

# Justiça e Educação: Para uma Organização Ética da Escola

Carlos V. Estêvão

## Resumo

A partir de uma concepção plural de justiça, o autor caracteriza a escola como "lugar de vários mundos", perpassado por várias racionalidades e princípios de justiça, fato que torna pertinente quer a análise do sentido da construção de acordos e compromissos no seu interior, quer a reflexão sobre a ética da justiça, designadamente ao nível da gestão escolar.

**Palavras-chave:** *Justiça – Ética – Gestão escolar.*

Interessa-nos neste trabalho (re)colocar na agenda educacional, em primeiro lugar, a questão da justiça no campo da educação, aproveitando para aprofundar quer a noção de "justiça complexa" quer a relação entre diferentes modos de compreender a realidade organizacional da escola e os sentidos dominantes de justiça que mobilizam.

Na segunda parte do texto, discutiremos algumas implicações destas abordagens para a organização ética da escola, sobretudo ao nível da sua gestão.

## Perspectivas plurais de justiça

Contrariamente ao que vem acontecendo em certas áreas da teoria das or-

ganizações, a questão da justiça não tem sido tão profusamente tratada no campo da sociologia das organizações educativas, e mesmo na educação em geral, não obstante constituir-se numa temática relevante do ponto de vista analítico para aprofundar as questões da cidadania e da emancipação em contexto educativo.

De facto, alguns estudos de âmbito mais geral têm vindo a apontar não só para a importância de a justiça ser considerada como "a primeira virtude das instituições sociais" (Rawls, 1993, p.3) como, ainda, para a existência de uma forte relação, por exemplo, entre justiça e cidadania, a ponto de aquela ser considerada como uma determinante-chave da própria noção de cidadania organizacional (Moorman, 1991).

É dentro desta linha que noção de justiça, no campo das organizações, tem vindo a ser desenvolvida com algum destaque, ao mesmo tempo que aparece pluralizada através de acepções como justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interaccional.

Neste trabalho privilegiaremos também a perspectiva pluralista da justiça,

**Carlos V. Estêvão**  
*Doutor em Educação,*  
*Universidade do Minho.*  
*Professor Associado do*  
*Departamento de*  
*Sociologia da Educação e*  
*Administração*  
*Educacional, Universidade*  
*do Minho, Portugal.*

numa linha que vem das "esferas de justiça" de Walzer (1993) e passa pelas "economias da grandeza" de Boltanski & Thévenot (1991) e também pelas "constelações de juridicidades" de Santos (2000), para, depois, aplicarmos à análise das organizações educativas.

Embora com focalizações diferentes, a ideia comum a várias correntes situadas designadamente na linha de um certo comunitarismo é de que o conceito de justiça é complexo e plural, devendo-se, por isso, na sua análise, ter em conta a esfera, o mundo, o espaço estrutural em que se desenvolve.

Se tivermos em conta os contributos de Boltanski & Thévenot (1991), estes autores consideram que a vida social consiste fundamentalmente na organização de compromissos entre os vários "mundos" (interpretados como formas ideais-típicas) que aí se constituem e que apelam a imperativos específicos ou a modos legítimos de coordenação da acção, distinguindo então os mundos mercantil, industrial, doméstico, cívico, da inspiração e da opinião.

Cada um destes mundos tem o seu modo de generalização, o seu modo de avaliação (baseado no preço, na performance, na reputação, no interesse geral, na originalidade, na difusão da opinião), o seu formato de informação pertinente, a sua relação elementar privilegiada (fundamentada na troca, na ligação funcional, na confiança, na solidariedade, na paixão ou na comunicação), os seus objectos relevantes e a sua qualificação de pessoas característica (assente no desejo ou poder de compra, na competência profissional, na autoridade, na capacidade de representar o interesse geral, na criatividade, na notoriedade).

Estas especificações dos seis modos de coordenação permitem, entre outros aspectos, avançar para a existência de uma pluralidade de maneiras de julgar que influencia as práticas de justificação dos actores assim como os modos de conhecimento do mundo social e o sentido comum do que é justo (Thévenot, 1997).

Torna-se assim clara a ideia de que existem diferenças nas expressões do sentido do justo, situação que reforça a possibilidade de os próprios princípios de justiça poderem surgir como incompatíveis ou em concorrência, uma vez que as partes em presença podem estar em desacordo "sobre o mundo no interior do qual a prova deve ser realizada para ser legítima" (*ibid.*, p.276).

Além disso, torna-se compreensível também que em redor das injustiças pode mobilizar-se uma diversidade de argumentações subsidiárias de princípios heterogêneos, uma vez que cada mundo aponta para critérios diferentes de justiça, para valorizações específicas de bem comum e da própria dimensão temporal e espacial.

Reconhecendo esta mesma plurivocidade da justiça, B. Santos (2000), a propósito do funcionamento dos espaços estruturais (doméstico, de cidadania, de produção, mercantil, comunitário e mundial), considera também que as acções sociais são muitas vezes enformadas por lógicas diferentes e mutuamente incompatíveis, referindo então o caso da vida sócio-jurídica, que envolve sempre interlegalidade ou formas de direito diferentes (direito estatal, local ou global, por exemplo).

É que, segundo o autor, "Vivemos num tempo de porosidades e, portanto, também de porosidade ética e jurídica, de um direito poroso constituído por múltiplas redes de

ordens jurídicas que nos forcem a constantes transições e transgressões." (*ibid.*, p.205)

Por outras palavras, existem constelações de juridicidade ou juridicidades, de "formas de direito diferentes, combinando-se de modo diferente de acordo com o campo social específico a que fornecem a ordenação normativa" (*ibid.*, p.270).

Considerando quer a distinção e a caracterização dos espaços estruturais quer a discriminação das diferentes formas de direito a que cada um desses espaços se reporta predominantemente (o autor distingue os direitos doméstico, da produção, de troca, da comunidade, estatal e o sistémico), é 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, embora deva reconhecer-se que a justiça veiculada pelo direito estatal seja a dominante — porque, segundo o autor (*ibid.*, p.278), se trata de "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)" —, tal não impede que se possa falar também de uma justiça doméstica ou familiarista, de uma justiça empresarial ou produtivista, de uma justiça de troca ou mercadológica, de uma justiça comunitarista, de uma justiça estatal ou oficial e de uma justiça sistémica ou mundial, cada uma com os seus princípios justificativos e argumentativos, eventualmente contraditórios entre si.

Esta conceptualização da justiça, ou das justiças, permite realçar, se aplicada às organizações educativas, não só o seu carácter compósito mas também uma visão onde o dinamismo para obter compromissos em termos de acção se torna pertinente. Outra das consequências desta perspectiva obriga sobretudo a adoptar uma postura não tanto de valorização da racionalidade mas antes da razoabilidade que, segundo o autor, é uma marca fundamental da pós-modernidade.

## Justiça e representações organizacionais de escola

Na literatura especializada relativa à análise da escola como organização existe já um elenco suficientemente amplo de imagens e metáforas que têm contribuído para compreender a sua estrutura, os seus processos e os seus sistemas de acção concretos.

Assim, a escola, consoante o modelo ou a imagem privilegiados, tende a ser perspectivada ora como organização burocrática, ora como arena política, ora como sistema social, ora como comunidade educativa, ora comoarquia organizada, ora como empresa, ora como cultura, ora como sistema institucionalizado, entre muitas outras (cf. Estêvão, 1998).

Numa orientação analítica focalizada no funcionamento organizacional, também a escola tem vindo a ser interpretada de modo diverso, avultando neste ponto as focalizações descritivas mais monodireccionadas em contraste com outras que realçam o seu carácter "díptico" (Lima, 1992) ou então "políptico e multidiscursivo" (Estêvão, 1998).

Relativamente a este último modo de interpretar o funcionamento organizacional, que perfilhamos, é de salientar que a escola aparece como um espaço complexo, atravessada por pressões institucionais múltiplas que a condicionam nas suas finalidades e funções. Por isso, tem todo o sentido falar na escola como "organização compósita" ou em várias definições de escola, que podem ir, como vimos, num sentido mais comunitarista, mais político, mais burocrático, mais ambíguo, mais institucional, entre outras, e que prenunciam definições dominantes de justiça e de princípios argumentativos diversos.

Uma outra perspetivação da realidade organizacional da escola pode levar a metaforizá-la, numa linha foucaultiana, como "violência controlada" (cf. Weaver, 1997). E aqui, as experiências de justiça (e de cidadania) organizacional aparecerão conceptualmente pouco nítidas, menos activadas ou então nem se concretizarão, ainda que os actores organizacionais disponham de margens mais amplas de autonomia em termos de gestão: é que esta maior discrição em termos gestionários, por exemplo, pode não passar de uma tecnologia auto-orientada de regulação no quadro de uma moralidade de auto-vigilância, que torna os actores internos mais geríveis e mais comprometidos com a escola, mas não necessariamente mais sintonizados com os requisitos emancipatórios profundos.

Se a organização educativa for entendida, ao invés da concepção anterior e de uma forma quase dicotómica, como uma construção social crítica ou como uma arena de microemancipações, as questões da justiça (e da cidadania) adquirem uma outra pujança pela capacidade que é dada aos actores de, discursi-

va e pragmaticamente, marcarem as diferenças, denunciarem opressões, contestarem hegemonias, oporem resistência a formas de submissão e violência.

Independentemente da pertinência destes modos de ver a escola como organização para a questão da justiça, consideramos particularmente útil considerar aqui também os contributos das novas abordagens sociológicas das organizações, em particular os contributos que ganham relevância em termos de uma sociologia da acção, com destaque para o estudo da produção de acordos justificados e de ordenações entre os membros da sociedade ou, de modo mais específico, entre os membros de uma dada organização, na linha teórica de Boltanski & Thévenot (1991), a que já aludimos.

Se a vida social para estes autores consiste, como dissemos, na organização de compromissos entre vários mundos, as implicações desta situação para a relação da escola com a justiça é clara: na medida em que a escola se situa "em vários mundos", perpassa por ela uma multiplicidade de lógicas de acção e de justificações, havendo, por isso, necessidade de alcançar compromissos através do debate levado a cabo no seu interior, o qual deve estabelecer as regras de uma "civildade organizacional mínima".

Na verdade, se a escola é "uma organização de compromissos entre diferentes formas de coordenação" (Thévenot, 1997, p. 106); se ela é um conjunto heteróclito de regulamentos, argumentações e de dispositivos que se referem tanto "a uma definição da escola como unidade de serviço público, como a uma definição da escola como serviço mercantil, ou ainda como comunidade que cultiva a solidariedade en-

tre os seus membros," entre outras (Derouet, 2000, p.126), então haverá que atender, na análise da acção organizacional, ao peso das diferentes ordens de grandeza, às várias racionalidades, às várias juridicidades e, por outro lado, à assunção de novos compromissos que pode assentar numa justificação ampla ou então numa justificação particular, susceptível eventualmente de "reduzir o espaço de argumentação cívica" (Thévenot, 1997, p.108).

Caberá então à escola construir a sua própria coerência, não tanto por imposição externa, mas, como afirma este autor, pela capacidade de se orientar em mundos diferentes; a questão estará, por conseguinte, não em constatar a pluralidade, mas na afirmação da natureza das "montagens compósitas" que se recompõem localmente a partir da pluralidade dos mundos.

Desta teorização da escola e da acção dos actores decorrem ainda outras implicações. A primeira é que os actores educativos devem ser capazes não só de identificar os mundos em presença para tornarem possível a gestão das coordenações necessárias (e resolverem assim os quase inevitáveis conflitos entre mundos), mas também de aprender a passar de um sistema de referência para outro (na medida em que, por exemplo, a aceitação de um terceiro mundo pode possibilitar a ultrapassagem da hostilidade de dois mundos em conflito), a negociar interpretações diferentes da realidade escolar.

Outra das implicações desta abordagem prende-se com o facto de as soluções para os conflitos surgidos na escola não passarem apenas pela melhoria da expressão ou da comunicação entre indivíduos, numa visão mais psicológica, mas suporem

sobretudo "uma descodificação aprofundada das [...] lógicas e a construção - muitas vezes paciente - de dispositivos complexos" (Amblard et al., 1996, p.102).

Uma terceira implicação verifica-se ao nível da própria concepção de justiça no interior da escola, na medida em que ganha todo o sentido falar-se agora numa dialectologia da justiça ou num discurso constituído de "gramáticas múltiplas e também conflituais" (Hogan, 1997, p. 29) que jogam com definições várias e até com "dialectos locais e populares de justiça", alguns dos quais pouco compatíveis com as definições tradicionais de justiça ou com a justiça como institucionalização da liberdade e da igualdade (cf. Mouffe, 1999).

Uma quarta consequência deste enquadramento é que a escola, ao relevar compromissos entre vários "mundos", aponta para várias definições legítimas do que deve entender-se por bem comum. Este facto não pode, por conseguinte, ser descurado quando se analisa o sentido de proposições como as de descentralização, de parceria ou de autonomia, por exemplo. Na verdade, e no que concerne à autonomia por exemplo, ela pode estar a justificar-se pelo apelo ora à lógica do mundo industrial para valorizar o capital humano, ora ao mundo cívico para salientar a promoção da igualdade diante do ensino, ou então, ao mundo doméstico, em nome da maior proximidade relacional dos actores escolares.

Finalmete, uma outra implicação desta análise releva a cautela que é necessário ter quando, de forma automática, se defende a compreensão da escola de acordo apenas com uma determinada imagem ou metáfora. Assim, se se defende a escola como comunidade educativa, no pressuposto de

que é a metáfora que melhor sublinha o carácter equitativo e ajustado da escola às expectativas da comunidade local, favorecedora, portanto, da reconstrução do laço social e colegial da educação em redor de uma ideia única de bem comum, há que reconhecer, contudo, que a justiça comunitarista, ou mesmo doméstica, decorrente desta interpretação da escola pode apenas fazer com que as desigualdades se tornem socialmente mais "suportáveis" pelo respeito e por sentimentos de compreensão recíproca, enfraquecendo as bases, por exemplo, da justiça do mundo cívico. Além disso, a mobilização da metáfora de comunidade pode vir a funcionar objectivamente como um mecanismo de exteriorização de alguns actores das fronteiras da organização educativa ou até como um processo para construir a comunidade escolar "contra as próprias comunidades locais" (Derouet, 1998, p.20). A tal acontecer, estaríamos claramente a defender, em nome de uma certa justiça, uma juridicidade organizacionalmente excludente.

Do mesmo modo, se se recorrer na escola a um acordo baseado na lógica do mundo mercantil, a questão da justiça mantém-se, ou seja, a invocação da justiça continua a fazer-se, só que agora com uma outra definição e argumentação, intimamente articuladas com a "ética do mercado de livre consenso" (Suárez, 1980, p.253) ou com o livre jogo dos mercados, definindo-se então como "justiça fundada na troca" que é subsidiária, na verdade, "do modelo processual do direito contratual" (Habermas, 2000, p.96).

Vemos, assim, como, com este enquadramento, a compreensão da escola e das suas lógicas de acção se afasta das mitologias consensuais, hoje tão em voga nomeadamente no campo da gestão, em-

bora ela padeça, simultaneamente, de uma subteorização das relações de poder e de explicação do conflito, preocupada como está com a problemática das convenções e dos compromissos.

## Justiça e Organização Ética da Escola

A questão da justiça está intimamente ligada ao posicionamento ético, no modo como se pensa e actua na escola. Aliás, a ética diz respeito a toda a vida pública de uma comunidade, no dizer de Starratt (1994, p.10) e, por conseguinte, a escola é incapaz de ser neutral do ponto de vista axiológico, na medida em que toda a educação assenta numa base normativa e a escola tem a ver com valores sociais básicos.

Na verdade, e tal como a própria democracia enquanto arena de luta é inseparável da ética, assim qualquer concepção de escolaridade pública está necessariamente vinculada a um conceito de serviço comprometido com considerações morais e políticas assentes em valores. Consequentemente, a questão aqui estará, não tanto na afirmação ou negação da existência de valores, mas sobretudo, e em termos críticos, na opção ou por uma filosofia autoritária que assuma uma concepção de justiça comprometida com a lógica competitiva e das considerações económicas, ou por um filosofia pública democrática "que dê credibilidade a uma forma emancipatória de cidadania em cuja parte medular se colocam a igualdade e a vida humana" (Giroux, 1993, p.34).

No caso de se optar por esta última, a filosofia pública democrática deve basear-se num "discurso ético que preste atenção às questões da responsabilidade pú-

blica, da liberdade pessoal e da tolerância democrática, assim como à necessidade de recusar normas e práticas que encarnam e estendem os interesses da dominação, do sofrimento humano e da exploração" (*ibid.*, p.171). Trata-se, enfim, de uma filosofia que recenra a justiça fundamentalmente no mundo cívico entendendo-a como realização dos ideais de liberdade e de igualdade, e de uma ética que se organiza, por um lado, como um protesto contra as práticas ideológicas e sociais da sociedade capitalista "que privam a vida pública de um discurso ético crítico" e, por outro, como uma visão de futuro virada para a melhoria da qualidade e dignidade da vida humana.

Não obstante a amplitude desta temática, iremos em seguida privilegiar um dos seus aspectos, nomeadamente aquele que se relaciona com a questão da justiça e da ética ao nível da organização da escola, com ênfase particular na gestão escolar.

A preocupação não só do gestor educativo mas também de qualquer actor escolar deve consistir na sua obrigação em propor princípios democráticos e escolas justas, respeitando a 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*).

A escola enquanto organização que educa tem, por conseguinte, o direito e a obrigação de comprometer-se com a necessidade de buscar o sentido para as suas acções e interacções, potenciando espaços micro-emancipatórios, facilitando uma actuação regulada pela tolerância e justiça, levando a que o "espaço da cultura, da estrutura, da organização seja, ao mesmo tempo, um espaço de resis-

tência" (*Duart, 1999, p.76*) e de reconhecimento cultural. Para tal, a escola não pode ser gerida de modo burocrático, respondendo exclusivamente às demandas da administração, devendo, pelo contrário, lograr uma gestão ética.

Esta posição vai implicar, desde logo, que a autoridade no seio da escola deixe de ser encarada como um meio para manter a dominação, procurando antes, dentro de um ponto de vista emancipatório, fundamentar-se "numa teoria da ética baseada nos princípios da democracia, da solidariedade e da esperança" (*Giroux, 1993, p.128-9*).

Esta visão eticizada da gestão afasta também a escola e o sistema educativo dos parâmetros que norteiam a gestão empresarial, ao mesmo tempo que exige que a perícia na gestão escolar e educativa não seja limitada aos aspectos meramente gerenciais mas que também inclua a perícia pedagógica, a colegialidade profissional e o domínio de competências cooperativas. Então, a governação das escolas deve emergir fundamentalmente como uma prática social, incorporando uma dimensão ética e crítica, e instituir-se sobretudo como uma "especialidade educacional" mais do que como uma "especialidade técnica".

A este propósito, *Starratt (1991, 1994)* defende também que os gestores escolares e educativos devem orientar-se para as dimensões ligadas a uma "ética da crítica", uma vez que a escola pública é fundamentalmente uma instituição moral e que ela deve preparar as crianças e os jovens a assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática.

Para a obtenção de tal desígnio ético, os responsáveis da gestão escolar devem

exercitar e ampliar o direito e o dever da crítica à burocracia, à impessoalidade da administração da escola (uma vez que elas desresponsabilizam moralmente porque as pessoas só podem obedecer às normas), aos tratamentos mais doces relacionados com a abordagem da gestão dos recursos humanos. A ética da crítica pretende, assim, iluminar as práticas não éticas na governação das escolas, preocupando-se com quem controla, com quem legitima e com quem define as hierarquias, os privilégios e o poder.

Para além destes aspectos, a ética da crítica visa questionar ainda a tendência para a reprodução do *statu quo*, assim como as visões tecnicistas quer do ensino quer da aprendizagem (Starratt, 1994, p.46). Do mesmo modo, ela deve desocultar os arranjos de poder e interesses, privilégios e influência, que atropelam a vida democrática da escola. Torna-se, por isso, necessário, e em síntese, que a crítica incida na instrumentalização do conhecimento e da racionalidade, no endeusamento do valor da ciência, no individualismo na realização pessoal e privatista, na conformidade e passividade face à autoridade, nos privilégios da hierarquia, nas distorções e distinções de classe, nas definições de poder, na cultura do silêncio e dominação.

Para além desta, e tendo em vista promover uma ordem social justa na escola, Starratt (1991 e 1994) propõe-nos avançar para uma "ética da justiça", respondendo esta mais explicitamente às questões da igualdade, do bem comum, da participação democrática e dos direitos humanos, possibilitando-se deste modo o combate à desumanização encoberta na linguagem e na estruturação da própria sociedade ou ainda a todas as formas de exclusão.

E aqui consideramos que, não obstante as limitações dos mundos e dos modos de coordenação de L. Boltanski e L. Thévenot, eles podem ajudar os responsáveis pela governação das escolas a descodificarem os princípios e as lógicas que estão por detrás dos litígios e dos modos dominantes de coordenação, para assim mobilizarem um tipo de gestão mais congruente com o ideal de ética e de justiça. Na verdade, um tipo de gestão industrial, ou mercantil, ou industrial-mercantil, ou mercantil-doméstico, entre outros, podem ser, e normalmente tendem a sê-lo, incompatíveis com uma gestão orientada pela ética da justiça, assente esta fundamentalmente, mas não exclusivamente, nos princípios do mundo cívico.

Uma das consequências deste posicionamento ético na escola deve verificar-se ao nível da própria concepção e gestão do currículo, uma vez que uma escola radicalmente mais justa não pode deixar de integrar valências críticas e uma preocupação pela clarificação e educação de valores, impedindo ao mesmo tempo quer a formatação unicista do currículo quer o perigo mais recente que resulta da "cultura do rendimento" e das suas prioridades, que frequentemente não passam pelo enriquecimento das oportunidades de aprendizagem nem pela valorização do princípio da igualdade de oportunidades e da educação multicultural, por exemplo (cf. Whitty, Power, Halpin, 1999, p.114).

Há, então, que recorrer também aqui à noção de justiça curricular como componente da justiça organizacional. E, a este propósito, Connell (1997) considera que a "justiça curricular" deve ir mais além da justiça distributiva, dado que esta trata a educação como a justiça económica trata o dinheiro. Ele considera que, apesar des-



ta focalização, tem sido a abordagem distribucional que tem presidido às discussões da educação. Ora, esclarece o autor, a distribuição das mesmas quantidades de currículo hegemónico para alunos diferentes não produzirá o mesmo efeito para todos eles, facto que pode equivaler à acentuação das desigualdades.

Torna-se, por conseguinte, imperioso recorrer a outro conceito de justiça, ou seja, à referida "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, 1994, p.32).

Ainda dentro destas preocupações curriculares situa-se a proposta de Stoer & Cortesão (1999) de uma educação inter/multicultural, que respeite uma "política da diferença", capaz de garantir a complexidade e a multidimensionalidade entre a estrutura e a cultura e que concretize, afinal, a "não sincronia" (McCarthy, 1988) das diferenças (ao nível da raça, etnia, classe e género. Isto é, o princípio ético e político de justiça social "deve orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas, como também a própria selecção do saber para o currículo ao nível da elaboração das políticas educativas" (Stoer & Cortesão, 1999, p.46).

## Conclusão

Tal como a própria democracia enquanto arena de luta é inseparável da ética, assim qualquer concepção de escolaridade pública está necessariamente vinculada a um conceito de serviço compro-

metido com considerações morais e políticas assentes em valores.

Depois, e como vimos ao longo deste texto, a questão da justiça está também intimamente ligada ao posicionamento ético no modo como se pensa e actua na escola. Aliás, qualquer debate sobre a justiça e adequação dos arranjos organizacionais ao nível da escola não é meramente um debate organizacional; ele é também ético, porque o que está em causa é a prática futura de educação, é a prática de justiça social expressa em normas e em padrões de direitos e obrigações (Seddon, 1990) que podem, como é sabido, seguir lógicas diversas e sentidos de moralidade também distintas.

Torna-se, portanto, evidente que a escola, enquanto lugar de vários mundos, e por isso, pluralizada, não pode autorizar qualquer alheamento (nem um posicionamento relativista) face aos valores e, de modo particular, face à justiça. Se o compromisso no interior da escola pode, como vimos do ponto de vista analítico, construir-se de muitos modos, nem todos potenciam um compromisso com a justiça que defendemos e que tem a ver com os pressupostos de uma democracia radical inscrita fundamentalmente no mundo cívico, e que mobiliza uma agenda que inclui questões relacionadas com o paradigma distributivo (e conceitos associados de interesse, exploração e redistribuição) mas também com o paradigma do reconhecimento, na linha de I. Young e de N. Fraser (cf. Estêvão, 2001), que atende às questões da identidade, da diferença, da representação, da dominação e do reconhecimento cultural.

Recebido em: 21/11/2001

Aceito para publicação em: 01/07/2002

## ABSTRACT

The article pretends, at the first moment, re-situate on education agenda, the complex justice issue in the context of school, structured as "various worlds'site". In the second part, the author, based on the idea of justice intimately connected to ethical position concerning the way of thinking and acting in education, purposes to analyse some applications of justice in ethical organization of school, and especially, in the school management.

**Keywords:** Justice – Education – Ethical organization – School organization.

## RESUMEN

A partir de una concepción plural de justicia, el autor caracteriza la escuela como "lugar de varios mundos", pasando a lo largo de varias racionalidades y principios de justicia, hecho que torna pertinente quiere el análisis del sentido de la construcción de acuerdos y compromisos en su interior, quiere la reflexión sobre la ética de la justicia, designadamente al nivel de la gestión escolar.

**Palabras clave:** Justicia– Ética – Gestión escolar.

### JUSTIÇA ORGANIZACIONAL

#### DEFINIÇÃO

<p>= JUSTIÇA NA ORGANIZAÇÃO</p> <p>E</p> <p>= JUSTIÇA DA ORGANIZAÇÃO</p>
--

### TIPOS DE JUSTIÇA ORGANIZACIONAL

#### A

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. DISTRIBUTIVA</li> <li>2. PROCEDIMENTAL OU PROCESSUAL</li> <li>3. INTER-RELACIONAL</li> </ol> |
|--|

#### B

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PSICOSSOCIOLÓGICA</li> <li>2. CRÍTICA</li> </ol> |
|--|

### PLURALIDADE DE SENTIDOS DE JUSTIÇA

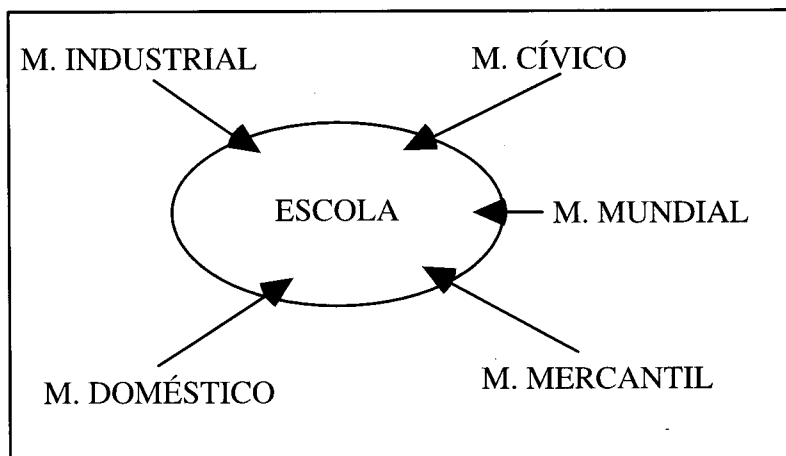
1. "a cada um a mesma coisa";
2. "a cada um segundo os seus méritos";
3. "a cada um segundo as suas obras";
4. "a cada um segundo as suas necessidades";
5. a "cada um segundo o seu lugar ou posição";
6. "a cada um segundo o que a lei lhe atribui"

(In C. Perelman, 1990).

### RACIONALIDADES DAS DECISÕES DE AUTONOMIA

1. A PROCURA DA IGUALDADE REAL PELA DIVERSIFICAÇÃO (DÉCADAS DE 60 E 70)
2. RACIONALIZAR A GESTÃO DO SISTEMA EDUCATIVO, RESPONSABILIZANDO-SE AS UNIDADES LOCAIS (DÉCADA DE 80)
3. INTRODUÇÃO DA LÓGICA DE MERCADO NO SISTEMA EDUCATIVO: SATISFAÇÃO DOS UTENTES (DÉCADAS DE 80 E 90)

DEFINIÇÃO DE ESCOLA = MUNDO EM VÁRIOS MUNDOS  
= UNIVERSO DE JUSTIFICAÇÃO MÚLTIPLA



**AUTONOMIA DA ESCOLA = POSSIBILIDADE DE  
CONSTRUÇÃO DE UM BEM COMUM LOCAL (DEROUET)**

\*A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PODE DECORRER  
DE UMA DIVERSIDADE DE LÓGICAS, DE JUSTIÇAS:

- CRÍTICA À BUROCRACIA
- EXCELÊNCIA DO MERCADO
- MELHORIA DA GESTÃO
- SERVIÇO PÚBLICO
- PROXIMIDADE À COMUNIDADE

**ESCOLA E ORGANIZAÇÃO ÉTICA**

ÉTICA DA CRÍTICA  
ÉTICA DA JUSTIÇA  
ÉTICA DO AMOR

(In R. STARRATT)

"AS ESCOLAS JUSTAS SÃO MAIS PARA SER DESEJADAS DO  
QUE PARA SER BEM GERIDAS"

(In J. G. WARD)

A AUTORIDADE NA ESCOLA  
FUNDAMENTADA NUMA "TEORIA  
DA ÉTICA BASEADA NOS PRINCÍPIOS

- DA DEMOCRACIA,
- DA SOLIDARIEDADE
- E DA ESPERANÇA"

(In H. GIROUX, 1993)

## COMPORTAMENTOS DO BOM CIDADÃO ORGANIZACIONAL

1. É CONSCIENCIOSO
2. É ALTRUISTA
3. É CORTÊS
4. É CIVICAMENTE VIRTUOSO
5. É DESPORTIVISTA
6. É PACIFICADOR
7. É ENCORAJADOR

## Referências Bibliográficas

AMBLARD, H.; BERNOUX, P.; HERREROS; LIVIAN, Y.-F., *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: Seuil, 1996. (Sociologie)

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L., *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991. (Collection NRF essais).

CONNELL, R. W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, c 1997. (Pedagogia. La pedagogia hoy)

DEROUET, J.-L. Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en France. *Colóquio/Educação e Sociedade*, n. 4, p.19-31, oct., 1998.

\_\_\_\_\_. Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires. In: \_\_\_\_\_. (Dir.), *L'École dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2000. p.125-43.

DUART, J. M. *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós, 1999.

ESTÊVÃO, C. A. V. Justiça, Educação e Bem Comum. In: \_\_\_\_\_. *Educação, democracia e participação*. Braga: Universi-

dade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2001.

\_\_\_\_\_. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

GIROUX, H. A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintuno, 1993.

HABERMAS, J. *Après l'État-Nation: une nouvelle constellation politique*. Paris: Fayard, 2000.

HOGAN, D. The logic of protection: citizenship, justice and political community. In: KENNEDY, K. (Ed.). *Citizenship education and the modern state*. London: The Falmer Press, 1997. p.27-53.

LIMA, L. C. *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 1992.

McCARTHY, C. Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in

schooling: making the case for nonsynchrony, *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v.58, n.3, p.265-79, August, 1988.

MOORMAN, R. H. Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of applied psychology*, Arlington, VA, v.76, n.6, p.845-55, December, 1991.

MOUFFE, C. *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós, 1999. Tradução original de: The return of the political.

RAWLS, R. *Uma teoria da justiça*. Tradução de: Carlos Pinto Correia. Lisboa: Presença, 1993. Tradução original de: A theory of justice.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto, (Port.): Afrontamento, 2000.

SEDDON, T. Social justice in hard times: from 'equality of opportunity' to 'fairness and efficiency'. *Discourse*, v.11, n.1, p.21-42, October, 1990.

STARRATT, R. J. *Building an ethical school*. London: The Falmer Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. *Educational administration quarterly*, Newbury Park, CA, v.27, n.2, p.185-202, May, 1991.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. "Levantando a pedra": da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto, (Port.):

Afrontamento, 1999. (Biblioteca das ciências do homem; 12)

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita. Neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. et al. (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980. p.253-70. (Estudos culturais em Educação).

THÉVENOT, L. Tensions critiques et compromis entre définitions du bien commun: l'approche des organisations par la théorie de la justification. In: AFFICHARD, J. (Dir.), *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination: les principaux cadres d'analyse*. Paris, 1997. p.93-115.

WALZER, M. *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. Tradução de: Heriberto Rubio. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1993. Tradução original de: Spheres of justice: a defense of pluralism and equality.

WARD, J. G. Reconciling educational administration and democracy: the case for justice in schools. In: PRESTINE, N. A.; THURSTON, P. W. (Ed.), *Advances in educational administration*, London, v.3, p.1-27, 1994.

WEAVER, W. Dewey or Foucault?: organization and administration as edification and as violence. *Organization*, v.4, n.1, p.31-48, 1997.

WHITTY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid: Morata, 1999.

#### Correspondência:

e-mail: cestevao@iep.uminho.pt