JUSTIÇA COMPLEXA E EDUCAÇÃO: AS GRAMÁTICAS DA JUSTIÇA EM EDUCAÇÃO

Carlos A. Vilar Estevão

Introdução

Neste texto, iremos centrar-nos fundamentalmente em três pontos: na delimitação da noção de justiça complexa tendo em vista reconhecer a sua pluralidade de acordo com as diversas esferas sociais; nas implicações deste conceito ao nível da compreensão da escola como organização, o que obrigará, entre outros aspectos, a repensá-la como constituída por vários mundos; e, finalmente, nas consequências da justiça complexa no campo da formação em administração educacional, tendo em vista reformular ou inventar novas agendas investigativas e formativas nesta área específica da educação.

JUSTIÇA COMPLEXA

Parecerá quase herético tratar o conceito de justiça destituído, pelo menos aparentemente, da grandeza que lhe advém do seu carácter universal e abstracto, pairando por cima das suas variações interpretativas.

Com efeito, na linha do racionalismo e universalismo da longínqua Ilustração, a justiça deve estar vinculada a um ponto de vista universal, comum a todas as suas fórmulas concretas que podem variar entre "a cada um a mesma coisa"; "a cada um segundo os seus méritos", "a cada um segundo as suas obras", "a cada um segundo as suas necessidades", a "cada um segundo o seu lugar ou posição" ou ainda "a cada um segundo o que a lei lhe atribui" (PERELMAN, 1990). Não obstante esta variedade, todas elas radicam, porém, num conceito comum de justiça formal, definida como "um princípio de acção segundo o qual os seres de uma mesma categoria essencial devem ser tratados da mesma maneira" (*ib.* p. 30).

Outra tendência, radicada no constratualismo liberal, dá igualmente um grande relevo à justiça universalista procurando encontrar os princípios mínimos de justiça, que deveriam, segundo J. Rawls (1993), resultar de um acordo entre pessoas livres e razoáveis colocadas numa posição original, sob um véu de ignorância quanto a eventuais benefícios ou vantagens que pudessem retirar devido à sua condição ou posição social. Seria na base desse acordo que emergiria a justiça enquanto "equidade" sob a qual se edificaria um original contrato social, ao mesmo tempo que ficaria definido *a priori* o que seria justo ou injusto assim como se sinalizariam de antemão as regras mínimas da convivência.

Contrariamente a estas posições, outros autores têm vindo a pensar a justiça de um modo mais relativizado, ou seja, enquanto vinculada a uma comunidade política concreta (com tradição comum e significados sociais comuns), sendo específica de cada esfera social. Concretamente, M. Walzer (1993), um dos autores mais importantes destas correntes, considera que uma determinada sociedade é justa se a sua vida essencial é vivida de certa forma, isto é, de uma forma fiel às compreensões partilhadas dos seus membros, e que, portanto, qualquer explicação da justiça distributiva deve ser uma explicação local.

Propõe-nos, então, este autor, uma teoria pluralista da justiça social cuja meta é realizar a "igualdade complexa" entendida como aquela que respeita a liberdade e que exige a distribuição dos diferentes bens sociais segundo uma diversidade de procedimentos e critérios, ou seja, de acordo com o significado do bem social em causa. De um modo que não deixa dúvidas, declara que "os princípios da justiça são em si mesmos plurais na sua forma; que bens sociais distintos deveriam ser distribuídos por razões distintas; com recurso a diferentes procedimentos e por distintos agentes; e que todas estas diferenças derivam da compreensão dos próprios bens sociais, a qual é produto inevitável do particularismo histórico e cultural" (*ib.* p. 19), não havendo, por isso, sentidos pré-fixados ou ideais, prévios às comunidades e independentes das vicis-

situdes históricas. Noutro passo, acrescenta que "nunca houve um critério único, ou um conjunto único de critérios inter-relacionados, para toda a distribuição. O mérito, a qualificação, a cunha, o sangue, a amizade, a necessidade, o livre intercâmbio, a lealdade política, a decisão democrática: tudo isto teve lugar, junto com outros factores, em difícil coexistência, invocado por grupos em competição, confundidos entre si" (*ib.* p. 18).

Torna-se claro, então, que para M. Walzer o carácter universal e único da justiça distributiva não tem razão de ser, uma vez que os homens são, em primeiro lugar, activos na criação de sentidos sociais que são distribuídos de acordo com esses sentidos e, depois, porque os critérios de distribuição (e o seu carácter apropriado) são internos a cada esfera distributiva. Ora, é precisamente por apelar a esta pluralidade de princípios distributivos que governam a distribuição dos bens que o autor propõe o entendimento da justiça como complexa.

Assim sendo, compreende-se também a sua insistência na defesa do princípio da separação das diferentes esferas sociais (que o próprio Estado deve respeitar)[1], uma vez que, a não verificar-se tal separação, a posição dominante detida numa esfera social pode contaminar a posição noutras esferas, dando deste modo acesso privilegiado a outros bens ou dando vantagens na aquisição desses mesmos bens.[2] É, por isso que se torna pertinente, segundo o autor, entender a justiça como "igualdade complexa", porque ela não apenas diz respeito à igualização em termos de propriedade mas impede ou substitui a tirania social pela qual um grupo utiliza o seu monopólio de um bem para controlar o acesso a outros bens ou para transformar o seu sentido social.

De algum modo, então, a noção de justiça como "igualdade complexa" pode ser entendida, na linha de D. Miller (1995, p. 3), como "uma ideia de cidadania igual", podendo constituir-se numa base importante para um programa de reforço da democratização da sociedade.

Ora, não obstante as potencialidades teóricas desta interpretação, ela não tem ficado imune a variadíssimas críticas. Assim, J. H. Carens (1995, p. 49), por exemplo, considera que M. Walzer "exige que a justiça *seja* o que as pessoas numa comunidade particular *pensam* que seja. De modo mais preciso, ele defende que quando os bens são distribuídos de acordo com o sentido que as pessoas numa comunidade atribuem a esses bens então os bens são distribuídos justamente." Todavia, acrescenta, o mundo das nossas compreensões (da comunidade moral partilhada), dos nossos sentidos partilhados, ultrapassa as fronteiras de uma comunidade política particular a que nós pertencemos, para além de algumas versões locais da justiça poderem ser incompatíveis com os próprios direitos das pessoas.

De modo semelhante se pronuncia J. Elster (1995) quando refere que se há diversidade de concepções de justiça, esta também existe no interior da mesma comunidade e até na própria pessoa colocada em circunstâncias diferentes. Além disso, a concordância quanto ao sentido do bem numa comunidade concreta pode não ser suficiente para justificar um modo particular de distribuição (dispensar cuidados médicos através de mecanismos de mer-

cado, por exemplo) e também porque há certos valores e considerações morais que atravessam as esferas distributivas e influenciam o modo como pensamos acerca da distribuição dos bens (GUTMANN, 1995). Como este autor pertinentemente acrescenta, os princípios distributivos que governam cada uma das esferas não podem ser determinados independentemente do que acontece nas outras esferas, e daí que, por exemplo, qualquer tentativa para melhorar as oportunidades de vida dos mais desfavorecidos, em caso de conflito moral, deve, para ser efectiva, recorrer a várias esferas de justiça (*ib.* p. 108 e 111). Talvez a justiça, então, sobretudo num contexto de uma sociedade injusta, seja mais interesférica do que a igualdade complexa leva a supor.

Finalmente, a idéia de visão social de bens não parece muito compatível com esferas separadas e, neste sentido, concordamos com A. Touraine (1996, p. 51) quando afirma que a autonomia dos sectores sociais (correspondendo a cada um deles um bem dominante) não é, em democracia, muito justificável, dado que esta se define "não pela separação dos poderes, mas pela natureza dos elos entre sociedade civil, sociedade política e Estado."

Para além de M. Walzer, também L Boltansky & L. Thévenot (1991) nos falam do mesmo pluralismo a partir das estratégias de justificação concretizadas pelos actores sociais nas situações de litígio. Para eles, a vida social consiste fundamentalmente em organizar compromissos entre os vários mundos ou grandezas que aí se constituem e que corporizam formas de bem comum. E, nesta sequência, distinguem os mundos da inspiração, mercantil, cívico, industrial, doméstico e da opinião, cada qual com o seu modo de generalização que influencia as práticas de justificação dos actores assim como os modos de conhecimento do mundo social, e com a sua ordem legítima, isto é, com uma ordem que define relações entre pessoas, mas também os benefícios, satisfações e sacrifícios específicos, as lógicas de denúncia, etc.

Em termos de justiça, esta pluralidade de mundos força a que a noção de justiça se contextualize e amplie, sendo reportada a vários princípios que devem recobrir uma variedade de imperativos (técnicos, económicos, sociais, etc.), sem que tal pluralismo ou diversidade equivalha, no entanto, à defesa de qualquer relativismo.

Um outro aspecto a salientar é que cada um dos mundos referidos está numa relação crítica face aos restantes e, tal como M. Walzer, também os dois autores em causa denunciam a transferência dos pressupostos argumentativos de um mundo para outro como injusta, porque, entre outras razões, ela pode levar à valoração de objectos estranhos ao mundo em causa ou a alterar as grandezas do que é grande ou pequeno.[3] Daí, então, que em redor das injustiças é possível mobilizar uma diversidade de argumentações subsidiárias de princípios diferentes, uma vez que cada mundo aponta para critérios diferentes de justiça, para valorizações diferentes da própria dimensão temporal e espacial.

E é assim, também, que os próprios princípios de justiça para que remetem os diferentes mundos podem surgir como incompatíveis entre si, entrando em concorrência ou conflito. É o caso da "competitividade dos serviços públicos", por exemplo, em que a disputa pode surgir en-

tre a lógica cívica e a lógica mercantil: "as partes em presença estão em desacordo sobre o mundo no qual a prova deve ser realizada para ser legítima" (*i.* p. 276).[4] Outro exemplo desta conflitualidade pode ser dado pela competência profissional, em que, do ponto de vista do mundo da inspiração, ela pode ser vista como uma operação incontrolável de criação; do ponto de vista doméstico, como levando à perda do sentido do companheirismo; do ponto de vista mercantil, como comportando custos exagerados; do ponto de vista cívico, como uma forma de consolidar a tecnocracia.

Não obstante a complexidade e incompatibilidade das situações e dos modos de avaliação legítimos em que repousam as sociedades complexas e que tornam difícil a concordância sobre a natureza de uma dada situação concreta, tal não impede que se reclame dos actores que eles "passem de uma forma de justificação a outra, ajustando-se à situação" (THÉVENOT, 1992, p. 226), que estabeleçam compromissos que, embora frágeis, justifiquem e possibilitem a acção.

Finalmente, uma outra perspectiva similar em vários aspectos às duas referidas anteriormente é formulada por B. S. Santos (2000), quando nos propõe a distinção de espaços estruturais de relações sociais, incluindo aí o espaço doméstico, o da produção, o do mercado, o da comunidade, o da cidadania e o mundial.

Cremos, com efeito, que estes espaços, na medida que se estruturam em bases diferentes, podem reportar-se a conceitos de justiça não coincidentes, levando a privilegiar designadamente aquilo que o autor chama de "tópicas de emancipação" específicas. Com efeito, e não obstante a estruturação dominante de cada espaço implicar relações de subordinação, é também possível proceder a tópicas mais consentâneas com o sentido libertador substituindo, por exemplo no espaço doméstico, uma tópica patriarcal por uma tópica da libertação da mulher; no espaço da produção, substituindo uma tópica capitalista por uma tópica eco-socialista; no espaço do mercado, substituindo uma tópica do consumismo fetichista por uma tópica de necessidades fundamentais e satisfações genuínas; no espaço da comunidade, substituindo uma tópica chauvinista por uma tópica cosmopolita; no espaço da cidadania, substituindo uma tópica democrática fraca por uma tópica democrática forte; no espaço mundial, substituindo uma tópica do Norte por uma tópica do Sul (*ib.* p. 103-104).

Acrescenta, depois, o autor que haverá senso comum emancipatório "quando os *topoi* emancipatórios desenvolvidos numa dada comunidade interpretativa encontrarem tradução adequada nos topoi e outras comunidades e se converterem, assim, em *topoi* gerais" (*ib.* p. 104).

Este último aspecto, aplicado à nossa problemática, chama, por um lado, a atenção para a existência de diferentes justiças e para estas deverem orientar-se num sentido mais amplo de uma justiça emancipatória, por outro lado; além disso, parece resultar daqui a defesa da invasão ou da expansão do domínio da justiça através dos seus diferentes sentidos nos espaços estruturais referidos (ideia que não coincide exactamente com as duas propostas teóricas anteriores).

Esta ideia de contaminação ou de combinação é congruente, aliás, com o

pressuposto de que os espaços estruturais operam sempre em constelações, de modo que cada dimensão de um espaço está presente em qualquer outra das dimensões correspondentes de qualquer um dos outros espaços estruturais. Daí, então que "Como espaços estruturais só funcionam em constelações, as acções sociais são muitas vezes informadas por lógicas diferentes e mutuamente incompatíveis, o que significa que cada dinâmica de desenvolvimento, considerada isoladamente, é sempre parcial" (*ib.* p. 263).

A título exemplificativo deste aspecto, e a propósito da vida sócio-jurídica, o autor refere que, na prática, ela envolve sempre "interlegalidade, podendo a regulamentação/ desregulamentação ao nível do direito estatal ser neutralizada ou compensada por aumento de regulamentação/ desregulamentaçao ao nível de outras escolas de direito (direito local de produção, ou o direito global das transacções internacionais, como explicita). E é assim que vivendo "num tempo de porosidades e, portanto, também de porosidade ética e jurídica", vivenciamos também "um direito poroso constituído por múltiplas redes de ordens jurídicas que nos forçam a constantes transições e transgressões" (*ib.* p. 205). É neste sentido que, no que ao direito diz respeito, o carácter jurídico das relações sociais "não decorre se uma única forma de direito, nomeadamente do direito do espaço de cidadania (o direito estatal), mas sim das diversas constelações entre diferentes formas de direito" (*ib.* p. 301), de constelações de juridicidade ou juridicidades, de "formas de direito diferentes, combinando-se de modo diferentes de acordo com o campo social específico a que fornecem a ordenação normativa" (*ib.* p. 270). Isto significa então, e entre outros aspectos, que, num determinado momento, coexistam vários direitos (doméstico, da produção, de troca, da comunidade, estatal e o sistémico).

A ser correcta esta interpretação, pensamos ser possível distinguir também concepções diferentes de justiça e de modos de ver práticas de desigualdade e de exclusão, para além de modos de pensar, organizar e de impôr determinadas concepções/ representações de direitos que podem reforçar, colidir, acomodar, omitir, resistir ou entrar em cumplicidade com outras justiças de outros espaços estruturais.

É por isso que faz sentido falarmos também, aproveitando a sugestão do autor, numa justiça doméstica ou familialista, numa justiça empresarial ou produtivista, numa justiça de troca ou mercantil, numa justiça comunitarista, numa justiça estatal ou oficial e numa justiça sistémica ou mundial, embora deva reconhecer-se que a justiça veiculada pelo direito estatal seja a dominante, porque, segundo o autor (*ib.* p. 278) este se apresenta como "um poder cósmico, altamente organizado e especializado, movido por uma pretensão de monopólio e comandando vastos recursos em todos os componentes estruturais do direito (violência, burocracia e retórica)", funcionando, portanto, como um referencial das restantes.

Terminaríamos este ponto afirmando que o discurso da justiça, sobretudo nos tempos actuais, parece estar a transformar-se, na verdade, num discurso de justiça complexa, num "discurso de gramáticas múltiplas e também conflituais" (HOGAN, 1997: 29), que jogam com definições várias e até com "dialectos locais e populares de

justiça", fazendo todos parte de uma luta tendo em vista a fixação de uma certa ordem social e a construção do sentido da cidadania num momento determinado.

JUSTIÇA COMPLEXA E EDUCAÇÃO

O conceito de justiça em qualquer democracia articula-se com outros conceitos tais como o de igualdade de oportunidades, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade... que vão condicionar também o modo como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades. Na verdade, tal como é inseparável do conceito de democracia, assim o conceito de justiça é inseparável do de educação, de tal modo que A. Sturman (1997, p. 124) considera que "no contexto escolar a justiça social não é algo diferente de educação".[5]

Apesar desta íntima conexão entre justiça e educação, não deixa de ser surpreendente que a justiça social tenha surgido, mesmo nas análises mais orientadas para as políticas educativas, como um conceito subteorizado (GEWIRTZ, 1998, p. 469), não tendo sido, aliás, o primeiro conceito a impor-se no campo educativo. Nos casos concretos em que foi explicitamente invocada, a justiça na educação tendeu a ser relacionada fundamentalmente com os princípios do *status*, do mérito, da igualdade de oportunidades de acesso, com a igualização de condições e, mais recentemente, com a eficiência e a qualidade; ou seja, a justiça apareceu mediada através de outros conceitos, designadamente, através do de "igualdade de oportunidades", independentemente das críticas que este princípio sofreu, sobretudo quando erigido como o único princípio das políticas educativas (BURBULES & LORD, 1981).[6]

De facto, no campo da educação, as noções dominantes da justiça distributiva têm sobretudo sido resumidas, segundo S. Gewirtz (1998, p. 472), ora à definição liberal fraca de justiça como igualdade de oportunidades (estando esta dependente da existência de direitos formais iguais, igualdade de acesso e igualdade de participação) ou então ao sentido liberal forte e radical como igualdade de resultados "que procura assegurar taxas iguais de sucesso para diferentes grupos na sociedade através de uma intervenção directa para superar desvantagens", embora estas duas versões não se confrontem, por exemplo, com problemas de hierarquias de poder, riqueza ou outros privilégios.

No sentido de captar estas últimas orientações, a autora fala de uma conceptualização liberal de igualdade e, servindo-se da sugestão de K. Lynch (1995), propõe então a noção de "igualdade de condição" que envolve "o desenvolvimento de uma sociedade igualitária que estaria comprometida com a igualdade nas condições de vida de todos os membros da sociedade (cidadãos ou não cidadãos) tomando na devida conta a heterogeneidade que advém do género, etnicidade, deficiência, religião, idade, orientação sexual ou qualquer outro atributo"; ela implicaria, de modo radical, a "igualização da riqueza, do poder e do privilégio" (*apud* GEWIRTZ, 1998, p. 472).

Depois deste breve excurso pela questão da justiça e da igualdade na educação,

convém retomar agora as implicações da justiça complexa ao nível da educação e mais particularmente ao nível das organizações educativas.

Um dos primeiros aspectos a salientar é que, ultimamente, alguns autores vêm interpretando o espaço escolar como uma arena de intercepção de vários princípios de justiça, nem sempre coincidentes, cada qual invocando uma determinada concepção de bem e veiculando uma dada interpretação de justiça. Nesse sentido, poderíamos afirmar, servindo-nos do título de um livro de J.-L, Derouet, que nós estamos perante "a escola em vários mundos", o que de algum modo é congruente com a visualização plurifocalizada da sua realidade, designadamente quando é realçado o seu carácter complexo, "políptico e multidiscursivo" (ESTÊVÃO, 1998), perpassada por pressões institucionais múltiplas que a condicionam não só nas suas finalidades e funções, mas também nos seus vectores emancipatórios e reguladores e nos seus princípios argumentativos.

Isto é, a escola, do ponto de vista organizacional, é essencialmente uma organização plural, com uma vida social mobilizada em torno de compromissos entre os vários mundos que aí se constituem, com estratégias múltiplas de justificação concretizadas pelos actores sociais escolares designadamente nas situações de litígio, com necessidade de coordenarem a sua acção concreta para que as organizações, apesar de tudo, funcionem.

Isto vai implicar que no interior da escola se mobilizem justiças e argumentações subsidiárias de princípios diferentes, uma vez que cada mundo aponta, de facto, para gramáticas diferentes de justiça e para ordens de grandeza também distintas.

Esta teorização baseada em mundos diferentes pode ajudar a compreender a variação que ocorre na escola ao nível, por exemplo, da justificação das políticas, uma vez que, como nos diz L. Thévenot (1992), elas podem invocar, como no exemplo da valorização do local, ora a ordem mercantil regida pelo imperativo da concorrência, ora a ordem cívica regida pelo imperativo da cidadania, ora a ordem doméstica regida pelo imperativo da confiança e proximidade, por exemplo.

Do mesmo modo, e ainda a título de exemplo, o fenómeno como o da exclusão adquire outra amplitude, uma vez que ele pode ser justificado de modo diferente consoante o mundo em causa. Assim, e de acordo com a sugestão de C. Frétigné (1999), o excluído pode ser visto de vários modos, ora identificado ao "renegado" (no mundo cívico), ao "marginalizado" (no mundo da opinião) ou ao "pobre" (no mundo mercantil).

Tendo em conta esta contextualização compreende-se melhor a proposta de J.-L. Derouet (1992, p. 33) quando aponta para as várias definições de escola que se foram constituindo ao longo dos tempos assim como o seu princípio de justiça prevalecente (ainda que nem sempre explicitado).

E é assim que, nas décadas de 1950 e 1960, a questão da justiça (formal) se baseava fundamentalmente no princípio da igualdade de oportunidades, que passou a ser "o princípio regulador do mundo escolar" e que oferecia uma estandardização de condições propiciadoras de cada um revelar-se de acordo com o mérito ao mesmo tempo que legitimava a política de centralização do Estado. Nesta altura, a

equidade da distribuição é aí julgada pela medida de um princípio de justiça particular, que é o da verificação de que "a selecção opera bem em função apenas do mérito individual" (MEURET, 1999[6], p. 7-8). Ou seja, a equidade do processo de selecção tinha a ver com a verificação de que se havia seleccionado de acordo com os méritos de cada um.

Mais tarde, a partir de 70 sobretudo, este princípio começou a sofrer a concorrência de outros, designadamente do princípio da cultura crítica, do princípio comunitário e do princípio de mercado, e em que as referências à justiça passaram a articular-se com as noções de comunidade e, depois, com as de empresa, de eficácia e de mercado.

Nesta última fase, entrar-se-ia claramente num universo de "justificação múltipla", com vários princípios reportados a concepções de justiça plurais que dariam razões específicas às diferentes políticas educativas e, designadamente, às proposições mais concretas de descentralização e de autonomia escolar.

Entretanto, também as condições do debate sobre a justiça evoluíram, nomeadamente pela denúncia de outras desigualdades através de determinadas ideologias (como a da qualidade, por exemplo) e pela sua aplicação a outras categorias (rapazes-raparigas, nacionais/emigrantes). Daí que se dê agora não apenas uma "extensão do campo da questão da justiça, mas também uma transformação desta questão na medida em que, num leque tornado mais aberto, é necessário justificar o interesse por uma dada desigualdade em vez de uma outra qualquer" (MEURET, 1999[6], p. 8).

Com efeito, a questão da justiça adquire nesta altura uma outra importância e um outro conteúdo, agora mais ligada à igualdade de condições de ensino, à correspondência dos conteúdos de que cada um terá necessidade ao longo da sua vida, à aquisição de um nível mínimo de competências. Hoje exige-se, na verdade, que se demonstre quais as desigualdades que são injustas e que a argumentação contra as injustiças comine as desigualdades com os princípios de justiça que aparecem nas diversas teorias deontológicas.[7]

Finalmente, a concepção de justiça complexa coloca-se também ao nível da própria experiência escolar, ao nível das desigualdades de bem-estar na escola (qualidade humana, convivialidade) e da própria experiência de justiça/injustiça por parte dos alunos.

E a este propósito, F. Dubet (1999) sugere que "Aquilo que se pode saber da experiência que os alunos fazem da injustiça é que ela não é somente estruturada pelas desigualdades, mas também pelo arbitrário: arbitrário das notas, da orientação, das sanções, dos exames, das exclusões. O sistema judiciário interno à educação oferece particularmente poucas garantias aos justiciáveis." Portanto, a experiência escolar é um campo de injustiças, umas mais ligadas às desigualdades advindas da categoria social ou nacional dos alunos, por exemplo, enquanto outras resultam da sua vinculação a outros arbitrários.

Partindo da consideração dos sistemas escolares como realizações práticas de princípios de justiça, o mesmo autor diz-nos que é possível, desde logo, medir os seus efeitos. Neste sentido, distingue

nas representações dos alunos, por razões de comodidade, três princípios de justiça concorrentes: o mérito, o respeito e a igualdade, que se combinam de uma forma crescentemente mais complexa desde os níveis primários aos superiores.

Quanto ao mérito, este é entendido como correspondência entre as contribuições e as retribuições, levando a que "os alunos descrevam a injustiça como uma ruptura de equivalência entre as contribuições, o trabalho fornecido, e as retribuições, as notas obtidas. A injustiça é a ruptura desta equivalência, o arbitrário das notas, o não reconhecimento das performances...É justo o que sanciona as performances de cada um, a conformidade às expectativas dos adultos" (DUBET, 1999, p. 181).

Congruentemente, a igualdade consiste em tratar todos os alunos do mesmo modo, pelo que a escola deve tratar cada um da mesma maneira independentemente das suas *performances*. Aqui, que é justo é aquilo que reforça a coesão do grupo de alunos, verificando-se então que "a justiça da igualdade é a da 'solidariedade mecânica' e da comunidade" (*ib.*, p. 182).

Relativamente ao respeito, relaciona-se este com a dignidade da pessoa ou com uma norma protegendo os indivíduos da violência do mérito. Aqui a injustiça corresponde à humilhação do aluno pelo juízo escolar, pelo que o respeito corresponde a uma concepção procedimental da justiça: o que importa não é tanto o mérito ou a igualdade mas o modo com são realizados. O bem-estar dos alunos tem, segundo F. Dubet, sobretudo a ver com este princípio o qual não tem forçosamente efeitos positivos sobre a igualdade e as *performances*.

Estas três dimensões da justiça são, segundo o autor, autónomas, havendo uma tensão até entre elas e correspondem aos três mundos ou cidades de L. Boltanski & L. Thévenot, ao industrial, ao cívico e ao doméstico. No entanto, F. Dubet (1999, p. 183) vai além desta correspondência porque os três critérios derivam também das dimensões essenciais da experiência escolar: "O mérito inscreve-se na dimensão estratégica e competitiva da experiência escolar, a igualdade procede da integração social e da adesão às normas do grupo, enquanto que o respeito procede da subjectivação dos actores, isto é, da formação da sua distanciação e da sua reflexividade como indivíduo 'diferente' dos outros." Neste sentido, as três dimensões da justiça "são sobretudo capacidade práticas de ajustamento aos outros e maneiras de construir a vida comum" (*ib.* p. 183).

Em síntese, os alunos balançam entre vários princípios de justiça que lhes permitem não só mobilizar a sua capacidade argumentativa mas também a capacidade de universalização dos seus juízos. Mas o que é curioso é que, ainda segundo o mesmo autor, a experiência da injustiça dos alunos se sobrepõe ao da justiça, na medida em que é a injustiça que é "vivida" enquanto a justiça é "argumentada". Apesar desta sensibilidade às injustiças, ela não se transforma em crítica organizada e, muito menos, em acção organizada. Para que isto acontecesse seria necessário que o professor acumulasse condutas injustas em todos os registos de justiça.[8]

JUSTIÇA E FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

O que acabámos de dizer não pode deixar de ter repercusssões ao nível da formação em administração educacional, quer nos conteúdos que devem ser leccionados aos futuros professores e responsáveis pela governação das escolas quer na sua postura formativa.

Consideramos, assim, que esta dimensão da justiça e a sua problematização enquanto justiça complexa deveria tornar-se num tópico de reflexão fundamental, reforçando quer o conhecimento acerca da natureza das organizações educativas (designadamente as metáforas que os dirigentes ajudam a criar e pelas quais as escolas são conhecidas mas também os modelos compreensivos não dominantes), quer a compreensão da multirreferencialidade das práticas educativas, quer, ainda, o sentido da ética da justiça e da solidariedade na escola, fortalecendo-se deste modo o combate designadamente à desumanização encoberta na linguagem e na estruturação da própria sociedade e a todas as formas de exclusão (STARRATT, 1991 e 1994).

E embora se reconheça a dificuldade que há em compreender o conceito de justiça, até devido a experiências escolares não coincidentes que, como vimos, mobilizam modalidades de justiça diferentes ligadas ora ao mérito, ora à igualdade, ora ao respeito, há que, em termos práticos, conhecer as gramáticas da justiça, construir a competência ética, mobilizar a justiça na denúncia de práticas pouco dignas, na resolução de conflitos, nas políticas disciplinares, nas discussões de problemas públicos na sala de aulas, nas experiências inter e multiculturais, nas questões da avaliação, entre outras, no sentido de se construírem ordens locais mais justas e mais éticas, (entendendo aqui por ética o compromisso negociado e consciente entre vários mundos).

Este posicionamento chama a atenção para a imprescindibilidade de uma ética e uma justiça assentes, em linguagem habermasiana, em normas cada vez mais discutidas e aprovadas pelos sujeitos afectados como participantes num discurso prático. Para tal, torna-se necessário que a formação dos actores educativos, e mormente dos seus responsáveis mais directos, incida na sua responsabilidade quanto à democratização da vida escolar, desde logo pela sua contribuição na formação da vontade e da opinião dos seus actores designadamente pela discussão de temas de relevância social e política, pela participação em processos informais de formação da opinião não institucionalizada tendo em vista fomentar, no âmbito da publicidade informal, uma vontade e opinião decidida por (e argumentada sobre) interesses universalizáveis. Parece ser este, aliás, o sentido de uma ética dialógica da responsabilidade que, segundo A. Cortina (1993, p. 220) "obriga, desde logo, a informar-se para tomar decisões correctas, dentro do humanamente possível."

É neste sentido que a formação no domínio da administração educacional deve, entre outros aspectos, contribuir não para a promoção de uma gestão empresarialista ou de "uma cultura do rendimento" (WHITTY *et al.*, 1999), mas para a construção de escolas justas, dentro da ideia de que as "Escolas justas são mais para ser desejadas do que para ser bem

geridas", dado que a "democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controlo" (WARD, 1994, p. 24).

Consequentemente, a formação deve abordar a gestão educacional fundamentada numa teoria ética "baseada nos princípios da democracia, da solidariedade e da esperança" (GIROUX, 1993, p. 128-9), propiciando aos responsáveis pela gestão das escolas o exercício de uma "autoridade emancipatória" que reconstrua democraticamente as relações entre "conhecimento, poder e desejo", e que reforce posturas, também racionalmente fundamentadas, contra as formas de opressão e "tratando os estudantes como se também estes devessem preocupar-se pelas questões da justiça social e da acção política" (*ib.*, p. 147).

Estamos, pois, perante uma preparação de responsáveis educativos que ultrapassa, como é evidente, o velho modelo técnico-racional, útil sobretudo para o desempenho das tarefas diárias de administração da educação, particularmente ao nível dos directores (GREENFIELD, 1992, p. 280).

Por outro lado, a formação deve levar a questionar a justiça distributiva singularmente concebida, uma vez que frequentemente esta trata a educação como a justiça económica trata o dinheiro (CONNELL, 1997), ou seja, tratando as pessoas como se fossem possuidoras e consumidoras do bem educativo, distribuindo as mesmas quantidades de educação ou de currículo (hegemónico), independentemente de tal procedimento produzir ou não os mesmos efeitos quando aplicado a alunos diferentes. É precisamente para evitar estas assimilações que o autor citado propõe outro conceito de justiça, a "justiça curricular", que diz respeito "aos modos pelos quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades" (CONNELL, 1995, p. 32).

Outro aspecto particularmente importante em termos formativos, veiculadores de concepções diferenciadas de justiça, prende-se com a "posição não-sincrónica" de que falava C. McCarthy (1988), em que se analisam áreas de diferença de umas categorias (classe, etnia, género, raça) em relação a outras, no pressuposto de que as dinâmicas de discriminação nem sempre actuam de um modo simétrico. Isto implica que estas áreas de diferença podem conflituar no interior da escola, designadamente nas questões relacionadas com o currículo, o ensino, a cultura escolar, como também nas áreas de administração aquando, por exemplo, dos debates sobre poder, autoridade e "empowerment" (PARKER & SHAPIRO, 1993, p. 38), uma vez que aí podem confrontar-se posições não-sincrónicas problemáticas dos diferentes actores.

Assim sendo, e por mais importante que seja a classe social para o estudo da diversidade/diferença em administração educacional, haverá que analisar as complexas interacções entre ela e outras características como a raça, o género, a orientação sexual (*ib.*, p. 39), entre outras, de modo a construírem-se comunidades não discriminatórias, onde não se reduzam as desigualdades organizacionais, por exemplo, à diferença derridiana, com pouca força política. As consequências deste posicionamento para a administração educacional como disciplina parecem ser claras, devendo articular, entre outros pontos, as relações humanas em todas estas variáveis categoriais.

Pensamos, finalmente, que a formação em administração educacional deve atender (sobretudo quando é orientada para os que têm responsabilidades directivas e de gestão) às implicações do conceito de cidadania intersubjectiva ou de "cidadania complexa", em que a própria gestão emerge como integrada na lógica do agir comunicativo. Ou então, na linha de P. McLaren (2000), há que aprender a cidadania dentro do "multiculturalismo revolucionário" que visa reintroduzir a preocupação pela ética, tornada "obsoleta" pelo capitalismo e "engolida pela terrível beleza da reificação" (*ib.*, p. 14). Esta nova ética, destranscendentalizada, é baseada na prática concreta e nas relações dialógicas, numa "pedagogia que resgata o outro". O multiculturalismo revolucionário é então um conceito fundamental da pedagogia da libertação, capaz de fornecer a consciência crítica e o desejo de lutar não apenas pela justiça económica mas também pela justiça nas "arenas políticas de raça, gênero e sexualidade" (MCLAREN, 2000, p. 286), tendo em conta ainda que todas essas relações, uma vez postas em marcha, se articulam e condicionam mutuamente.

NOTAS

[1]Para M. Walzer (*ib.*, p. 28), a igualdade simples exigiria do Estado uma acção contínua para restringir todo o monopólio ou reprimir novas formas de predomínio, mas que, ao mesmo tempo, levaria determinados grupos a monopolizarem e usarem o Estado para consolidarem o seu próprio controlo sobre outros bens sociais. Refira-se que igualdade simples tem a ver com o intercâmbio livre na base de partes proporcionais iguais. Como parece ser nítido, ainda, a igualdade complexa não tem a ver com uma identidade de posse mas com uma complexa relação entre pessoas mediada por uma série de bens sociais, o que vai exigir uma diversidade de critérios distributivos.

[2]Do mesmo modo, é denunciada a dominação ilegítima que começa quando um dos princípios distributivos (o de mercado, por exemplo) pretende impor-se aos outros e organizar a distribuição da totalidade dos bens na totalidade das esferas. M. Walzer (*ib.*, p. 24-25) está consciente ainda de que numa sociedade capitalista "o capital é dominante e rapidamente convertível em prestígio e poder", papel que, numa tecnocracia, é desempenhado pelo conhecimento técnico.

[3]Os diferentes mundos permitem estabelecer repertórios de sujeitos qualificados pelo seu estado de grandeza. E assim, no mundo cívico a grandeza assenta na solidariedade e o pequeno é aquele que se desvia, que se singulariza, que rompe com a solidariedade: o excluído é o extremo da pequenez. No mundo doméstico, em que a dimensão relacional do laço (doméstico) é a submissão a um princípio de subordinação ancorado na tradição, o excluído é aquele que se liberta destas normas ou não respeita a relação de proximidade. No mundo da opinião, a reputação ou o reconhecimento marcam o acesso a um estado de grande neste mundo: o excluído aqui é o sem abrigo. No mundo mercantil, o princípio de coordenação é a concorrência e a forma de grandeza legítima é o dinheiro: os grandes são os ricos, os excluídos são os pobres. Quanto ao mundo industrial, a forma de grandeza tem a ver com a eficácia: o grande é o que detém as qualidades de *performance*, capacidade, previsibilidade e fiabilidade, ao passo que o pequeno é o improdutivo, o desempregado. Finalmente, no mundo da inspiração, a singularidade é o princípio a ter em conta, e onde o excluído é o reservado, o espectador. A conclusão do autor é que a exclusão é, na verdade, uma "categoria abstracta" (p. 167) e que, consequentemente, só ganhará sentido na medida em que se considere o mundo concreto, as economias da grandeza, os compromissos específicos, os arranjos particula-

res, os modos de expressão dos juízos, as formas de evidência, as relações entre os seres.

[4]Quanto ao papel do Estado, L. Thévenot frisa que o Estado também interfere na realização de certas ordens de grandeza, que se tornam por isso mais legítimas, designadamente a grandeza cívica e a industrial, uma vez que elas suportam o funcionamento do Estado. Esta ideia é contrária à de M. Walzer uma vez que este defende, como vimos, que ele deve ser o garante das fronteiras entre as esferas de justiça.

[5]As políticas de justiça social normalmente têm-se baseado nos princípios da justiça distributiva, que visam sobretudo, no caso da educação, "igualizar - através dos indivíduos, das escolas ou de grupos sociais - o acesso à educação, aos recursos educativos e aos benefícios esperados da educação" (A. Sturman, 1997: 115).

[6]É que, perante a situação actual, o princípio singular da igualdade de oportunidades tende, na verdade, a ser restritivo, desde logo porque acentua que a função da escola é fornecer oportunidades e não satisfações, aberturas limitadas e não direitos inalienáveis, para além de devolver a responsabilidade àqueles que assumem essas mesmas oportunidades (DAVIES, 1990, p. 180). Mais, este mesmo princípio passa a equivaler, num contexto em que a prevalência da lógica de mercado seja evidente, a um meio para deformar o próprio princípio da igualdade educativa, uma vez que ele acaba objectivamente por funcionar como um mecanismo para aceder a posições desiguais da sociedade, tornando-se assim numa forma mais de legitimar as desigualdades (FLECHA, 1994, p. 78).

[7]O argumento da "assimetria operacional", que anuncia que é justo dar mais poderes e recursos aos que farão deles melhor uso (porque as suas competências e capacidades são superiores), pode ser um exemplo destas teorias (ver MEURET, 1999[b], p. 109).

[8]Outro aspecto importante que o autor acrescenta diz respeito ao facto de este sentimento de injustiça ser "necessário" aos alunos, porque ele participa no processo de socialização e na formação da subjectividade dos indivíduos, que descobrem, assim, a distância entre os princípios e as condutas, gerando deste modo um espaço de autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURBULES, Nicholas & LORD, Brian. Equity, equal opportunity, and education. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 4 (2), p.169-187, 1981.

BOLTANSKY, Luc & THÉVENOT, Laurent. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.

CARENS, Joseph. Complex justice, cultural difference, and political community. In David MILLER & Michael WALZER (Eds.), *Pluralism, justice, and equality*. London: Oxford University Press, 1995, p. 45-66.

CONNELL, Robert. Pobreza e educação. In Pablo GENTILI (Org.), *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 11-42.

CONNELL, Robert. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.

CORTINA, Adela. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, 1993.

DAVIES, Lynn. *Equity and efficiency? School management in an international context*. London: The Falmer Press, 1990.

DEROUET, Jean-Louis. *École et justice. De l' égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Éditions Anne-Marie Métailié, 1992.

DUBET, François. Sentiments et jugements de justice dans l'éxperience scolaire. In Denis MEURET (Ed.), *La justice du système educatif*. Paris: De Boeck Université, 1999, p. 177-194.

ELSTER, Jon. The empirical study of justice. In David MILLER & Michael WALZER (Eds.), *Pluralism, justice, and equality*. London: Oxford University Press, 1995, p.81-98

ESTÊVÃO, Carlos V. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua com-*

complexidade organizacional. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998.
FLECHA, Ramón. Las nuevas desigualdades educativas. In Manuel CASTELLS, Ramón FLECHA, Paulo FREIRE, Henry GIROUX, Donaldo MACEDO & Paul WILLIS. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador, 1994, p. 55-82.
FRÉTIGNÉ, Cédric. *Sociologie de l'exclusion*. Paris: L'Harmattan, 1999.
GEWIRTZ, Sharon. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal Education Policy*, vol. 13, nº 4, p. 469-484, 1998.
GIROUX, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintuno Editores, 1993.
GREENFIELD, William. Articulating values and ethics in administrator preparation. In Colleen CAPPER (Ed.), *Educational administration in a pluralistic society*. New York: State University of New York Press, 1993, p. 267-287.
GUTMANN, Amy. Justice across the spheres. In David MILLER & Michael WALZER (Eds.), *Pluralism, justice, and equality*. London: Oxford University Press, 1995, p. 99-119.
HOGAN, David. The logic of protection: citizenhip, justice and political community. In Kerry KENNEDY (Ed.), *Citizenship education and the modern state*. London: The Falmer Press, 1997, p. 27-53.
LYNCH, Kathleen. The limits of liberalism for the promotion of equality in education. *Association for Teacher Education in Europe (20th Annual Conference*, Oslo, 3-8 Septembre), 1995.
McCARTHY, Cameron. Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: making the case for nonsynchony, *Harvard Educational Review*, 58, 3, p. 265-279, 1988.
McCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alebre: Artes Médicas, 2000.
MEURET, Denis. Introduction. In Denis MEURET (Ed.), *La justice du système éducatif*. Paris: De Boeck Université, 1999[a], p. 7-16.
MEURET, Denis. Rawls, l'éducation et inégalité des chances. In Denis MEURET (Ed.), *La justice du système éducatif*. Paris: De Boeck Université, 1999[b], p. 37-54.
MILLER, David. Introduction. In D. MILLER & M. WALZER (Eds.), *Pluralism, justice, and equality*. London: Oxford University Press, 1995, pp. 1-16.
PARKER, Lawrence & SHAPIRO, Joan. The context of educational administration and socil class. In Colleen CAPPER (Ed.), *Educational administration in a pluralistic society*. New York: State University of New York Press, 1993, p. 36-65.
PERELMAN, Chaim. *Ethique et droit*. Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles, 1990.
RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Presença, 1993.
SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto. Afrontamento, 2000.
STARRATT, Robert. Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, nº 2, p. 185-202, 1991.
STARRATT, Robert. *Building an ethical school*. London: The Falmer Press, 1994.
STURMAN, Andrew. *Social justice in education*. Camberwell: Acer Press, 1997.
THÉVENOT, Laurent. Un pluralisme sans relativisme?. Théories et pratiques du sens de la justice. In Joelle AFFICHARD & Jean-Baptiste de FOUCAULD (Dirs.), *Justice sociale et inégalités*, Paris: Éd. Esprit, 1992, p. 221-253.
TOURAINE, Alain. *O que é a democracia?*. Petrópolis: Vozes, 1996.
WALZER, Michael. *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdade*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
WARD, James G. Reconciling educational administration and democracy: The case for justice in schools. In Nona A. PRESTINE & Paul W. THURSTON (Eds.), *Advances in educational administration*, vol. 3, London: JAI Press Inc., 1994, p. 1-27.
WHITTY, Geoff, POWER, Sally & HALPIN David. *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata, 1999.