir ou compensar as desigualdades imerecidas. Assim ninguém merece nascer com alguma “deficiência”, ou em uma classe social, grupo étnico ou sendo de um determinado gênero. Admite-se que os talentos “naturais e mesmo as circunstâncias sociais des/favoráveis referem-se se a “sorte bruta” e esta não pode definir os direitos morais das pessoas (KYMLICKA, 2006, p. 72). Do ponto de vista da equidade, os mais talentosos merecem ganhar mais apenas quando suas atividades fizerem parte de um esquema que melhora a situação dos menos favorecidos. Essa ponderação entre sorte e mérito passa a ser critério também para se investir em educação tanto daqueles menos privilegiados pela “sorte bruta” quanto os que foram abandonados por ela. Assim quem nascesse em uma classe ou etnia desfavorecida no contexto histórico de uma determinada sociedade não poderia ser privado dos benefícios sociais (bens primários), pois teriam direito de ser compensados por causa dessa desvantagem não merecida (KYMLICKA, 2006, p. 94).

O que Rawls procura garantir é que todos tenham direito a bens primários, a mínimos sociais, definidos a partir de critérios políticos de justiça que levem em conta as pessoas como entidades públicas, ou seja, consideradas como seres livres e iguais independente das características que as diferenciam na vida cotidiana, como questões de classe social, etnia, gênero e religião. Os bens primários deveriam proporcionar a todos os cidadãos uma vida decente como seres razoáveis (que aceitam os princípios liberais, o diálogo como base da democracia delibe-

rativa e, até um ponto mínimo, a primazia do justo sobre o bem) e racionais (capazes de ter um projeto de vida e de articular meios e recursos para realizá-los, responsabilizando-se por suas escolhas, sendo também capazes de tomar parte de um bem partilhado por uma comunidade - religiosa, política, artística, esportiva, acadêmica, bem como de optar por recusar tal bem, escolhendo outros modos de viver conforme seu livre entendimento e questionamento das coisas). Diz-se que Paulo, numa sociedade liberal, não teria perdido sua identidade pública (política/cívica) ao se transformar em Saulo. O desenvolvimento dessas duas capacidades morais exige a garantia de uma distribuição igual de bens primários considerados, portanto, como socialmente básicos, pois deles dependem a própria estabilidade de uma sociedade justa. Contudo isso não deve ser feito em nome de nenhuma diferença de identidade não política/cívica de indivíduos e grupos.

Sujeitos racionais e razoáveis concordariam com a necessidade de pagar impostos para que o poder público promovesse o bem-estar ou melhorasse a sorte dos menos privilegiados (doentes, desempregados, pessoas sem ou com baixa qualificação profissional). Trata-se de um conjunto de instituições e medidas voltadas para uma constante correção da injustiça de fundo promovida pela livre atividade dos indivíduos de modo a equilibrar a eficiência (mercado livre) com justiça (liberdade e consideração iguais). Embora a justiça como equidade assuma que igualdade de circunstância seja impossível, pois, por definição, a justiça supõe a escassez moderada e incompatibilidade da diversidade de interesses, ela defende a necessidade de correções: “o mesmo princípio que diz aos liberais que permitam a liberdade de mercado – isto é, que considera as pessoas como responsáveis pelas suas escolhas- também lhe diz que limitem o mercado quando ele penaliza as pessoas por outras razões que não suas escolhas” (KYMLICKA, 2006, p. 72) É nesse sentido, que, para os liberais, tanto a liberdade de mercado quanto a sua limitação deve ser garantida com base no mesmo princípio de liberdade moral decorrente da definição política de pessoa. As políticas de bem-estar social até certo ponto contribuem para a promoção da justiça, contudo, para Rawls, o Estado de Bem-estar Social permite desigualdades que seriam inaceitáveis, tanto em relação à propriedade quanto à capacidade de influenciar nas decisões coletivas, pois permite que a desigualdade econômica mine a igualdade de participação política.

RECONHECIMENTO E AUTORREALIZACAO

A tradição hegeliana do reconhecimento também valoriza a autonomia. Honneth (2003) diz que sai da rota kantiana, pois para ele não se pode afirmar o respeito universal a autonomia moral do ser humano sem por também como necessária as suas condições de autorrealização (2003, p. 271). O gozo da liberdade jurídica (direito abstrato) e a possibilidade de avaliação reflexiva de seus atos (moralidade) não são suficientes para promover a autorrealização do sujeito. Werle e Melo (2007) lembram que os limites da liberdade jurídica está na forma como ela “conta apenas com um mínimo da personalidade de cada um”, ao passo que os limites da moralidade se dão devido a sua circunscrição

no âmbito de “uma ação ‘vazia’ e cega em face dos “contextos sociais de sua aplicação”, abstraindo-se do “ambiente social dos conflitos práticos em que o ponto de vista moral já se encontra institucionalizado” (2007, p. 41). Assim, sem experimentar condições sociais adequadas de reconhecimento, o sujeito não se liberta do sofrimento de indeterminação, o que se dá na esfera da eticidade marcada por práticas comunicativas. Esta libertação diz respeito a formação bem sucedida do indivíduo no âmbito das esferas ou padrões do reconhecimento (2007, p. 42).

Essa formação depende de condições sociais e institucionais dadas como uma ordem justa que possibilita aos indivíduos participarem em práticas (relações comunicativas) experimentadas como expressão de sua liberdade. Honneth (2007, p 63) lembra que as relações comunicativas são como uma espécie de bens básicos sem os quais as pessoas não realizam sua liberdade. Tais bens são indispensáveis na formação de uma pessoa como membro reconhecido de uma sociedade. A situação de reconhecimento para um indivíduo ou grupo designa o conjunto de condições intersubjetivas que permitem a tal indivíduo ou grupo de se referir positivamente a si mesmo e ter uma representação positiva de sua própria identidade (FISCHBACH, p.14). Ofensas morais, desrespeito social, desprezo revelam experiências de não reconhecimento que atingem estima de si que um indivíduo ou grupo deveria possuir.

Honneth (2003) estabelece os seguintes padrões de relação de reconhecimento em sua diferenciação histórica dadas pelas seguintes etapas: o *amor*, o *direito e solidariedade*. O amor constitui-se na esfera primária do reconhecimento dado pelo sentimento de afeição mútua. A família e o casamento são instituições caracterizadas por esse padrão afetivo que diz respeito “as relações primárias, na medida em elas consistam em ligações emotivas fortes entre dois parceiros, de amizade e de relações pais/filho” (2003, p. 159). No amor, os seres humanos se identificam como carentes e dependentes um do outro ao confirmarem-se como necessitando de atenção e cuidado como manifestação de sentimentos de estima especial entre si. Nessa relação interativa em que se manifesta um “equilíbrio precário entre autonomia e ligação” o conceito de amizade expressa o amor como uma forma de “ser-si-mesmo-em-outro”, marca da natureza intersubjetiva do eu. Uma experiência bem sucedida de reconhecimento no âmbito do amor é decisiva para a formação da autoconfiança individual, considerada uma “base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (2003, p. 178).

Na esfera do direito, o reconhecimento mútuo propicia o sentimento de ser uma pessoa com pretensões jurídicas asseguradas socialmente de modo que pode reclamá-las quando lhe sentir necessidade disso da mesma forma que reconhece aos outros semelhante prerrogativa. Isso pode ser verificado já nas relações pré-modernas de *status* de um indivíduo como participante de uma corporação de ofício, na qual ele se sente na qualidade de um membro social segundo sua posição definida pela divisão do trabalho (2003, p.181). Na modernidade, o sistema jurídico passa a expressar os interesses universalizáveis de todos os membros da coletividade. A interação social é pautada por regras que os parceiros assentiriam como pessoas livres e

iguais: “reconhecendo a mesma lei, os sujeitos de direito se reconhecem reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre normas morais” (2003, p. 182). A tipologia de Marshall também é retomada para explicar a forma como a esfera jurídica do reconhecimento foi se estendendo do âmbito dos direitos liberais de liberdade direitos políticos e direitos sociais de bem-estar que constituíam diferentes manifestações dos direitos subjetivos (2003, p. 189). O reconhecimento mutuo na esfera do direito exigiu que para um sujeito ser respeitado ele necessita encontrar “reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso”(2003, p. 193). Nesse sentido, o Estado de bem-estar social, onde ele se efetivou, garantiu os direitos sociais sem os quais o cidadão não poderia gozar das outras pretensões jurídicas conquistadas (2003, p. 192).

O respeito de si decorre do reconhecimento jurídico, assim como a confiança em si advém do reconhecimento afetivo (Honneth, 2003, p. 195). A estima de si liga-se a esfera da solidariedade ou da estima social. Se na esfera do direito destaca-se a consideração do indivíduo com um fim em si mesmo, sem distinção baseada em mérito, desempenho ou distinção pessoal específica, na esfera da solidariedade, destaca-se o respeito social como uma forma de salientar o valor de um indivíduo a partir de critérios de relevância social a partir de suas realizações pessoais reconhecidas socialmente como dignas de estima. A estima social “permite a um indivíduo referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas” (2003, p. 198) Contudo, isso depende de uma comunidade de valores ou horizonte avaliativo (eticidade).

Honneth mostra que tanto no caso do reconhecimento jurídico e da estima social (reinterpretada posteriormente como solidariedade) “um homem é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro caso se trata daquela propriedade universal que faz dele uma pessoa; no segundo caso, pelo contrário, trata-se das propriedades particulares que o caracterizam, diferentemente de outras pessoas” (2003, p. 187). Na esfera da estima social esta em questão “como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o ‘valor’ das propriedades características” (2003, p. 187), que fazem a diferença de cada um.

A estima social é definida pela autoconsciência cultural de um povo que define os critérios segundo os quais as capacidades e realizações serão avaliadas intersubjetivamente. Honneth mostra que quanto mais aberta a diversidade dos valores e menos sujeita a uma hierarquização, mais a estima social ganharia características individualizantes e afirmaria relações simétricas (2003, p. 200). Em sociedades estamentais marcadas pelo princípio da honra, o valor do indivíduo é medido pela sua adequação a um determinado status social. Já em sociedades modernas, as concepções de reputação ou prestígio social voltam-se para a individualização de quem contribui para as realizações das finalidades éticas da comunidade (2003, p. 205), ocorrendo uma abertura dos valores que definem as formas de autorrealização. A estima social, nas sociedades burguesas, passam a se referir a realização dos indivíduos na estrutura da divisão do trabalho industrialmente organizado, tendo como referência a idéia de cidadão produtivo num contexto de meritocracia. (HONNETH, 2003a, p. 141)

A partir da noção de estima social, Honneth aborda a solidariedade como relações simétricas entre sujeitos autônomos e individualizados. Ela apresenta-se como considerações recíprocas segundo as quais as capacidades e as propriedades específicas do outro são reconhecidas como estimáveis para a coletividade em sua práxis comum. Nas relações simétricas, o sujeito conta com condições não hierarquizadas ou sem gradações coletivas (estamentos) para a sua autorrealização, no sentido de poder provar o seu próprio valor para si e para ou outros (2003, p. 211).

Injustas ou indignas são as regras institucionais apontadas como violentadoras do reconhecimento. Isto está na base da luta pelo reconhecimento: “nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida” (HONNETH, 2003, p. 207). Destacam-se, num primeiro plano, as exigências de reconhecimento que melhoram a situação de membros individuais de um grupo via acesso a direitos básicos universais ou aquelas baseadas em igualdade de consideração jurídica, que, contudo, acabam por exigir uma “abstração das diferenças culturais” (2003a, p. 164). Mas são diferentes as exigências com dimensão comunal, que visam proteger ou melhorar a vida comum enquanto grupo determinado. Há ainda movimentos sociais em torno de exigências que garantam a “coesão da comunidade”, reivindicando, por exemplo, apoio econômico para a instrução na língua nativa, bem como uma adequada imagem na mídia. O mesmo ocorre frente às desvantagens passadas e presentes que exigem medidas que eliminem obstáculos que injustamente provocaram tais desvantagens, de modo que tais demandas deixam de ter sentido quando essas injustiças são corrigidas.

Um terceiro tipo de conflito expressa com maior força o sentido identitário da luta pelo reconhecimento. Trata-se de exigências em torno do bem estar comum de um grupo enquanto tal, que promovam um reconhecimento de seus objetivos ou valores “como tal”. Não se trata apenas de exigências em torno de iguais direitos políticos, “mas também de oportunidades de receber atenção pública para a própria convicção de valores específicos de grupo” (2003a, p. 167). Reconhece-se então que determinada cultura constitui um bem que deve ser apreciado pela sociedade. A estima não se relaciona com algum mérito ou desempenho, segundo uma escala liberal capitalista, mas como “algo que é socialmente valiosa em si mesma - como um bem social” (2003a, p. 167).

Honneth refere-se a abordagens dos sofrimentos cotidianos de humilhação e desrespeito ou pré-políticos (2003a, p. 120), experiências que não afloram na arena política e não ganham o espaço público da democracia oficial. Os movimentos sociais das minorias expressam a luta pelo reconhecimento da integridade pessoal (2003a, p.133) ancorada nas exigências ligadas à identidade (2003a, p. 131) que dificilmente são assumidos na agenda das políticas públicas. Em relação a isso, Fraser busca superar falhas apontadas no reconhecimento, destacando a importância da incorporação da distribuição e da participação no espaço público como formas de promover a justiça.

A PARTICIPAÇÃO: ENTRE REDISTRIBUIÇÃO E RECONHECIMENTO

Fraser (2003) definiu a participação como base normativa para se correlacionar democracia e justiça social, articulando distribuição e reconhecimento num mesmo nível de prioridade, indicando uma co-originalidade das mesmas. Ela parte da constatação de que o princípio da distribuição tem sido indevidamente negligenciado ultimamente frente à proeminência da política de identidade. Ela destaca que as exigências de distribuição de riquezas e recursos entre o Norte e o Sul, entre ricos e pobres e entre proprietários capitalistas e trabalhadores assalariados deve se rearticular com as políticas de reconhecimento, que visam resgatar o valor pago pelas minorias para receber respeito igual cobrado na forma de submissão ou a assimilação das normas da cultura dominante majoritária (2003, p. 7).

Fraser pretende eliminar o que chamou de uma falsa antinomia entre políticas de redistribuição e políticas de reconhecimento. A autora correlaciona as políticas de identidade com a questão do *status* que ela retoma como uma categoria para se compreender a forma como a questão cultural se articula com as exigências da justiça não só como reconhecimento, mas também como redistribuição e participação. Articulado a isso, ela correlaciona a questão econômica, com as exigências de classe e com a redistribuição. Trata-se de investigar como medidas redistributivas promovem ou não reconhecimento e como políticas de reconhecimento produzem ou não redistribuição e de que maneira essas formas de garantir justiça possibilitam uma maior ou menor “participação”. Assim cabe inquirir quando uma medida redistributiva, por exemplo, algum tipo de renda mínima, estigmatiza um determinado grupo, afetando sua autoestima, ou quando uma política de reconhecimento dirigida a uma “minorias”, mulheres, negros, homossexuais, índios, entre outros, promove alguma forma de redistribuição, à medida que isso daria acesso a rendas e recursos.

Fraser mostra que há questões étnicas, raciais e de gênero que especificam formas de injustiças econômicas: *gender-specific, 'race'-specific, and sex-specific forms of economic injustice*. São formas de injustiça que tradicionalmente não tinham sido levadas em conta especialmente pelas reivindicações dos movimentos de classe (2003, p. 12). Ela questiona também a forma como os que advogam políticas da diversidade não levam em conta a dimensão redistributiva do reconhecimento (2003, p. 20).

Em relação ao status, Fraser destaca que padrões de valores culturais - incorporados nas instituições, em sociedades onde de certa forma prevalece algum tipo de estamento ou ordem hierárquica simbólica relacionado a origem social, etnia, gênero, religião e de mérito, que definem hierarquias de mando e obediência - produzem injustiça ligada ao não reconhecimento. O desrespeito ligado ao status estaria intrincado com a injustiça econômica, cuja correção exige redistribuição (2003, p. 19). Para superar, por exemplo, injustiças ligadas ao racismo seriam necessárias medidas de redistribuição e reconhecimento ao mesmo tempo (2003, p. 23). Certos grupos sofrem tanto devido à má distribuição quanto ao não reconhecimento, pois estas formas de injustiças têm um efeito direto uma sobre a outra. Fraser destaca ainda que, em muitos casos, nem medidas de redistribuição isoladas nem políticas de reconhecimentos sozinhas podem

produzir transformações significativa no âmbito da emancipação dos grupos injustiçados, sobretudo quando são incapazes de promoverem a participação.

A participação é a base normativa posta por Fraser para investigar a des/articulação teórica e prática entre redistribuição e reconhecimento. Com sua concepção de *status model of recognition*, ela aponta os limites do reconhecimento baseado na autorrealização (Taylor e Honneth). Ela não enfoca o não reconhecimento nem como uma deformação psíquica nem como uma forma de impedimento de autorrealização ética, mas como bloqueio institucionalizado que impede a igual participação enquanto parceiro nos diversos âmbitos da vida social (2003, p. 29).

A justiça significa então promover a paridade de participação, sobretudo, nas esferas públicas onde as políticas são definidas. Trata-se de eliminar a institucionalização (*deinstitutionalize*) padrões de valores culturais que impedem a participação paritária, substituindo-os por padrões que promovam tal participação (2003, p. 30). Daí a importância da democracia como debate sobre quais formas de interação devem existir, que tipo de *status-quo* social perverso certas práticas fomentam, como de promover novas práticas aceitáveis do ponto de vista da justiça. Cabe a democracia, enfim, promover o debate sobre o debate público e as formas de participação nele (meta-nível de debate ou exigências deliberativas de segunda ordem). A participação no debate público deve ser ampliada para incorporar todos os concernidos pelas políticas públicas em questão, no sentido de avaliar o mérito da redistribuição e do reconhecimento e quem deve contribuir ou se beneficiar com eles. Assim a deliberação democrática justa exige reconhecimento recíproco e justa redistribuição. Sem isso, certos indivíduos e grupos não superarão bloqueios (vergonha, falta de confiança em si, de estima de si e de respeito de si) nem terão recursos (renda, tempo disponível) para participar como parceiros no debate público.

CONSIDERACOES FINAIS: QUESTÕES NORMATIVAS NA LDB E NA CONAE

A forma como a LDB, lei 9.394/96, define a educação indica que a formação diz respeito a espaços sociais diversos, marcados por questões de justiça. Segundo a referida lei, em seu 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”. Vejamos em que sentidos aquelas bases normativas apresentadas referem-se a essa concepção de educação.

As instituições sociais se apresentam como espaço de reconhecimento, redistribuição e participação. A família é marcada pela esfera do amor e das exigências de justiça ligadas ao gênero, à distribuição. Que tipo de benefícios donas de casas teriam ou não direitos em termos de renda, previdência social e demais questões de bem-estar? Quais famílias deveriam receber recursos para manter suas crianças nas escolas e para ter acesso à cultura e as tecnologias que são decisivas em termos de diferenciação do perfil intelectual dos alunos?). O mundo do trabalho esta permeado por questões de distribuição, de reconhecimento de diferenças sexuais, étnicas e de acesso a cargos e níveis salariais, bem como de participação na gestão coletiva do trabalho e nos “lucros”. Por seu lado, as organizações da sociedade civil são centros por excelência de

articulação de exigências em torno de reconhecimento, redistribuição e participação. As manifestações culturais são perpassadas também pela questão da justiça: quais grupos têm acesso à mídia? Quais atividades culturais devem ou não receber apoio público? Até que ponto deve-se aceitar a desigualdade de acesso a mídia por parte de grupos discriminados cujas manifestações são tidas como inferiores ou inadequadas? Em relação às instituições de ensino e pesquisa, quem deve ter acesso a formação superior em universidades? Como garantir tal acesso a grupos e povos que historicamente não tiveram e ainda não tem acesso a elas? O que deve ser pesquisado e como selecionar pesquisadores e projetos? Como definir o “mérito” ou “relevância” quando se trata de destinar recursos públicos para as pesquisas? Até que ponto isso pode considerar questões de redistribuição, reconhecimento e participação ou deve ser feito como se a ciência fosse índice de si mesma, sem consideração com questões normativas externas?

Nota-se que o conceito de educação da Lei 9394 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 predominantemente. 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 (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?

Na escola, as questões de justiça estão constantemente presente e sua discussão torna-se cada vez mais necessária para a gestão democrática da educação. Isso a perpassa em todos os seus momentos, desde a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, de sua proposta pedagógica, do será privilegiado nela, até questões relacionadas ao tratamento de indivíduos e grupos de estudantes com características distintas. Frente a isso, até que ponto flexibilizar o currículo para que ele atenda exigências de reconhecimento? Como fazer isso de modo democrático? Decisivas são também as questões referentes aos recursos que as escolas necessitam, ao tratamento dado ao professor, como dos demais funcionários da escola, sua carreira, as exigências de condições dignas de trabalho, de formação continuada e de salário, bem como de participação nos diversos níveis de gestão da educação e de formulação de políticas educacionais. Enfim como promover políticas que promovam o reconhecimento social do professor? Isso pode ser feito apenas com aumento de salários ou/e com mudanças de valores e percepções em torno da importância do trabalho e da pessoa do professor?

A qualidade da educação oferecida nos estabelecimentos de ensino depende da relação destes com os demais espaços educativos mencionados e das condições de trabalho do professor, cujo reconhecimento esta vinculado a políticas redistributivas de salários e investimento em sua formação continuada, bem como da origem familiar dos alunos, dos recursos disponibilizados para a escola e do apreço pela identidade dos profissionais que nelas atuam.

Em seu § 2º, a LDB diz que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. A qualificação profissional é fundamental em termos de preparar a pessoa para ter acesso a empregos e cargos e com isso a recursos. A questão é definir até que ponto a educação tem contribuído para promover a igualdade de oportunidades, tão exaltada pela justiça liberal, ou tem acentuado a iniquidade em torno do preparo para o mundo do trabalho, para poder redefinir políticas que poderiam corrigir essa forma de injustiça. Em relação às práticas sociais, pode-se inquirir em que sentido a escola tem contribuído para inverter as condições deterioradas de reconhecimento social e em que sentido as práticas da comunidade escolar são práticas que promovem uma formação não distorcida da pessoa em termos de propiciar experiências positivas nas três esferas de reconhecimento rerepresentadas por Honneth?

A escola é uma das instituições formativa mais privilegiadas em relação a autorrealização humana, pois ela é permeada pela interação afetiva, pelo reconhecimento direitos e de práticas intersubjetivas de solidariedade. Pode-se falar da escola tanto como um espaço pré-político de expressão de conflitos de reconhecimentos (basta ver a questão da violência na escola) como também um espaço público onde as mais diversas questões podem ser oficialmente discutidas de acordo com as regras e procedimentos de participação democrática válidas para diversas formas de colegiados gestores da educação.

Em seu artigo segundo, a LDB garante que a educação pautada pela liberdade e solidariedade, visando o pleno desenvolvimento do educando, formando para a cidadania e o mundo do trabalho. Contudo, não se define qual concepção de autodeterminação ela exige, pois não estabelece uma conexão normativa necessária entre a liberdade e a solidariedade. Isso afeta também a compreensão de que tipo de desenvolvimento pleno está se exigindo. Trata-se de desenvolver a racionalidade e razoabilidade liberal, destacando o sentido vazio e desengajado delas, ou de propiciar condições substantivas de formação? Neste caso deve-se levar em conta a relação da escola com as esferas de reconhecimentos mais amplas, dando a formação plena o significado da autorrealização que alcance a esfera da solidariedade não liberal, onde o respeito pelas diferenças é meramente estratégico e/ou indiferente.

Formar para que tipo de cidadania? Como mera forma de se adequar ao mercado e de cumprir rituais cívicos da democracia representativa? Ou como uma forma de participar democraticamente das diversas esferas públicas no sentido tanto de expandir os espaços de participação quanto de lutar por condições de participação justas que exigem políticas de distribuição e reconhecimento? Até que ponto a formação para a cidadania suporta um aprendizado político engajado na transformação do mundo do trabalho (e não meramente para qualificar-se e adequar a ele) e com ele o atual padrão de justiça e civilização capitalista? De qualquer modo, pode-se afirmar que os princípios segundo os quais o ensino deve ser ministrado são totalmente compatíveis com a “democracia” liberal, ou seja, com um sistema que restringe a soberania popular, isto é, a força que poderia mudar o atual padrão de civilização.

A partir da base dada pela atual LDB e das concepções de justiça discutidas pode-se investigar a natureza normativa das políticas públicas para a educação e de seus efeitos em termos

de distribuição, reconhecimento e participação. Que efeitos “normativos” estão produzindo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a lei 10.639/2003 e nº.11.645/08 e o Programa bolsa família? Como aqueles que são, de certo modo, beneficiados com tais políticas têm percebido a escola como um espaço formativo em termos de redistribuição, reconhecimento e participação?

Da mesma forma pode se levantar questões em torno da CONAE – Conferência Nacional de Educação. Ela é um dos mais ricos momentos em termos de democratização da política educacional no Brasil. Seu Documento Final é uma base normativa inestimável que durante um bom tempo vai orientar as políticas públicas e a luta no campo da educação no Brasil.

O eixo VI do Documento Final é muito revelador, o que é mostrado já em seu título: *Justiça, social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade*. Suas pretensões abarcam um amplo leque de questões normativas, pois ela exige a garantia de uma educação pautada na justiça social; consideração do mundo do trabalho para além da teoria do capital humano; reconhecimento e diálogo com a diversidade; ampliação da noção de inclusão e igualdade social. Isso deve ser feito como um enfrentamento do desafio de superar uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais, e de pessoa com deficiência.

O eixo VI agrega as seguintes temáticas: questão étnico-racial, quilombolas, indígena, do campo, ciganos, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Ao se inserir a questão da formação profissional na discussão da justiça e da diversidade, o texto final da CONAE trouxe uma série de inquietações. As bases normativas apresentadas ajudam a compreender o significado dessa inserção, sobretudo, dentro do atual contexto ético-político nacional. Contudo essa investigação não pode ser feita no curto espaço deste artigo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CONAE. *Documento Final* 2010, Brasília, DF: MEC, 2010.
- FISCHERBACH, F. *Fichte et Hegel. La reconnaissance*. Paris: PUF, 1999.
- FORST, R. *Contextos da justiça*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- FRASER, N. Social Justice in Age of Identity: Redistribution, Recognition, and Participation. In: FRASER, N. HONNETH, A. *Redistribution or Recognition? A political-philosophical Exchange*. London: Verso, 2003.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2007.
- HONNETH, A. Redistribution as recognition: A Response to Fraser. In: FRASER, N.

HONNETH, A. *Redistribution or Recognition? A political-philosophical Exchange*. London: Verso, 2003.

KYMLICKA, W. *Filosofia política contemporânea*. São Paulo: Martins fontes, 2006.

RAWLS, J. *A Theory o Justice*. Londres: Oxford University Press, 1971.

WERLE, D. e MELO, R. Introdução: teoria crítica, teorias da justiça e a “reatualização” de Hegel. In: HONNETH, A. *Sufrimento e indeterminação. Uma reatualização de filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Esfera Pública, 2007.