

**DIREITO À EDUCAÇÃO E PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA NA CONSTITUIÇÃO
FEDERAL DE 1988: UMA DISCUSSÃO SOBRE A JUSTIÇA EDUCACIONAL À
LUZ DA CONTROVÉRSIA LIBERAL-COMUNITARISTA***THE RIGHT TO EDUCATION AND PRINCIPLES OF JUSTICE IN THE 1988 FEDERAL
CONSTITUTION: A DISCUSSION ABOUT EDUCATIONAL JUSTICE IN LIGHT OF THE
LIBERAL-COMMUNITARIST CONTROVERSY***Marcos Rohling***
Ione Ribeiro Valle**

RESUMO: Neste artigo, analisam-se os princípios de justiça aplicados à educação na Constituição Federal de 1988. Para tal fim, e com base na metodologia de análise bibliográfica e documental, ofertam-se dois modelos teóricos de justiça e do constitucionalismo: as concepções liberal e comunitarista. Diante disso, o texto apresenta a seguinte estrutura: na primeira parte, abordar-se-á a presença das duas matrizes teóricas no texto constitucional como eixos hermenêuticos; na segunda parte, explorar-se-á a noção de direito à educação presente na Lei Maior, bem como far-se-á uma análise dos princípios constitucionais educacionais, mobilizando tais concepções; finalmente, na terceira parte, argumentar-se-á que a concepção presente na Constituição se apresenta como uma concepção comunitarista de justiça educacional. Como resultado, observa-se que os princípios de justiça que estão presentes no texto constitucional, em matéria de educação, estão mais voltados para uma perspectiva comunitarista do que liberal.

ABSTRACT: This article analyzes the principles of justice applied to education in the 1988 Federal Constitution. To this end, and based on the methodology of bibliographic and documentary analysis, two theoretical models of justice and constitutionalism are offered: the liberal and communitarian conceptions. In view of this, the text presents the following structure: in the first part, the presence of the two theoretical matrices in the constitutional text will be addressed as hermeneutical axes; in the second part, the notion of the right to education present in the Constitution will be explored, as well as an analysis of the constitutional educational principles, mobilizing such conceptions; finally, in the third part, it will be argued that the conception present in the Constitution presents itself as a communitarian conception of educational justice. As a result, it is observed that the principles of justice that are present in the constitutional text, in terms of education, are more focused on a communitarian perspective than a liberal one.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à Educação. Princípios de Justiça. Comunitarismo. Liberalismo. Constituição Federal de 1988.

KEYWORDS: Right to Education. Principles of Justice. Communitarianism. Liberalism. Federal Constitution of 1988.

SUMÁRIO: Introdução. 1. A CRFB/88, o Debate Liberal-Comunitarista e a Justiça. 1.1. O Constitucionalismo Liberal na CRFB/88. 1.2. O Constitucionalismo Comunitário na CRFB/88. 2. O Direito à Educação e a Justiça Educacional na CRFB/88. 2.1. O Direito à Educação na CRFB/88. 2.2. O Direito à Educação e os Princípios de Justiça. 3. A Concepção Comunitarista de Justiça Educacional da CRFB/88. 4. Considerações Finais Referências.

INTRODUÇÃO

Durante a maior parte da história, a educação foi concebida como um assunto relativo ao âmbito privado, de forma que, apenas no século XVIII, com a consolidação dos Estados

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/IFC, Campus Camboriú) e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC, Campus Rio do Sul); Doutor em Educação (UFSC); Doutorando em Direito (UFSC); Mestre em Filosofia (UFSC); Bacharel e Licenciado em Filosofia (UFSC); e Graduado em Direito (UNOESC). Atua principalmente nas interfaces entre Filosofia, Direito e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1426156565430729>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-3581>. E-mail: marcosroh@yahoo.com.br.

** Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes - Paris V – Sorbonne. Professora associada do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4490226468776272>. E-mail: ione.valle@ufsc.br.

Nacionais e o concomitante desenvolvimento dos sistemas de ensino associados a eles, a educação passou a ser oferecida gratuitamente (Gallo, 1998, p. 5) – é verdade que não de forma homogênea em todos os países. Nesse quadro, a ideia básica era possibilitar o acesso à educação, permitindo que cada indivíduo avançasse nos estudos conforme seu mérito e capacidade intelectual. Essa perspectiva evidencia que, até meados do século XX, não se defendia a educação como um direito assegurado a todos. Além disso, entendeu-se que havia uma relação direta entre direito e justiça: para ser seguido e obedecido, o direito deveria expressar a justiça.¹

Na história da educação brasileira, a gratuidade da educação foi gradualmente assegurada, observando-se a sua paulatina ampliação desde a Constituição Imperial até a Constituição Federal de 1988. No entanto, é apenas na Constituição de 1988 que a educação, como direito fundamental de natureza social, passa a ser reconhecida como um direito público subjetivo, permitindo que qualquer indivíduo exija sua efetivação pelo Estado (União, estado ou município). No mesmo sentido, a educação aparece como um dever do Estado, em colaboração com a família e com a sociedade, restando manifesto que, do ponto de vista legal, a ordem que a Constituição de 1988 inaugura firma fortemente o compromisso com a garantia do direito à educação para todos. Com efeito, é inegável que, de muitos modos, as políticas educacionais e a própria legislação são guiadas por concepções de justiça, que definem práticas de justiça social, o que se nota, particularmente, nos princípios que as norteiam. Em vista disso, intenta-se, nesse artigo, discutir as bases teóricas concernentes aos princípios de justiça voltados à educação na Constituição Federal de 1988. Para tanto, ofertam-se dois modelos teóricos da justiça, notadamente, as concepções liberal, representada especialmente pelo estadunidense John Rawls² (1921-2002), e comunitarista, entre os quais se encontram autores como o escocês Alasdair MacIntyre (1929-), os estadunidenses Michael J. Sandel (1953-) e Michael Walzer (1935-), e o canadense Charles Taylor (1931-).³

¹ Tem-se em vista aqui, particularmente, a influência do sistema romano, que teve grande influxo da filosofia grega, sobre as diferentes legislações nacionais que se constituíram no Ocidente.

² É importante esclarecer que Rawls é um liberal no sentido da defesa da liberdade, mas seu liberalismo é político. Ele não deve ser confundido com o liberalismo econômico clássico de Smith nem com o libertarianismo de Hayek ou Nozick, mais próximo do neoliberalismo.

³ O debate liberal-comunitarista, como se nota pela indicação das origens dos principais atores teóricos, com algumas exceções, como é o caso de Habermas e Honneth, marca especialmente o mundo anglofônico. Esse debate, brevemente caracterizado, opera, de acordo com Oliveira (2014, p. 396), em alguns níveis: “No nível da teoria política, [...] tem enfocado a relação entre as estruturas legais ou governamentais e as estruturas culturais,

Diante disso, a estrutura do texto se apresenta da seguinte forma: na primeira parte, abordar-se-á a presença das concepções liberal e comunitarista no texto constitucional. Neste particular, advogar-se-á que a Constituição permite interpretações liberais e comunitaristas, contrastando as implicações de cada uma para os direitos e garantias fundamentais. Pretende-se, assim, discutir estas duas posições teóricas como eixos de interpretação da CRFB/88. Na segunda parte, explorar-se-á a noção de direito à educação presente na Lei Maior, deixando claros seus pressupostos e seus traços mais gerais, consignados numa concepção de direito público subjetivo. De fato, buscar-se-á discorrer sobre o *status* do direito à educação como direito fundamental de natureza social, passível de ser exigido por todo cidadão, inclusive de forma individual. Finalmente, na terceira parte, proceder-se-á a uma análise, mobilizando tais concepções, mobilizando tais concepções, dos princípios constitucionais educacionais, apontando para os seus desdobramentos no que se refere à garantia do direito a uma educação que se predique justa. Trata-se, pois, de discutir se os princípios de justiça que estão presentes no texto constitucional, em matéria de educação, estão mais voltados para uma perspectiva liberal ou comunitarista. Defender-se-á que a concepção comunitarista da justiça é a que melhor se alinha aos valores e princípios da Constituição de 1988, orientando a justiça educacional presente na CRFB/88.

1 A CRFB/88, O DEBATE LIBERAL-COMUNITARISTA E A JUSTIÇA

Na teoria constitucional contemporânea, a Constituição é, na hierarquia das leis, a Lei Maior.⁴ Isso significa que a Constituição é o fundamento de todas as demais normas dentro de

como as religiões, etnias ou reivindicações de grupos minoritários ou tradicionalmente menos representados, como o movimento *gay*. No nível da teoria moral, tem sido um debate sobre a relação de valores e obrigações, ou seja, em que medida as concepções do que é bom (*good*) pode justificar princípios sobre o que é justo ou moralmente certo (*right*), em oposição à tese rawlsiana da primazia do justo sobre o bem. Finalmente, no que diz respeito à psicologia moral e social, tem sido caracterizado como um debate sobre a natureza do eu (*self*), sendo que todas essas dimensões jurídico-política, ético-moral e propriamente psicológica podem ser abordadas num mesmo enfoque sobre contextos semânticos (Forst) ou de individualização através da socialização (Habermas).” Neste texto, busca-se discutir a tensão entre os elementos que a caracterizam no âmbito constitucional no quadro das bases da justiça educacional e do direito à educação.

⁴ A título de informação, a supremacia da Constituição sobre as demais leis é algo característico do constitucionalismo moderno. Particularmente, sua origem é remetida convencionalmente ao caso *Marbury versus Madison*, de 1803, no qual a Suprema Corte Americana tomou a Constituição como Lei Fundamental para a decisão de um caso concreto. Daí desenvolver-se a teoria do controle de constitucionalidade, pois qualquer lei que contradissesse a Constituição estaria em desacordo com as bases sobre as quais se alicerçam as leis de um Estado.

um Estado. Isso significa que a Constituição é o fundamento de todas as demais normas dentro de um Estado. Importa considerar esse aspecto por uma razão específica: ao se indagar, no contexto da discussão desta pesquisa, sobre para qual lado tende essa Lei Maior, isto é, se ela tem um caráter mais liberal, no sentido de Rawls, ou se está mais voltada para uma das matizes comunitaristas, busca-se, portanto, estabelecer o horizonte no qual se situa a concepção de justiça educacional, como expressão da justiça social, que a Constituição endossa. Para tanto, é fundamental determinar qual das concepções, liberal ou comunitarista, predomina na interpretação constitucional.

1.1 O CONSTITUCIONALISMO LIBERAL NA CRFB/88

O liberalismo político contemporâneo encontra na obra de Rawls sua expressão mais elevada. Em sua teoria da justiça como equidade, Rawls descreve uma sociedade de cidadãos livres e iguais, pautada na cooperação social dentro de um sistema econômico igualitário. Revitalizando a tradição do contrato social, o autor entende que os princípios de justiça que formula, como núcleo da justiça como equidade, escolhidos na posição original, uma situação inicial de igualdade, são os mais adequados para, orientando as principais instituições do que chama estrutura básica da sociedade e justificando direitos e deveres, produzirem uma sociedade justa, isto é, uma sociedade bem ordenada.⁵

Nesse cenário, entende-se que a CRFB/88 traz em seu bojo diferentes elementos que permitem interpretá-la de mais de um modo; poder-se-ia indicar três, a saber, a interpretação liberal, a interpretação comunitária e a interpretação republicana.⁶ Tomar-se-á a obra de Cittadino (2009) como referência para a indicação da tensão entre as interpretações liberal

Como expressa Volpato Dutra (2008, p. 147), “No fundo, em Marbury estava a questão se o Judiciário deveria respeitar os julgamentos do congresso como finais ou deveria decidir casos sob a base de seus melhores julgamentos sobre o significado da Constituição”.

⁵ Sobre a teoria da justiça como equidade, Rawls desenvolveu duas grandes obras: *Uma Teoria da Justiça*, em 1971, e o *Liberalismo Político*, de 1993. No plano internacional, Rawls escreveu *O Direito dos Povos*, de 1999. Por fim, em 2002, vem a lume a *Justiça como Equidade: uma Reformulação*, que resulta numa revisão da teoria da justiça como equidade a partir das aulas que ministrava. Além das obras do próprio autor, também se segue Freeman (2007) quanto às principais interpretações a respeito da obra do filósofo de Harvard.

⁶ Não se pretende discutir todas as implicações e a plausibilidade dessas interpretações, como seria o caso se se tratasse de uma teoria constitucional. O que se pretende é apontar para a tensão e, nesse aspecto, a vinculação dos elementos associados à educação a uma dessas interpretações.

(universalista) e comunitária da Constituição, com o objetivo de demonstrar que os princípios e diretrizes educacionais se alinham predominantemente à interpretação comunitarista.

Com efeito, a interpretação liberal – aqui, especialmente, universalista – da CFRB/88 está voltada ao entendimento de que os direitos e as liberdades constitucionais são universais. Mas essa é, ainda, uma parte com a qual outras interpretações da constituição concordariam. O ponto central, na visão universalista, estaria voltado mais à visão de que o objetivo dos valores constitucionais seria o de “[...] preservar a esfera individual, através do estabelecimento de um sistema de normas jurídicas que regula a forma do Estado, do governo, o modo de exercício e aquisição do poder e, especialmente, os seus limites” (Cittadino, 2009, p. 15), de forma que esta concepção seria exemplar da constituição-dirigente. Como sugere a autora, o constitucionalismo liberal teria por base a defesa dos direitos individuais, pensados enquanto faculdades ou poderes de que estes são titulares, como uma esfera de não intervenção, e, portanto, associados a uma concepção de direitos públicos subjetivos que constituem um conceito técnico-jurídico do Estado Liberal preso à concepção individualista de homem (Cittadino, 2009, p. 17). Nesse sentido, pode-se afirmar que uma constituição de matiz liberal seria aquela que protege os direitos individuais *erga omnes*, isto é, contra quem quer que seja, inclusive, contra a vontade majoritária oriunda de uma decisão democrática, de tal modo a constituir-se a autonomia privada o reino último das decisões, quaisquer que sejam elas. Nesse sentido, Rawls argumenta que:

[...] a constituição visa a estabelecer uma estrutura na qual direitos políticos que são exercidos equitativamente, e que têm seu valor equitativo garantido, tendem a conduzir a uma legislação justa e efetiva. [...] Em outras palavras, podemos redescrever o direito como o direito de tentar fazer alguma coisa em circunstâncias específicas, circunstâncias essas que permitem a competição equitativa de outrem. A iniquidade torna-se uma forma característica de interferência (Rawls, 2009, p. 296, nota. 23).

No modelo liberal-igualitário, a Constituição estabeleceria a proteção de liberdades e direitos fundamentais e, através deles, ter-se-ia uma instância de não interferência do Estado, pois que esses direitos e liberdades situariam um núcleo de liberdades negativas. Nesse diapasão, o constitucionalismo liberal traduzir-se-ia na ideia de que a Constituição, ao definir esses direitos e liberdades fundamentais, deixaria ao cidadão a liberdade para perseguir, com autonomia, seu sistema de fins, sejam eles individuais ou de grupos, externando, por conseguinte, certa neutralidade historicamente identitária da perspectiva liberal. Daí afirmar-se

que o liberalismo promoveria certo individualismo – ainda que, numa visão como aquela de Rawls, em que o indivíduo, embora a unidade mínima, não é concebido como uma mônada isolada, mas como parte de processos intersubjetivos e interpessoais.⁷

1.2 O CONSTITUCIONALISMO COMUNITÁRIO NA CRFB/88

O comunitarismo é um termo para fazer referência a um grupo heterogêneo de pensadores que se identifica pela crítica ao liberalismo. O comunitarismo, como crítica do liberalismo, suscitou inúmeros debates, especialmente de autores dentre os quais se destacam MacIntyre, Sandel, Taylor e Walzer. Sobre eles, cabe dizer:

- i) MacIntyre é quem mais abraça uma concepção de comunidade e quem mais radicalmente rejeita os ideários iluministas, no contexto do qual formula uma crítica incisiva ao liberalismo e à modernidade. O filósofo escocês compreende que o projeto moderno de justificação da moralidade foi inexitoso: a moralidade faz depender a justificação das virtudes de uma prévia justificação de regras e princípios, explicando a desordem na linguagem da moralidade e, por isso, a rejeição ao liberalismo como doutrina moral (MacIntyre, 2001 e 2008);
- ii) Sandel formula uma forte crítica ao que chama de *liberalismo deontológico*, que tem em conta especialmente a teoria de Rawls, por arquitetar uma perspectiva distorcida do ser humano, a saber, de um “eu desengajado” (*unencumbered self*). Sandel rejeita a visão dos liberais segundo a qual as pessoas seriam indivíduos desvinculados de seus contextos, desenvolvendo preferências, gostos e afins, voltados à satisfação individual, sendo a comunidade apenas um meio para essa satisfação (Sandel, 2005);
- iii) Taylor, que tem uma obra vasta e complexa, formula a ideia, na sua perspectiva político-moral, de que as teorias sobre a sociedade moderna negligenciaram a

⁷ É importante dizer que o pensamento de Rawls alberga inúmeros contatos com a teoria do direito e, nesse caso, especialmente com a teoria constitucional. Sobre isso, se fosse o caso de se desenvolver uma defesa liberal da constituição, a partir de Rawls, seguir-se-iam as orientações de Michelman (2003), de Lois e Marchiori Neto (2008) e, também, os de Rohling & Volpato Dutra (2011); Rohling (2015) e Rohling (2020).

forma mediante a qual os indivíduos surgem nos contextos sociais. Taylor argumenta que a identidade moderna possui uma riqueza moral maior do que se costuma reconhecer. No entanto, essa pluralidade é frequentemente negligenciada pela linguagem filosófica reduzida do liberalismo. Em razão disso, o autor se posiciona como crítico do liberalismo que nega essa pluralidade de horizontes que incidem na constituição do self moderno, ainda não pretenda a sua supressão (Taylor, 1993, 2000, 2011a e 2011b); e, finalmente,

- iv) Walzer, tendo particularmente em conta a concepção de justiça de Rawls, desenvolve uma concepção alternativa da justiça distributiva que é parte dos diferentes contextos distributivos dos bens sociais. Assim sendo, defende que a justiça deve ser plural, consoante das esferas da justiça, que apontam para a pluralidade de critérios distributivos. Dessa feita, o comunitarismo de Walzer reconhece o significado e a natureza plural dos bens sociais e dos princípios distributivos que lhes estão associados, de forma que não podem ser captados fora dos contextos sociais específicos nos quais se encontram (Walzer, 2003).

De fato, no campo da teoria do direito, a influência das ideias desses autores como rejeição do liberalismo, em parte ou totalmente, fez-se sentir. Nesse sentido, *The Communitarian Constitution*, de Beau Breslin, procura formular uma perspectiva constitucionalista que leve em conta os méritos do comunitarismo – ainda que não seja, a rigor, comunitarista.⁸ Segundo Breslin, os valores fundamentais do comunitarismo constituem-se na crença de que os interesses da comunidade substituem os desejos particulares do indivíduo, na exigência de uma comunidade definida por valores morais compartilhados e na ênfase na discussão como meio de identificar o bem comum (Breslin, 2004, p. 80-3). É verdade que esses valores não são igualmente compartilhados por todos os pensadores afirmados comunitaristas, mas a dupla ênfase na constituição intersubjetiva da individualidade e na valorização da comunidade é um traço que marca os pensadores comunitaristas. Dessa sorte, contra o

⁸ Breslin parte do comunitarismo, mas vê seu limite na dificuldade de conciliar a decisão da maioria e a proteção das minorias, pois disputas de poder quebrariam os valores compartilhados da comunidade (Breslin, 2004, p. 78-109). Por isso, defende um forte Estado de Direito, com a Constituição como lei suprema, para limitar o poder tanto do Estado quanto do povo (Breslin, 2004, p. 122).

procedimentalismo liberal, o comunitarismo enviesaria um constitucionalismo que fosse aberto aos valores da comunidade.

De fato, a chamada interpretação comunitária da Constituição, conforme descrita por Cittadino, compartilha amplos traços com a perspectiva política comunitarista mencionada anteriormente. No entanto, não há uma influência direta do pensamento ético-político americano: mais especificamente, observa-se na CRFB/88, “[...] não apenas uma *linguagem comunitária*, mas um compromisso com o ideário comunitário” (Cittadino, 2009, p. 4). Nesse sentido, essa interpretação comunitária dá prioridade aos valores comunitários, inclusive, para os direitos e liberdades fundamentais. Daí o constitucionalismo de cunho comunitário contrapor-se à ideia de que a tarefa precípua da constituição seja a da defesa da autonomia dos indivíduos e, por extensão, da sociedade. Em vez disso, a interpretação comunitária da Constituição entende que os direitos não podem ser vistos, num sistema fechado, pelo paradigma da autonomia individual, mas em referência aos valores do ambiente sociocultural das comunidades que compõem a ordem jurídica do Estado. Desse modo, dentro dessa perspectiva, a Constituição abre-se a outros conteúdos, a saber, aqueles normativos (direito comunitário), extranormativos (usos e costumes) e metanormativos (valores e postulados morais), que invertem, na terminologia rawlsiana, a prioridade do justo sobre o bom, características das teorias liberais, para uma em que o bom se articula com o justo (Cittadino, 2009, p. 16-7). Segundo a autora,

[...] os constitucionalistas “comunitários” preferem adotar a expressão *direitos fundamentais do homem*, que designa, no nível do direito positivo, as prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de convivência digna, livre e igual para todas as pessoas. A expressão direitos fundamentais do homem não significa, portanto, esfera privada contraposta à atividade pública, como simples limitação do Estado, mas restrição imposta pela soberania popular aos poderes constituídos do Estado que dela dependem (Cittadino, 2009, p. 17).

Na visão em tela, como indica a autora, ultrapassa-se a concepção de direitos subjetivos para dar lugar às liberdades positivas, a qual, por sua vez, condiciona e limita a autonomia individual em prol do coletivo, ou seja, os direitos fundamentais deixam de ser concebidos do ponto de vista dos indivíduos, como prerrogativas ou poderes dos quais são possuidores, mas juridicamente do ponto de vista da comunidade, isto é, como valores ou fins que ela se propõe a proteger (Cittadino, 2009, p. 17). Dessa forma, os direitos fundamentais albergariam a sua condição em função do reconhecimento comunitário, através do que se defenderia a qualidade

de parte do texto constitucional. E, como valores constitucionais, a um só tempo, seriam o núcleo básico do ordenamento constitucional e o seu critério de interpretação, de vez que também seriam metas e objetivos a serem alcançados pela ordem jurídica do Estado. Por isso, a autora credita ao constitucionalismo comunitário uma “abertura constitucional”, que se caracteriza pelo alargamento do círculo de intérpretes da constituição, permitindo a participação democrática de cidadãos, partidos políticos, associações, entre outros, de modo a processar a interligação entre os direitos fundamentais e a democracia participativa, bem como a sua concretização, através da garantia de efetividade do sistema de direitos constitucionalmente assegurados (Cittadino, 2009, p. 18-9). Assim, desde a perspectiva do constitucionalismo comunitário, observa-se uma abertura às diferentes comunidades por meio da abertura à interpretação de que os direitos constitucionais refletem aspirações respaldadas pelas diferentes comunidades e associações que fazem parte dessa ordem.

Sobre essa questão, e tendo no horizonte o contraste entre o liberalismo e o comunitarismo, Volpato Dutra argumenta a respeito dos limites dessa última perspectiva de interpretação da Constituição, em vista da crítica que ela direciona à interpretação liberal. De acordo com este autor, ao defenderem a autonomia ética, os comunitaristas acabam se aproximando dos liberais, pois carecem de uma plataforma própria, apenas se contrapondo ao liberalismo. Alegam que o eu é enraizado na comunidade, mas rejeitam implicações como a sharia ou práticas como a mutilação genital feminina. Assim, sua defesa da autonomia reforça, sem limites, a posição liberal (Volpato Dutra, 2017, p. 65).

De fato, Volpato Dutra tem em conta o que muitos teóricos comunitaristas já explicaram (MacIntyre, Walzer e Taylor, especialmente) que não são uma escola coesa ou um grupo unitário de pensadores (inclusive, negando o rótulo de comunitarista), mas que são diferentes pensadores com agendas teóricas distintas que se encontram na crítica ao liberalismo. De todo modo, considerando os dois modelos de interpretação, observa-se que, na CRFB/88, prevalece a vinculação do texto constitucional ao modelo comunitário. Nesse contexto, o Estado brasileiro não é mais concebido como neutro, pois sua concretização revela um compromisso com a promoção do bem coletivo, conforme previsto na própria Constituição. Isso implica a

compreensão da autonomia ética como uma construção histórica vivenciada por indivíduos cujas trajetórias estão inseridas em comunidades e associações.⁹

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA EDUCACIONAL NA CRFB/88

Do mesmo modo que MacIntyre afirma que “[...] uma filosofia moral geralmente pressupõe uma sociologia” (MacIntyre, 2001, p. 23), parece correto dizer que toda legislação, seja ela qual for, pressupõe uma ou várias concepções de justiça de fundo. Essa ideia sugere que, ao se ter em conta o que Montesquieu disse sobre as leis da educação, isto é, que as leis de um país devem preparar para a cidadania conforme a virtude própria desse país, seja ela a monarquia, a democracia, entre outras, há uma relação direta entre o tipo de regime político e o sistema educacional – pois é impossível uma república sem educação republicana, assim como é impossível uma educação igualitária sem um regime que seja igualitário (Montesquieu, 2000, Livro IV, Cap. 1, p. 41).

Em vista disso, busca-se, nesta seção, compreender o significado do direito à educação na Constituição. Para isso, organiza-se a seção do seguinte modo: primeiramente, apresenta-se o que é o direito à educação consagrado no texto constitucional; em seguida, fala-se da justiça educacional presente no conteúdo dos princípios constitucionais educacionais – pois é a justiça educacional que fala do mérito dos princípios que fundamentam uma determinada legislação sobre a educação.

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CRFB/88

O direito à educação representa uma das principais conquistas sociais do século XX, estando intrinsecamente ligado à liberdade, uma vez que viabiliza sua fruição. Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), o direito à educação está previsto no artigo 6º, inserido no rol dos direitos sociais. Nesse sentido, estabelece-se que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a

⁹ A visão liberal de Rawls não exclui o respeito aos valores comunitários. Assim, essa referência, por si só, não separa liberais e comunitaristas, nem a defesa da universalidade dos direitos, pois autores como Taylor e Walzer têm, em certo sentido, perspectivas liberais (Rohling, 2018).

proteção à maternidade e à infância, a assistência dos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Não há, contudo, uma relação de superioridade hierárquica entre as liberdades e os direitos sociais. Os direitos sociais são, na realidade, uma categoria de direitos fundamentais, cuja principal distinção reside no modo de implementação: enquanto as liberdades individuais podem ser exercidas diretamente pelo indivíduo, os direitos sociais exigem ações do Estado para sua concretização, isto é, são *direitos de segunda dimensão*. Por isso,

Direitos Sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art. 1º, IV, da Constituição Federal (Moraes, 2002, p. 202).

Sob essa perspectiva, os direitos sociais, conforme a concepção de Silva, correspondem a prestações positivas a serem fornecidas pelo Estado, de maneira direta ou indireta, com o objetivo de garantir melhores condições de vida àqueles em situação de maior vulnerabilidade. Nesse sentido, segundo Silva, (2014, p. 288-9), esses direitos buscam reduzir desigualdades sociais, vinculando-se ao direito de igualdade. Eles são pressupostos dos direitos individuais, pois criam condições materiais para a igualdade real, facilitando o exercício efetivo da liberdade. Não obstante, estes direitos sociais, albergados sob a letra do artigo 6º, traduzem-se em normas principiológicas a serem cumpridas de acordo com as circunstâncias fáticas e com a estrutura jurídica existentes. Sendo esse o caso, tais direitos não são declarações formais, mas, como direitos fundamentais, orientam a atuação do Estado, especialmente, no que se refere à formulação de políticas públicas, tendo-se em vista a proteção da dignidade humana e para a promoção de condições dignas de existência (Novelino, 2016, p. 466).

A efetivação do direito à educação exige uma ação conjunta e solidária entre Estado e sociedade. Embora a responsabilidade primária recaia sobre o Estado, cabe também à sociedade e à família colaborar para a concretização desse direito. A esse respeito, o artigo 205 da CRFB/88 dispõe que “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).

Dessa forma, verifica-se que o legislador constituinte impôs ao Estado o dever de garantir o direito à educação, o que se traduz na obrigação de prestar oportunidades educacionais em conformidade com a lei. Entretanto, essa responsabilidade não recai exclusivamente sobre o Estado, sendo compartilhada com a família e a sociedade. Esse modelo de corresponsabilidade confere ao direito à educação a natureza de um direito público subjetivo, permitindo que qualquer indivíduo exija sua efetivação, independentemente de sua vinculação direta com o sistema educacional. Assim, o compromisso de assegurar o acesso à educação é solidário entre o Estado, a família e a sociedade.

2.2. O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA

Levando-se em conta as discussões sobre o constitucionalismo latente à CRFB/88, há fortes indícios de que a concepção de justiça que lhe é inerente, no que se refere à educação, está mais afeita ao comunitarismo do que ao liberalismo, ainda que o liberalismo de Rawls seja mais social do que os demais.¹⁰ E isso porque, em sintonia com o aspecto mais amplo, que reforça o caráter comunitário dos direitos fundamentais albergados pela Constituição, percebe-se que o constituinte escolheu enfatizar esse aspecto nas pretensões sociais expressas nos princípios constitucionais dedicados à educação.¹¹

Na sequência, para evidenciar a vinculação dos elementos que caracterizam a noção de justiça educacional, faz-se uma breve análise daqueles princípios a partir das concepções liberal-igualitária da justiça, de Rawls, e da comunitarista. Nesse sentido, sobre o *princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola*, cabe dizer que está associado à igualdade de oportunidades educacionais no liberalismo, o que também não o impede de guardar conexão com uma visão comunitarista. Por ele, enseja-se uma concepção meritocrática das oportunidades em matéria educacional. Sobre isso, o STF, na ADPF nº 186, de 2012, no

¹⁰ No que se refere à educação, de forma geral, vale dizer que a justiça liberal-igualitária foca na equidade das oportunidades, enquanto o comunitarismo a vê como um bem coletivo, realizado dentro de uma comunidade com valores e identidade comuns. A CRFB/88 reflete essa visão ao atribuir à família, ao Estado e à sociedade um papel ativo na educação, ligando-a ao pertencimento e ao compromisso social.

¹¹ Esta tese segue as ideias de Cittadino (2009), embora reconheça outras perspectivas, como a de Britto (2014), que vê na Constituição de 1988 uma matriz liberal-igualitária. A relação da Constituição com formas de comunitarismo, como as de Taylor e Walzer, exigiria uma análise mais ampla, além do escopo deste trabalho, focado na justiça educacional. Para essa questão, ver Rohling (2018) e Silva (2009).

pronunciamento do relator, Min. Ricardo Lewandowski, afirma o seguinte sobre o princípio da igualdade de condições:

I – Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no *caput* do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares (Brasil. STF. ADPF nº 186, 2012, 2012, p. 02).

Ora, vê-se que esse princípio faz *jus* à igualdade por permitir que se tomem medidas que, apesar de não serem estritamente igualitárias, no contexto maior, visam à equidade do sistema num espírito igualitarista. Desse ponto de vista, esse princípio está mais afeto à visão da justiça como equidade – o que se percebe, inclusive, pelo uso da obra de Rawls pelo referido ministro ao fundamentar a sua decisão (Brasil. STF. ADPF nº 186, 2012, p. 07). E, nesse sentido, ele afirma o seguinte:

Vê-se, pois, que a Constituição de 1988, ao mesmo tempo em que estabelece a igualdade de acesso, o pluralismo de ideias e a gestão democrática como princípios norteadores do ensino, também acolhe a meritocracia como parâmetro para a promoção aos seus níveis mais elevados.

Tais dispositivos, bem interpretados, mostram que o constituinte buscou temperar o rigor da aferição do mérito dos candidatos que pretendem acesso à universidade com o princípio da igualdade material que permeia todo o Texto Magno.

Afigura-se evidente, de resto, que o mérito dos concorrentes que se encontram em situação de desvantagem com relação a outros, em virtude de suas condições sociais, não pode ser aferido segundo uma ótica puramente linear, tendo em conta a necessidade de observar-se o citado princípio (Brasil. STF. ADPF nº 186, 2012, 2012, p. 13).

É importante dizer que Rawls concorda com essa afirmação, pois é contrário àquelas desigualdades que não se revertam em benefício daqueles que, não obstante trabalharem para a existência de uma ordem social vantajosa, encontram-se em posições menos vantajosas. Além disso, no que se refere ao espaço ocupado pelo mérito e a despeito da crítica rawlsiana a este, deve-se entender que o pensador de Harvard tem em vista aqueles elementos que comprometem a operação *pura* do mérito, isto é, o mérito não pode ser critério distributivo porque não pode ser avaliado separadamente das contingências pessoais que se manifestam na existência social. Mas, sendo possível essa *igualização* de condições de competição, ele tem seu espaço de funcionamento.

Com efeito, à guisa de complemento, deve-se dizer que esse princípio não é de todo rejeitado por pensadores comunitaristas, tendo-se em vista a importância que a formação, do ponto vista social, tem para eles. Mas é inegável a associação às teorias liberais, ainda que tenham adquirido importância maior através das teorias igualitaristas, como a de Rawls, em vista da realização da justiça social. *Assim, uma primeira premissa da justiça educacional presente na CRFB/88 é uma visão da igualdade de oportunidades educacionais, engajada meritocraticamente, desde que arquitetada em termos de igualdade de condições na competição educacional.*

O princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (ou, de forma mais econômica, o princípio da liberdade de ensino), historicamente, é nitidamente associado ao liberalismo, uma vez que é um desdobramento de uma visão mais ampla da liberdade, particularmente, da liberdade de expressão. Assim, pode-se entender que o princípio da liberdade de ensino é a extensão para o âmbito da educação da liberdade de expressão e, por ele, volta-se à veiculação dos diferentes tipos de conhecimento, ciência e afins, independentemente das concepções abrangentes, na terminologia rawlsiana, a que se vinculem. Esse princípio, também, se coloca no lastro do liberalismo por preconizar (i) a liberdade de aprendizagem e de cátedra – o que protege os professores de, no exercício da docência, ingerências administrativas; (ii) a liberdade de ensino – diz respeito ao ideário do estabelecimento de ensino no que tange aos seus aspectos religioso, filosófico e pedagógico e que, por isso, deve ser claramente respeitado por professores e alunos (o que não significa que se deva desrespeitar aqueles dos professores e dos alunos, mas que se devem, mútua e proporcionalmente, levar ao respeito conjunto); e (iii) a liberdade de pesquisa – tendo-se em vista a realização de investigações científicas, com o propósito de ampliação do nível de conhecimento da sociedade.

Vê-se como inequívoco que esse princípio se mostre caudatário do liberalismo e, nesse sentido, coerente com a teoria da justiça formulada por Rawls. O primeiro princípio de justiça, o da igual liberdade, parece comportar o *princípio da liberdade de ensino* – ainda que não se fale da sua justificação pública. No entanto, uma versão *liberal* do comunitarismo, como nos termos daquela de Walzer e Taylor, acomodaria adequadamente um tal princípio. Nesse sentido, ainda que a tradição o vincule ao liberalismo rawlsiano, seria injusto dizer que apenas essa versão da justiça o defendesse. Dessa sorte, *uma segunda premissa da justiça educacional*

presente na CRFB/88 é a defesa da liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa e difusão do pensamento, da arte e do saber.

O princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino sugere a defesa da tolerância. A tolerância refere-se à aceitação da diversidade cultural e da pluralidade e, nesse caso, como traço característico da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, que estão presentes em diferentes visões de mundo, dá ensejo ao dever de respeito ao multiculturalismo. Dessa feita, deve-se dizer que este é um princípio que está baseado tanto no liberalismo de Rawls quanto em perspectivas comunitaristas, notadamente, aquela visão de Walzer, mas especialmente a de Charles Taylor. E isso porque, muito embora o liberalismo político de Rawls seja sensível às questões que estão na ordem do multiculturalismo, o comunitarismo de Walzer e de Taylor dá mais ênfase à questão e à diversidade cultural como constitutiva da experiência humana. Assim, *uma terceira premissa da justiça educacional, na CRFB/88, é aquela segundo a qual há pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, no tocante a professores e alunos, e, por isso, respeito e tolerância a elas, bem como a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.*

97

No que se refere ao princípio da gestão democrática do ensino, deve-se dizer que a democracia é uma forma de governo que cabe perfeitamente bem em perspectivas liberais-igualitárias e em comunitaristas (salvo os problemas relacionados ao pensamento político de MacIntyre). As divergências se dariam em relação ao modo como concebem a democracia. Nesse particular, a visão democrática liberal-igualitária de Rawls traduz-se numa versão procedimental-deliberativa dessa forma de governo. Já as visões de Walzer e Taylor endossam a participação como um componente essencial da democracia, de forma que temas como a cidadania adquirem mais destaque do que no pensamento rawlsiano. Assim, à parte a diferenciação do que se entende como democracia, as duas visões são compatíveis.

No entanto, a gestão democrática do ensino, no caso brasileiro, ao chamar a comunidade e as famílias à vida escolar, dá-se a entender, no contraste entre comunitarismo e liberalismo, que se está mais tendente ao primeiro, pois está mais em sintonia com os propósitos e ideários próprios das visões desses autores (Walzer e Taylor) justamente por abrir-se aos intentos mais locais da comunidade escolar. De fato, a gestão democrática do ensino reflete a concepção comunitarista da educação, na medida em que transfere às comunidades escolares e familiares o poder de participação ativa nas decisões pedagógicas, rompendo com a ideia liberal clássica

de que a educação deve ser regida exclusivamente pelo indivíduo ou pelo mercado, enfatizando, em vez disso, a construção coletiva e democrática da atividade educacional. Dessa feita, *uma quarta premissa da justiça educacional é a condução democrática do ensino como forma de valorização da participação das comunidades e interesses locais.*

O princípio da *gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais* origina-se, como indica a história da educação, no ideário liberal moderno – do qual Kant e, com ele, Rousseau, Condorcet, entre outros – de que todo o progresso social e, especialmente, de que todo o progresso da espécie ocorre por meio da educação. Nesse particular, na opinião de Kant, a educação, devendo desenvolver no indivíduo tudo aquilo do qual ele é capaz, pode dar-se através da educação pública, uma vez que através dela se pode formar, em primeiro lugar, mais bem o cidadão e, em segundo lugar, adquirir de maneira melhor as várias habilidades, e formar mais adequadamente o caráter (Kant, 2012).¹² Na mesma direção, Bobbio explica o reconhecimento do direito à gratuidade da educação assegurado em termos de carta de direito. Segundo o autor italiano, atualmente, todas as cartas de direitos reconhecem o direito à instrução, desde a educação básica até a universitária. Esse direito não foi mencionado nas descrições do estado de natureza porque, na época das doutrinas jusnaturalistas, as demandas sociais se concentravam na liberdade frente às Igrejas e aos Estados, não na educação, que só surgiu como direito em sociedades mais avançadas economicamente e socialmente (Bobbio, 2004, p. 36).

A gratuidade do ensino público é uma herança liberal, uma vez que, sendo cada qual responsável por sua sorte, oferta as bases para perseguir o seu destino. Desse ponto de vista, fica clara a influência do liberalismo sobre esse princípio. E isso aponta para a sua proximidade com o pensamento de Rawls, sobretudo, por seu caráter igualitarista. Mas é importante dizer que uma visão comunitarista como a esposada por autores que trataram mais ostensivamente da educação, como MacIntyre e Walzer, também seria concorde com esse princípio. Assim, *uma quinta premissa da justiça educacional é a gratuidade da educação em instituições públicas de ensino.*

¹² Afirma-se, de forma objetiva, que a defesa da liberdade como não interferência do Estado e que acesso à educação de forma gratuita estão, em larga medida, associados às diferentes formas de liberalismo do período moderno. Não se avançará numa explicação mais elaborada. Em seu lugar, remete-se aos seguintes textos: Cury (2002), Ferraro (2009) e Rohling (2023).

Quanto ao *princípio da garantia do padrão de qualidade*, que é uma novidade da CRFB/88, visa a estabelecer primariamente a proteção da máxima qualidade do ensino. Isso sugere o seguinte: que o direito à educação deve ser realizado sempre em vista da maximização do padrão de qualidade. Nesse sentido, Ximenes, desenvolvendo uma análise a partir do marco referencial da teoria dos direitos fundamentais como princípios, de Alexy, e nas disposições normativas sobre o direito humano à educação¹³, afirma que o direito à qualidade na educação básica envolve infraestrutura, recursos humanos e insumos que garantem processos educacionais eficazes, gratuitos e universais. Seu objetivo é promover a igualdade de base no sucesso escolar, respeitando a diversidade. Para isso, ambiente escolar, conteúdos e métodos pedagógicos são essenciais e devem ser assegurados pelo Estado (Ximenes, 2014, p. 1048).

Em termos de justiça, o princípio da garantia de qualidade, como deixa claro Ximenes, oferta o ideário de atingir-se a igualdade de base em relação ao sucesso escolar, por onde se mostram inomináveis os elementos estruturantes da atividade educacional. Desse ponto de vista, novamente, a igualdade de base como forma de se assegurar o padrão de qualidade de educação é condizente com as duas posições, seja aquela de Rawls, que busca dirimir as desigualdades sociais, bem como aquelas comunitaristas, que enfatizam as diferentes comunidades frente à mera formalidade que ensejam os direitos fundamentais. Assim, *uma sexta premissa da justiça educacional seria a igualdade de base como forma de se assegurar o padrão de qualidade da educação*.

Os princípios do ensino relativos à *valorização dos profissionais da educação escolar e do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública* não se mostram, como deixa claro Ximenes, desde o marco interpretativo da teoria dos direitos fundamentais de Alexy como princípios, mas como regras jurídicas de operacionalização. Nesse sentido, está-se diante de um preceito que preconiza a valorização daqueles que estão a cargo da educação. Se assumida seriamente, pode-se dizer que se refere a uma forma de honrar o princípio da dignidade humana e de respeitar o ideário de que a tarefa da educação cabe ao

¹³ De acordo com a teoria dos direitos fundamentais de Alexy, há uma diferenciação entre *princípios e regras*: as regras possuem um enunciado normativo, cuja interpretação gera a norma jurídica, já os princípios são mandamentos de otimização, ou seja, podem ser satisfeitos em diferentes graus, conforme possibilidades fáticas e jurídicas (Alexy, 2008, p. 90). Assim, regras e princípios são subespécies de normas.

Estado em conjunto com a família e com a sociedade. Dessa perspectiva, trata-se do reforço da obrigação do Estado com a qualificação da educação e daqueles que estão nela envolvidos.¹⁴

À luz disso, a noção de justiça educacional presente na Constituição revela a defesa de seis elementos, notadamente os seguintes: (i) uma visão da igualdade de condições para acesso e permanência, em termos de oportunidades educacionais, engajada meritocraticamente, desde que arquitetada em termos de igualdade de disputa; (ii) a defesa da liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa e difusão do pensamento, da arte e do saber; (iii) a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, no tocante a professores e alunos, e, por isso, respeito e tolerância a elas, bem como a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (iv) a condução democrática do ensino como forma de valorização da participação das comunidades e interesses locais; (v) a gratuidade da educação em instituições de ensino públicas; e, (vi) a igualdade de base como forma de se assegurar o padrão de qualidade da educação.

Esses elementos configuram o ideal de justiça educacional presente na Constituição. Além disso, esses mesmos princípios de justiça educacional, que se estabelecem como direitos e liberdades, governam a educação com dimensão meritocrática e social: a primeira porque as oportunidades educacionais, dentro das quais se valorizam as liberdades de cunho pedagógico, estão dispostas a prerrogativas individuais da própria sorte em termos de perseguir o êxito e sucesso formativo; já a segunda porque a chancela que justifica esses direitos e liberdades é dada pela sociedade. Para compreender o significado dessas dimensões do ideal de justiça educacional, cumpre ter em mente as discussões voltadas à igualdade. Neste íterim, conforme a argumentação de Merry (2017, p. 01), a igualdade é o princípio central de qualquer teoria da justiça. Considerá-la seriamente exige reconhecer que as desigualdades surgem tanto de fatores inatos (como herança genética e antecedentes familiares) quanto de oportunidades e recompensas sociais. Essas desigualdades se agravam na distribuição de bens e chances. No entanto, igualdade não significa uniformidade de resultados, mas sim a valorização da diversidade de talentos e habilidades. Como princípio normativo, a igualdade ajuda a identificar desigualdades moralmente relevantes, reformar instituições para reduzir injustiças e orientar a distribuição de recursos e oportunidades.

¹⁴ Sobre essa questão, concorda-se com Ximenes (2014, p. 141-2) ao considerar que esses princípios são mais regras práticas do que mandamentos de otimização, impondo ao Estado o dever de valorizar os profissionais da educação por meio de planos de carreira e piso salarial.

Para que essa discussão seja válida, é oportuna a referência e indicação aos diferentes significados da igualdade na educação, a qual se dá, predominantemente em termos de: (a) igualdade de oportunidades; (b) igualdade de ensino; (c) igualdade de conhecimento e êxito escolar; e (d) igualdade de resultados. Para uma visão mais ampla das implicações e desdobramentos dessas formas da igualdade na educação, a tabela formulada por Bolívar (2005, p. 46; 2002, p. 14) é bastante útil. Observa-se, assim:

Tabela 1 - Políticas de Igualdade na Educação

Tipo de igualdade	Objeto	Pressuposto	Princípio	Estratégias
A Igualdade de oportunidades	Carreira Escolar	Capacidades naturais e condicionamentos sociais	Igualdade de acesso e regras do jogo iguais para todos	Suprimir os fatores que impedem a <i>igualdade de acesso</i> e a <i>compensação</i>
B Igualdade de Ensino	Qualidade do Ensino	Capacidade de todos para alcançar o aprendizado fundamental	Qualidade de ensino similar, com apoio adicional	Escola <i>compreensiva</i> e <i>currículo comum</i> na etapa obrigatória
C Igualdade de Conhecimento e êxito escolar	Conhecimento e Competências	Potencial de aprendizagem extensível e modificável	Todos podem alcançar as competências básicas	Educação compensatória. Discriminação positiva, avaliação formativa
D Igualdade de resultados (individual e social)	Efeitos da Educação	Características individuais de motivação e cultura diferentes	Diferenças de aproveitamento, porém sem norma única de excelência	Adaptação curricular e educação especial

101

Fonte: Bolívar (2005, p. 46; 2002, p. 14)

De acordo com o que se observa nesta tabela, a igualdade prevista na CRFB/88 é semelhante àquela da igualdade de oportunidades. Segundo o que sugere Bolívar (2005, p. 46; 2002, p. 14), a igualdade de oportunidades, que tem por princípio a igualdade de acesso e regras do jogo iguais para todos, parte das capacidades naturais e dos condicionamentos sociais daqueles envolvidos no processo formativo, notadamente, dos estudantes. Nesse sentido, para realizar a igualdade da disputa, busca suprimir aqueles elementos que impedem essa igualdade de acesso, bem como, em não sendo possível a sua supressão, adota as medidas compensatórias, entre as quais se tem as ações afirmativas. É importante dizer que o critério que opera no interior desse princípio é o mérito: estabelecendo-se a igualdade, mesmo que através de estratégias

compensatórias, o resultado e o êxito pessoais dependem exclusivamente do mérito de cada qual.

Outro aspecto presente nesse ideal de justiça educacional, quanto à educação, é a *igualdade de base* – como externada no princípio da garantia do padrão de qualidade. Poder-se-ia supor que a igualdade de base e a igualdade de oportunidades sejam, aparentemente, contraditórias: a razão para isso é porque enquanto a igualdade de oportunidades oferece *igualdade* em termos de acesso e em relação às regras do jogo, aquela, cuja ideia é formulada por Dubet sob a influência de Rawls, guardando duas características centrais, a saber: “[...] define um nível de aprendizagem abaixo do qual ninguém poderia estar, sob pena de perder a dignidade e o autorrespeito no âmbito da instituição escolar; e admite uma nova forma de medir o nível de justiça (Ribeiro, 2014, p. 1102). Em termos precisos, no interior da instituição escolar, ela implicaria que:

[...] todos os alunos dominam um quadro de conhecimentos, relativo ao que foi predefinido, sem o qual estariam relegados à indignidade e à ausência de respeito, o que os caracterizaria como perdedores, levando a problemas de autoestima e, por fim, à violência escolar usada pelos “perdedores” como forma de afirmar sua própria existência no sistema; e sem o qual também seriam extremamente prejudicados no seu percurso escolar (Ribeiro, 2014, p. 1101).

102

Mas, desde uma perspectiva rawlsiana, considera-se que esses dois princípios não são apenas compatíveis, mas desejáveis. E isso porque o mérito não é absolutamente rejeitado por Rawls. Ele é, na verdade, relativizado e não serve como critério de distribuição moral. No entanto, para se assegurar a igualdade equitativa de oportunidades, poder-se-ia interpretar como necessária, num certo sentido, a igualdade de base – isto é, o elemento corretivo que pressupõe a igualdade equitativa de oportunidades é dado na distribuição de recursos nos termos da igualdade de base, de tal modo a não privar nenhum indivíduo da cooperação social. Para Ribeiro (2014, p. 1102), na educação básica, a igualdade de base assegura um nível mínimo de conhecimento essencial à cidadania, dignidade e autorrespeito, permitindo participação equitativa em processos futuros, inclusive seletivos, quando o direito à educação deixa de ser obrigatório.

Ora, parece correto dizer, em certa medida, que a teoria da justiça liberal-igualitária de Rawls e suas ideias concernentes à educação se mostram bastante influentes como elementos de interpretação da justiça na CRFB/88, e se revelam, em muitos momentos, como a que mais

se aproxima da esposada pela Carta Magna. No entanto, é também verdade, como se tem argumentado, que há elementos presentes na mesma CRFB/88 que cancelam uma interpretação comunitarista, seja pelos ideários, seja pela linguagem, seja pela ontologia dos valores nela defendidos.

3 A CONCEPÇÃO COMUNITARISTA DE JUSTIÇA EDUCACIONAL DA CRFB/88

Até aqui, observou-se que os princípios constitucionais que definem a justiça educacional na CRFB/88 são endossáveis por distintas perspectivas da justiça como o liberalismo igualitário e o comunitarismo: a ideia de justiça na CRFB/88, concernente à educação, traz elementos associados tanto ao comunitarismo quanto ao liberalismo porque a Constituição resultou de um debate social, que trouxe consigo diferentes matrizes conceituais e teóricas. É importante destacar que, nas versões de Walzer e Taylor, o comunitarismo não busca suprimir ou substituir o liberalismo. Em vez disso, pretende *reformá-lo*, valorizando as demandas das comunidades e justificando suas pretensões de universalidade a partir de particularidades e contextos específicos.

No entanto, ao estabelecer a correlação desses princípios com as bases hermenêuticas da Constituição, na qual, conforme Cittadino observa, nota-se não apenas a presença da linguagem comunitária, mas também de um compromisso com o ideário comunitário (Cittadino, 2009, p. 4), de modo que o pêndulo se direciona no sentido do comunitarismo. Dessa forma, parece razoável supor que a concepção de justiça educacional apoia-se em uma justificação dos direitos baseada nos valores comunitários. Não se trata da negação dos direitos, mas da justificação comunitarista de direitos, pois, como já se indicou, o art. 205 consagrou o entendimento da educação como direito de todos, dever do Estado e da família, e promovida com a colaboração da sociedade.¹⁵ De fato, esse artigo da CRFB/88 expressa um compromisso comunitarista ao definir a educação como um dever compartilhado pelo Estado, pela família e pela sociedade, pois reflete a convicção de que a educação não é apenas uma garantia individual, como sugere

¹⁵ O que está patente é que a própria justificação dos direitos na seara educacional na CRFB/88 sugere uma fundamentação comunitarista, tratando a educação não apenas como um direito individual, mas como um bem coletivo que exige a participação das instituições sociais. Essa visão alinha-se às teses de Taylor e Walzer, para quem os direitos só se realizam plenamente em uma comunidade cultural e moralmente engajada (Rohling, 2019, p. 186-8).

o liberalismo, mas um processo coletivo, vinculado ao bem comum e à construção da identidade social. A valorização da comunidade, desse ponto de vista, opera aquela reclamação que o comunitarismo, nas suas versões mais moderadas de Walzer e de Taylor, direcionaram ao liberalismo em geral e ao de Rawls em particular – ainda que o Liberalismo Político deste seja extremamente sensível às comunidades enquanto enviesarem doutrinas abrangentes razoáveis.

Com efeito, ainda que a justiça educacional da CRFB/88 contenha elementos liberais, sua estrutura normativa e principiológica revela uma inclinação preponderantemente comunitarista. A atribuição da educação como dever compartilhado entre Estado, família e sociedade, a exigência de gestão democrática e a valorização da cultura nacional e regional demonstram que a Constituição concebe a educação não apenas como um direito individual, mas como um bem coletivo, essencial para a construção da identidade e da coesão social. Dessa forma, ao analisar os fundamentos da justiça educacional constitucional, observa-se que a sua concepção se aproxima mais das teses comunitaristas do que das estritamente liberais. Assim considerado, pode-se sumarizar, na tabela seguinte, os sete elementos que foram discutidos na seção anterior, assim como em conjunto com outras partes do texto da CRFB/88, de modo a se ter um quadro sobre a justiça educacional:

104

Tabela 2 – Justiça Educacional na Constituição

Justiça Educacional	Constituição Federal de 1988
Definição de Justiça educacional	A justiça educacional volta-se ao atendimento e ao respeito à liberdade dos envolvidos no processo educacional, à igualdade de acesso e permanência, em termos meritocráticos, e à valorização dos elementos culturais por parte do Estado.
Qual o propósito e o objetivo da justiça educacional?	Nos termos do artigo 205 da CRFB/88, a educação deve levar (i) ao pleno desenvolvimento da pessoa; (ii) ao seu preparo para o exercício da cidadania; e (iii) à sua qualificação para o trabalho.
O que distribui a justiça educacional?	A justiça educacional distribui o acesso à educação e, por meio dessa, aos bens que a compõem e para os quais é meio.
Qual o valor da Educação?	Como direito social, a educação tem de propiciar o acesso a outros bens, tendo, assim, um valor instrumental, pois que prepara para a consecução de algum outro bem.
Qual o papel do Estado?	Assumindo o dever de ofertar a educação, segundo o previsto pelo artigo 205, tem de fazê-lo em observância ao estabelecido no artigo 208 e seguindo os princípios dispostos no artigo 209.
Como a justiça educacional opera?	A justiça educacional opera conforme o princípio da igualdade de oportunidades para acesso e permanência nas instituições de ensino. Acrescente-se que o princípio da garantia do padrão de qualidade estabelece, também, a igualdade de base.
Há espaço para a comunidade?	Há sim; e isso porque (i) a educação será promovida e incentivada em colaboração da sociedade como um todo, isto é, a composição de todas as comunidades; e (ii) as diferentes comunidades de memória podem reservar e preservar seus traços culturais.

Previsão de conteúdos específicos para a educação?	Conforme a previsão do artigo 210, ofertar-se-á conteúdo mínimo comum, os quais deverão respeitar os valores artísticos e culturais, nacionais e regionais.
Como se dá a relação público/privado?	Observa-se que, em matéria de educação, a CRFB/88 admite a participação da iniciativa privada na oferta da educação, como estabelece o artigo 209, desde que os estabelecimentos de ensino (i) cumpram o que determinam as normas gerais da educação nacional e (ii) tenham autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Fonte: Rohling (2018, p. 333-4).

Entende-se que essa concepção de justiça educacional é parte de uma visão mais ampla de justiça social, a qual, como direito à educação, não se restringe ao chamado ensino fundamental, mas adita a possibilidade de atender à pessoa desde a educação infantil, passando pela educação básica (fundamental), bem como pelo ensino médio e pela educação de jovens e adultos, chegando à educação superior. Essa visão, de caráter mais comunitarista, compreende a educação como um direito social, é contrária à ideia da educação como mercadoria, visão que traz benefícios apenas àqueles que podem arcar com os custos para financiar a própria formação. Por essa razão, deve-se compreendê-la como um bem público, pois somente assim ela não estará afeita aos interesses de indivíduos isoladamente, mas compromissada com a sociedade como um todo.

Finalmente, como observação, importa dizer que, muito embora os princípios e os artigos da CRFB/88 ensejem uma concepção de justiça educacional comunitarista, daí não se segue que se materialize em todas as instâncias da educação. Torna-se necessário ter em mente aquilo que Benevides (1996, p. 226) alertava: que na “[...] nossa tradicional e persistente oposição entre o ‘país legal’ e o ‘país real’, a aproximação entre a realidade política e o regime democrático consagrado na Constituição vai depender, essencialmente, do esforço educacional”. Daí afirmar-se que a visão da justiça, tal como consagrada nos textos legais, aponta para essa perspectiva que se ancora numa argumentação e justificação comunitária dos direitos e liberdades.

Os princípios de justiça, consubstanciados na CRFB/88, pretendem a satisfação do direito à educação em vista do desenvolvimento integral da pessoa humana, da educação para a cidadania e da qualificação para o trabalho (205, *in fine*, CRFB/88). Rigorosamente falando, estes princípios não são o produto de uma teoria da justiça particular formulada no interior da Lei Maior, mas representam diferentes perspectivas sobre a justiça. Trata-se, assim, da

afirmação segundo a qual há diferentes marcos normativos presentes no seu interior, em matéria de educação – o que, de um lado, aponta para ambiguidades e embates políticos entre forças revolucionárias e conservadores presentes na sua elaboração; e, de outro lado, para a ambivalência hermenêutica dos princípios de justiça, que podem ser endossados por diferentes teorias da justiça.

Com efeito, diante de duas concepções normativas como horizontes hermenêuticos da CRFB/88, a saber, a liberal e a comunitarista, esta última se destaca mais na interpretação da justiça presente no direito à educação. Indagando-se sobre qual a relação entre comunitarismo e direito à educação na Constituição, pode-se dizer que a ideia central é que a justiça educacional na CRFB/88 se orienta por um viés comunitarista. Embora o direito à educação tenha origem liberal, sua concretização valoriza aspectos comunitários, culturais e sociais, integrando indivíduo e sociedade. Nesse sentido, o comunitarismo, especialmente na perspectiva multicultural de Taylor, oferece uma abordagem heurística relevante ao reconhecer simultaneamente igualdade e diferença.

Assim, os princípios de justiça que se voltam à realização do direito à educação na CRFB/88 podem ser mais bem lidos e interpretados desde uma visão comunitarista. E vale dizer que o comunitarismo, como é entendido aqui, busca estabelecer um corretivo necessário para os valores liberais, de modo que não se trata de reconstruir uma noção de relações de comunidades primitivas ou tradicionais, mas, antes, de conduzir e de orientar o liberalismo às origens comunitárias sem as quais os agentes e mesmo os valores liberais permanecem inóspitos. Neste particular, a interpretação comunitarista busca a formulação de um ideal democrático numa sociedade moderna e, mais concretamente, o oferecimento de uma base comunitária para o ideário liberal dentro do qual mais bem se realiza o direito à educação, reconhecendo o direito à igualdade e à diferença.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, nesse texto, discutir as bases normativas da CRFB/88 em relação à justiça educacional, considerando interpretações liberal e comunitarista no constitucionalismo. A visão liberal enfatiza direitos universais e individuais frente ao Estado, enquanto a comunitarista destaca a adaptação dos direitos aos valores socioculturais. Quanto a isso, mostrou-se, ainda,

que, entre os dois modelos de interpretação, o texto constitucional se vincula predominantemente ao modelo comunitário. Com efeito, avançou-se, também, no sentido de apresentar as bases constitucionais do direito à educação, os seus pressupostos, o *status* como direito fundamental de natureza social que tem no texto constitucional, e seu reconhecimento como um *direito público subjetivo*, o que leva à possibilidade de que ele seja exigível por qualquer do povo, individual ou coletivamente. Isso se justifica pelo fato de que o direito à educação se realiza no horizonte da igualdade, o que traduz mais bem o seu teor social: a justiça na educação exige que o acesso seja reconhecido de maneira igualitária.

Após analisar os paradigmas de interpretação constitucional, discutiram-se os princípios da educação na CRFB/88. Considerando que toda legislação reflete uma concepção de justiça, buscou-se definir a da Constituição A conclusão a que se chegou é que, embora haja semelhanças com o liberalismo igualitário, a justiça educacional na CRFB/88 se inclina ao comunitarismo, valorizando o caráter comunitário das pretensões sociais.

Por fim, estabeleceu-se uma breve relação entre os princípios de justiça esposados pela CRFB/88 e o direito à educação, no horizonte do paradigma do comunitarismo. Quanto a isso, afirmou-se que o oferecimento de oportunidades educacionais dá-se em estreita relação com os valores culturais, sociais e comunitários, reconhecendo o direito à igualdade e à diferença. Além disso, importa dizer que o comunitarismo, como tem sido tratado aqui, busca a formulação de um ideal democrático numa sociedade moderna e, mais concretamente, o oferecimento de uma base comunitária para o ideário liberal dentro do qual mais bem se realiza o direito à educação. De fato, a perspectiva comunitarista da justiça é mais coerente como recurso heurístico para interpretar os fundamentos dos direitos protegidos pela própria CRFB/88, assim como ela própria.

À guisa de esclarecimento, faz-se uma última observação: nesse texto optou-se por oferecer dois paradigmas normativos de justiça para a discussão da CRFB/88. Contudo, a indicação de uma concepção comunitarista de justiça educacional na Constituição não impede que outras análises sejam feitas, inclusive com os mesmos paradigmas filosóficos da justiça. E isso porque os marcos normativos que orientam a CRFB/88 não assumem uma estreita relação com nenhuma concepção mais sistemática da justiça. Assim, pode-se associar o texto constitucional, em matéria de educação, com um número maior de concepções de justiça, algumas das quais contraditórias entre si.

REFERÊNCIAS

ALEXY, R. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008.

BENEVIDES, M. V. Educação para a Democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOLÍVAR, A. Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 Jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 17/01/24.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186**. Voto do Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília-DF. Julgamento: 25 e 26/04/2012. Disponível em:
<http://stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2691269>. Acesso em: 23/01/24.

BRESLIN, B. **The Communitarian Constitution**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.

BRITTO, C. **O Bom e o Justo na Constituição de 1988: a Influência Liberal Igualitária na Prefiguração do Estado Brasileiro**. Curitiba: CRV, 2014.

CITTADINO, G. **Pluralismo, Direito e Justiça Distributiva**. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2009.

CURY, C. R. J. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 1, p. 245-262, 2002.

FERRARO, A. Liberalismos e Educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, nº. 41, p. 308-25, maio/ago., 2009

GALLO, S. A Educação Pública como Função do Estado. **Comunicações** (Piracicaba), v. 5, n.1, p. 5-28, 1998.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2012.

LOIS, C. C.; NETO, D. L. M. O Constitucionalismo de Rawls: Elementos para a sua Configuração. **Revista da Faculdade de Direito (UFPR)**, Curitiba, N. 48, p. 203-218, 2008.

MACINTYRE, A. **Depois da Virtude**: um Estudo em Teoria Moral. Bauru: EDUSC, 2001.

MACINTYRE, A. The Idea of an Educated Public. **Education and Values**. Ed. Graham Haydon. London: University of London, 1987.

MACINTYRE, A. The End of Education: The Fragmentation of the American University. **Commonweal**. Nº 133. V. 18. Oct. 20, p. 10-14, 2006.

MACINTYRE, A. Alasdair MacIntyre on Education: *In Dialogue with Joseph Dunne*. **Journal of Philosophy of Education**. 36 (1), p. 1-19, 2002.

MALISKA, M. A. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2001.

MERRY, M. S. Equality and Educational Justice. *In*: PETERS, M. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer, 2017.

MICHELMAN, F. Rawls on Constitutionalism and Constitutional Law. *In*: FREEMAN, S. (Ed.) **The Cambridge Companion to Rawls**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MONTESQUIEU, C. S., Barão de. **Do Espírito das Leis**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MORAES, A. **Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2002.

NOVELINO, M. **Curso de Direito Constitucional**. Salvador: Editora JusPodivm, 2016.

OLIVEIRA, N. Revisitando a Crítica Comunitarista ao Liberalismo: Sandel, Rawls e Teoria Crítica. **Síntese - Revista de Filosofia**, v. 41, p. 393-413, 2014.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RAWLS, J. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

RIBEIRO, V. M. Que Princípios de Justiça para a Educação Básica? **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 44, n. 154, p. 1094-1109, 2014.

ROHLING, M. A Crítica Comunitarista do Liberalismo e a Educação em Walzer. **Revista Dissertatio de Filosofia**, Vol. 50, p. 177-201, 2019.

ROHLING, M. Rawls e o Direito. A Ordem Jurídica na Teoria da Justiça como Equidade. **Revista de Derecho** (Valparaíso), v. 1, p. 593-621, 2015.

ROHLING, M. Da Negação à Afirmação da Infância: Rousseau e Kant na Origem do Direito à Educação. In: VERONESE, J. P.; WOLFF, R. P. (Org.). **Infâncias Roubadas: Direito e Literatura**. Florianópolis: Habitus Editora, 2023, p. 153-179.

ROHLING, M. **Rawls e o Direito: o Sistema Jurídico e a Justificação Moral da Obediência ao Direito em “Uma Teoria da Justiça”**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

ROHLING, M. O Governo da Educação e a Justiça Educacional: uma Análise das Bases da Legislação Educacional Brasileira à luz da Controvérsia Liberal-comunitarista. 2018. 388 f. **Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PEED1337-T.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ROHLING, M.; VALLE, I. R. Princípios de Justiça e Justiça Escolar: a Educação Multicultural e a Equidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 386-409, 2016.

ROHLING, M.; VOLPATO DUTRA, D. J. O Direito em “Uma Teoria da Justiça” de Rawls. **Dissertatio** (UFPel), v. 34, p. 63-89, 2011.

SANDEL, M. **El Liberalismo y los Límites de la Justicia**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 38ª Ed. São Paulo: Malheiro Editores, 2014.

SILVA, S. A Concepção Comunitarista da Democracia e a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, p. 1-14, 2009.

TAYLOR, C. **As Fontes do Self: A Construção da Identidade Moderna**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

VOLPATO DUTRA, D. J. Constitucionalismos na Constituição da República Federativa do Brasil. In: PIZZI, J.; BRITTO, M. G. (Org.). **Constitucionalismos, Democracias e Educação: o Presente e o Futuro da América Latina**. Pelotas: Editora UFPEL, 2017.

VOLPATO DUTRA, D. J. **Manual de Filosofia do Direito**. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

WALZER, M. **Esferas da Justiça: uma Defesa do Pluralismo e da Igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

XIMENES, S. B. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.