

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TIAGO RUFINO FERNANDES

DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E JUSTIÇA: EM QUESTÃO A
IGUALDADE EQUITATIVA DE OPORTUNIDADES

Guarulhos

2020

TIAGO RUFINO FERNANDES

**DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E JUSTIÇA: EM QUESTÃO A
IGUALDADE EQUITATIVA DE OPORTUNIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à
Universidade Federal de São Paulo como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado
em Ciências Sociais.

Orientador: Júlio César Casarin Barroso Silva

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio César Casarin Barroso Silva

Universidade Federal de São Paulo

Prof(a). Dr(a). _____

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de Direitos Autorais ° 9.610/98, autorizo a publicação livre e gratuita deste trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou *download* em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Fernandes, Tiago Rufino.

Da relação entre educação e justiça: em questão a igualdade equitativa de oportunidades / Tiago Rufino Fernandes – 2021. – 52 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas.

Orientador: Júlio César Casarin Barroso Silva.

Título em outro idioma: The relation between education and justice: in question the equitable equality of opportunities.

1. Igualdade de oportunidades. 2. Justiça como equidade. 3. Justiça escolar. 4 John Rawls. I. Silva, Júlio César Casarin Barroso. II. Da relação entre educação e justiça: em questão a igualdade equitativa de oportunidades.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre me apoiou em meus projetos de vida e desta vez não foi diferente.

À minha companheira, Nery Nice, pela caminhada que temos feito juntos ao longo de uma década.

Ao meu orientador, Júlio Barroso, por ter aceitado o desafio desta pesquisa e pela sua orientação sempre acolhedora, competente e compreensiva.

Aos distintos colegas e professores com quem tenho compartilhado as ideias que nesta pesquisa encontram tratamento.

Para conjurarmos o risco de consolidação da barbárie, precisamos construir urgentemente um mundo novo, uma civilização que assegure a todos os seres humanos, sem embargo das múltiplas diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, o direito elementar à busca da felicidade.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

A democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a relação entre educação e justiça com base no pensamento do teórico político John Rawls. Com base em obras como *Uma teoria da justiça*, publicada originalmente em 1971, e *O liberalismo político*, de 1993, procuramos analisar o lugar da escola na produção da igualdade equitativa de oportunidades. Operando no âmbito de uma teoria política de caráter normativo, buscamos uma construção conceitual sobre princípios de justiça. O objetivo geral é investigar o papel da escola na garantia da igualdade equitativa de oportunidades, tendo como objetivos específicos, entre outros, refletir sobre as noções de escola justa e justiça escolar e apresentar, em sentido normativo, com fins de justificação política, princípios a partir dos quais a noção de justiça como equidade pode se realizar. O referencial teórico inclui autores como Rawls (2000a, 2000b, 1992), Dubet (2004, 2008) e Rohling e Valle (2016), e o problema da pesquisa incide sobre as condições para pensarmos a relação entre educação e igualdade equitativa de oportunidades no âmbito da concepção política de justiça rawlsiana.

Palavras-chave: igualdade de oportunidades; justiça como equidade; justiça escolar; John Rawls; François Dubet.

ABSTRACT

This research investigates the relation between education and justice on the basis of political thought of John Rawls. Based on works like *A Theory of Justice*, originally published in 1971, and *Political Liberalism*, published in 1993, we seek to analyze the place of school in producing equitable equality of opportunities. Operating within a framework of a political theory of normative character, we search a conceptual construction about principles of justice. The main objective is to investigate the role of school in ensuring the equitable equality of opportunities, and specific objectives are, among others, to think about notions of fair school and school justice, as well as to present, in a normative sense, in order to justification, principles from which the notion of justice as fairness can be realized. The theoretical framework includes authors like Rawls (2000a, 2000b, 1992), Dubet (2004, 2008), and Rohling and Valle (2016), having the research problem on the conditions for thinking about relation between education and equitable equality of opportunities within the framework of a Rawlsian political conception of justice.

Key-words: Equal opportunities; justice as fairness; school justice; John Rawls; François Dubet.

SUMÁRIO

RESUMO	6
Introdução	9
Localizando o problema.....	11
1. Elementos constituintes de uma teoria da justiça	13
2. Igualdade e desigualdade na educação: do que estamos falando?	21
2.1. Uma reivindicação de justiça equitativa em educação	22
3. Sobre igualdade equitativa de oportunidades: o papel do Estado	25
3.1. A educação como instituição da estrutura básica	27
3.2. A educação como um bem social.....	30
4. A escola justa e a justiça escolar	34
4.1. Três conceitos de igualdade	34
4.2. A escola justa e a igualdade democrática	36
4.3. Dois princípios de justiça escolar	39
4.4. Implicações dos princípios para a instituição escolar	43
REFERÊNCIAS	51

Introdução

No debate educacional brasileiro e mundial, cada vez mais aparece como uma preocupação política a relação entre educação e justiça social. Nem sempre, contudo, os princípios e os critérios definidores de justiça aparecem com clareza nas proposições, de modo que, embora todos tendam a concordar com a importância da produção da justiça no contexto da oferta educacional, seus sentidos não se explicitam a ponto de orientar a organização dos sistemas de ensino.

Com base nessa preocupação, esta pesquisa teórica procura se inserir no debate sobre a justiça escolar como justiça social, com base em elementos estruturantes da teoria da justiça como equidade de John Rawls, procurando sustentar a relevância de uma concepção política de justiça como critério orientador normativo da oferta educativa promovida pelo Estado, tendo como foco a escola de educação básica.

Assim, a proposta que motiva a elaboração desta pesquisa orienta-se com base no tema da relação entre educação e justiça. Considerado o papel da educação na produção da igualdade de oportunidades, propomos uma análise com um arcabouço conceitual que permita compreender sua inscrição social como instituição.

A formulação teórica de John Rawls nos legou conceitos que nos permitem formular uma renovada concepção de justiça, a qual nos ajude a pensar, em termos de uma teoria normativa, o lugar e a posição da educação institucionalizada em uma sociedade que se pretende bem ordenada e justa, ou seja, uma sociedade democrática e plural.

Sabemos que, em âmbito normativo, Rawls não está pensando em termos aplicados ou circunstanciados — o que tem ensejado debates sobre sua possibilidade fática —, mas antes nas condições gerais para a produção de um conceito que se refira ao arranjo sociopolítico em sua formulação mais ampla, cujo foco é a equidade. Nesse sentido, neste trabalho pretendemos nos situar no debate da relação entre justiça e educação à luz de noções como igualdade de oportunidades, bens sociais, dignidade e justiça.

Se tomarmos a educação como um dos bens fundamentais cuja função, entre outras, é garantir acesso a uma condição mínima de existência social digna, uma pergunta fundamental que daí decorre poderia ser formulada em termos de como ela se distribui socialmente e sob que condições as pessoas a acessam.

Sabemos que o acesso a bens insere a justiça, e a educação, em um debate propriamente distributivo, e é nesse lugar que procuraremos analisar a educação no contexto de uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, que, não obstante avanços significativos,

ainda mantém graus diferenciais de acesso aos bens sociais primários, como oportunidades, por exemplo.

A relevância de uma pesquisa com as características da que pretendemos reside, sobretudo, no debate que propõe sobre princípios para o funcionamento institucional em sociedades igualitárias. Pensar em princípios de justiça escolar cumpre uma tarefa não só científica mas também política e social; daí a importância de uma construção conceitual, no âmbito da teoria política normativa, sobre o lugar das instituições na promoção da igualdade social com equidade.

Considerando o desenho da pesquisa, nosso objetivo geral consiste em investigar o papel da escola na garantia da igualdade equitativa de oportunidades no âmbito de uma concepção política de justiça social, focando principalmente no papel da escola nesse âmbito como instituição com graus maiores ou menores de equidade, seja no âmbito do acolhimento às diferenças, seja no âmbito do acesso universal ao currículo.

Para lograr tal intento, formulamos como finalidade a análise de conceitos rawlsianos e seus desdobramentos para refletir sobre a estrutura educativa dentro de um contrato social justo e democrático, com destaque ao conceito de igualdade equitativa de oportunidades, bem como a reflexão sobre o que encerram as noções de “escola justa” ou “justiça escolar”, apresentando quais princípios justiça, por fim, e em âmbito normativo, poderiam orientar uma concepção de escola justa. Em termos de delimitação, manter-nos-emos no campo teórico, refletindo sobre quais princípios poderiam, dentro do pensamento de Rawls, orientar uma escola justa. Portanto, estamos em um debate sobre fundamentos, embora não se possa descartar a possibilidade de tais princípios serem traduzidos em políticas públicas (*policies*).

Por se tratar de uma pesquisa teórica, realizamos a reconstrução de um debate articulado com a problemática da escola e a promoção da justiça como equidade. Seu caráter de aproximação exploratória justifica, em parte, uma abertura conceitual para o diálogo com diferentes autores a fim de compormos um quadro conceitual em torno das noções de igualdade de oportunidades e justiça escolar, sem, contudo, perder a coerência entre os pressupostos e as conclusões.

Nesse esforço de articulação argumentativa, a apresentação dos parâmetros normativos de uma escola justa é o fim último que se busca como corolário da proposta aqui desenvolvida. Diante disso, apresentamos o problema da pesquisa em termos mais precisos.

Localizando o problema

Tendo como cerne da pesquisa o conceito de igualdade equitativa de oportunidades, focamos no papel de justiça ou injustiça representado pela escola como instituição componente da estrutura básica da sociedade. Referir à escola como instituição dentro do arcabouço rawlsiano pressupõe entendê-la como garantidora de um bem social fundamental para a boa ordenação da estrutura de oportunidades, entendida como a condição para a construção da liberdade real e da igualdade.

Desse entendimento, pode-se localizar mais precisamente a questão central que motiva nossa pesquisa, sobretudo no contexto brasileiro, altamente desigual e produtor de injustiça escolar. Partimos do pressuposto de que vivemos, em matéria educativa, uma tensão constituída, de um lado, pelo presumido papel de produção de equidade na escola e, de outro, pelo papel de (re)produtora da desigualdade. Referimo-nos a uma tensão acerca de um dualismo exposto abaixo na pesquisa: uma escola do conhecimento para uma parcela e, para outra, uma escola do acolhimento social (LIBÂNIO, 2011), não que essas duas dimensões devam ser excludentes em si. O problema está na dificuldade em garantir um acesso igualitário à educação a diferentes parcelas da população, sobretudo as mais vulneráveis. Certamente um acesso mais igualitário à educação formal permitiria a reivindicação de patamares mais altos de existência social digna.

A noção de justiça, em Rawls, como abordaremos, está relacionada às instituições, não se referindo apenas a um setor, mas à sociedade como um todo, em seu caráter de ordenação, não sendo objeto apenas do sistema formal de justiça. Seu caráter político envolve a estrutura do Estado, sobretudo a comunidade política e suas instituições básicas. Daí que a produção de graus maiores de justiça esteja relacionado com a forma como as instituições se organizam, e, nesse âmbito, a escola ocupa um papel republicano que não pode ser negligenciado.

A escola possui um papel na estruturação da coisa pública na medida em que é uma instituição que, historicamente, permitiu o acesso às condições elementares de instrução a parcelas significativas da população. Em afinidade eletiva com a formação do Estado, a escola pública se estruturou como uma instituição com finalidades de expansão do acesso e formação da mentalidade burguesa, sobretudo no contexto europeu.

Valores como autonomia, individualidade e liberdade puderam florescer na sociedade que se desenvolvia sucessivamente à Revolução Francesa. Ainda que com muitas contradições, a escola passa a ter uma centralidade para a própria ideia de modernidade e, posteriormente,

para a vida democrática, daí a grande preocupação com a organização da instrução pública e sua relação com o sistema social em sentido amplo.

Dessa maneira, formulamos nossa pergunta de pesquisa nos seguintes termos: *conforme a concepção política de justiça de John Rawls, quais seriam as condições de possibilidade (ou os limites e as possibilidades) para pensarmos, em sentido normativo, a relação entre educação escolar e igualdade equitativa de oportunidades?* Sendo uma virtude das instituições, o liame entre educação institucionalizada gerida e promovida pelo Estado e produção da igualdade de oportunidades é o que se intenciona sustentar neste trabalho, que, como já expusemos, consiste em uma aproximação normativa a uma forma de conceber o arcabouço político da própria oferta educativa em uma sociedade com compromisso democrático.

1. Elementos constituintes de uma teoria da justiça

Dado o problema de pesquisa acima delineado, apresentamos o diálogo realizado com a literatura de referência desta pesquisa, conduzida tendo como eixo o pensamento de John Rawls e sua concepção de justiça como equidade. O objetivo é apresentar alguns dos elementos fundamentais da teoria da justiça e sua concepção política nos termos de Rawls nas obras *Uma teoria da justiça* (2000) e *O liberalismo político* (2000), originalmente publicadas em 1971 e 1993, respectivamente. Não se trata de uma exegese do pensamento rawlsiano, tampouco de uma síntese de seus conceitos, mas antes de reconstrução de algumas de suas formulações fundamentais à luz da sustentação pretendida na pesquisa.

Adentrando a obra *Uma teoria da justiça* (2000), no prefácio, com as atualizações realizadas em 1975, o autor define sua teoria da justiça como sendo uma *teoria justiça como equidade*. Isso já revela sua preocupação com concepções igualitárias, e não com a justificação de desigualdades arbitrárias, no quadro de uma democracia constitucional.

Nessa obra, Rawls nos apresenta um modelo normativo e uma concepção política de justiça baseada em uma releitura do contrato social. No âmbito da teoria política, já são clássicos os termos constituintes de sua proposta, como a ideia de posição original, bens sociais primários, sociedade bem ordenada, direitos e liberdade. Orientado por uma concepção de igualdade democrática, o debate em que se insere a educação não poderia estar alheio a uma formulação normativa rawlsiana, e é em vista de tal debate que recuperamos o arcabouço da concepção política de justiça como equidade.

Sua afirmação de que “a justiça é a primeira virtude das instituições sociais” (RAWLS, 2000, p. 3) constitui um ponto de partida geral para pensarmos a educação e as instituições educacionais como operadoras de princípios aplicados à estrutura básica da sociedade, que constitui o próprio objeto da teoria (RAWLS, 2000a; 2000b), entendendo a sociedade, do ponto de vista principiológico, como um empreendimento coletivo, que permite aos sujeitos os benefícios de viverem conforme um contrato justo, posto que a sociedade é um sistema equitativo de cooperação (RAWLS, 2000b).

Nesse sentido, sociedades que se pretendem bem ordenadas possuem uma concepção pública de justiça compartilhada por seus membros e “os direitos assegurados pela justiça não estão sujeitos à negociação política ou ao cálculo de interesses” (RAWLS, 1997, p. 4). Nessa perspectiva, as instituições sociais componentes da estrutura básica têm um papel equalizador na produção de uma sociedade bem ordenada que, primeiramente, não promova uma distribuição desigual dos bens sociais e não prive os indivíduos menos favorecidos.

Olhando para o modo de ordenação social, n’*O liberalismo político* (2000b), Rawls aponta, entre outras coisas, que é à luz do reconhecimento do caráter público da justiça e do consenso quanto aos seus princípios que as demandas e reivindicações dos cidadãos são julgadas. Entendendo a sociedade como empreendimento cooperativo, não sem conflito, o acordo sobre princípios e concepção de justiça é o que define a possibilidade de reivindicar equidade das instituições no acesso aos bens e oportunidades. A concepção política de justiça se aplica ao “domínio do político e seus valores” (RAWLS, 2000b, p. 82) e deve ser capaz de se justificar em seus próprios termos, e não recorrendo a valores externos de natureza metafísica ou religiosa.

Para bem entendermos essa estrutura de ordenação pública e compartilhada da sociedade, importa referir-nos ao papel da teoria da justiça e sua ideia em Rawls. De modo esquemático, parte-se do pressuposto de que a justiça possui um importante papel na cooperação social e não reconhece que a liberdade de uns precisa ser sacrificada em nome da liberdade de outros, ainda que estes constituam a maioria. Ao buscar um nível de generalização, a teoria da justiça reconhece que os conflitos de interesses e a cooperação social dificilmente se apresentam conforme o modelo, todavia oferece condições e referências para pensar a ordenação da sociedade e o funcionamento das instituições que formam sua estrutura básica.

No tocante ao seu objeto, acima já mencionado, ao dedicar sua formulação normativa à justiça social, isto é, àquela forma de justiça que claramente se relaciona com as instituições políticas, Rawls o estabelece como sendo a *estrutura básica da sociedade* (RAWLS, 2000a, p. 7), pois é nela que os direitos e deveres, bem como as vantagens da cooperação social, são distribuídos. Nesse tocante, o autor assim se expressa:

Deve-se, então, considerar que uma concepção da justiça social fornece primeiramente um padrão pelo qual se devem avaliar aspectos distributivos da estrutura básica da sociedade. Esse padrão, porém, não deve ser confundido com os princípios que definem outras virtudes, pois a estrutura básica e as organizações sociais em geral podem ser eficientes ou ineficientes, liberais ou não liberais, e muitas outras coisas, bem como justos ou injustos (RAWLS, 2000a, p. 10).

Uma teoria da justiça formula princípios a partir dos quais as instituições possam funcionar. Embora em sentido político, ela busca uma sustentação do social no contexto de um arranjo social possível. Não se trata de utopia, mas da construção de um acordo racional entre pessoas capazes de um sentido de justiça e de uma concepção do bem (RAWLS, 1992, 2000a).

Ora, esse arcabouço, para ser sustentado para (re)fundação do compromisso público da comunidade política, precisa ser construído com base em “artifício de representação” (RAWLS,

1992, p. 42). Trata-se do recurso à posição original, que permite ao autor determinar o conteúdo e os princípios de justiça. A posição original é, nas palavras de Rawls no prefácio à obra de 1971, “uma versão mais geral e abstrata da ideia do contrato social”, reformulada a partir de autores como Locke, Rousseau e Kant, com uma influência decisiva deste último.

A escolha dos princípios de justiça não necessita de concepções restritas ou abrangentes do bem para se sustentar enquanto tal. A escolha feita sob o véu da ignorância da posição original possui uma racionalidade própria e sustentada em seus próprios termos, embora não abra mão de um sentido atenuado de moralidade (RAWLS, 2000a). Embora não seja nosso tema específico, aqui emerge um importante debate sobre a relação entre moral e justiça, ou questões de bem e questões propriamente de princípio. Quanto a essa questão, Rawls (2000a, p. 645) afirma: “Não sustento que a concepção da posição original seja, em si mesma, destituída de uma força moral, ou que o grupo de conceitos que dela decorre seja eticamente neutro”.

Assim, o autor formula uma teoria na qual o conteúdo da equidade (leia-se como um princípio de justiça publicamente reconhecido) se conhece a partir de uma concepção de indivíduo como parte racional e desinteressada, justo porque está, na posição original de igualdade, coberto por um véu de ignorância, isto é, não sabendo qual será sua posição na sociedade e nem os marcadores sociais ou identitários que portará.

Ora, dada a posição original segundo um véu de ignorância, para haver possibilidade de construção de uma teoria da justiça como equidade, é necessário determinar quais são os seus princípios. Nessa situação inicial, Rawls defende que, racionalmente, as partes concordariam com dois princípios básicos. O primeiro deles é a *liberdade igual*, pois, estando em uma situação inicial de mesmo direito, dificilmente um indivíduo aceitaria algum princípio que pudesse lhe trazer desvantagem como ponto de partida. O segundo é formulado por um reconhecimento de que *desigualdades* podem existir, desde que resultem “em benefícios compensatórios para cada um, e particularmente para os membros menos favorecidos da sociedade” (RAWLS, 2000a, p. 16).

Assim, em situação inicial e com capacidade de razão, os indivíduos, primeiramente, não escolheriam princípios que lhe trouxessem arbitrariamente desvantagens, nem que, em caso de desigualdade, os menos favorecidos fossem excluídos de qualquer possibilidade de benefícios. A escolha dos princípios, em Rawls, é racional, não parte de qual é a melhor concepção do bem social, nem da consideração de fatores ligados a marcadores sociais diversos.

Não se aceita que os indivíduos tenham seu lugar na sociedade definido por algum tipo de sorte natural ou em decorrência da escolha de princípios que os desigualem. Tratar-se-ia da busca por uma espécie particular de “equilíbrio reflexivo”, haja vista a coincidência entre a

escolha de princípios e a clareza em relação a como serão julgadas nossas condutas morais (RAWLS, 2000a, p. 23).

Rawls menciona as circunstâncias em que se produz um acordo original que ocorre no âmbito da posição original de igualdade como um recurso argumentativo e um artifício de representação (RAWLS, 1992). Tal acordo se alcançaria por um equilíbrio entre as pressuposições razoáveis e as convicções ajustadas. O equilíbrio reflexivo permite a coincidência entre princípios e opiniões, visto que “trata-se de um equilíbrio porque finalmente nossos princípios e opiniões coincidem; e é reflexivo porque sabemos com quais princípios nossos julgamentos se conformam e conhecemos as premissas das quais derivam (RAWLS, 2000a, p. 23). Em Rawls esse equilíbrio não é necessariamente estável, daí o reconhecimento da necessidade de sua justificação.

*

Em termos mais estruturais, estamos em condições de discorrer sobre os dois princípios de justiça que surgem do acordo dos indivíduos, metodologicamente concebidos, sob o véu da ignorância na posição original de igualdade. Reproduzimos abaixo a formulação inicial rawlsiana desse princípio:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras.
Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos (RAWLS, 2000a, p. 64).

Desse modo, temos como primeiro princípio a *liberdade igual*, consubstanciado em um sistema de liberdades básicas que podem ser vistos como fundamento das escolhas que os indivíduos farão de suas concepções e práticas. A liberdade tem prioridade sobre qualquer diretriz de ordenação social. O segundo princípio exposto é o da ordenação da *desigualdade*, que só pode ser aceita se for compatível com um sistema de vantagens sociais que favoreçam a todos e vinculados a formas equitativas de acesso às posições públicas.

Dito de outro modo, a desigualdade só pode ser aceita se derivar de uma situação de *igualdade equitativa* de oportunidades, como formas de oportunidade justa, bem como da garantia de benefício a todos, especialmente aos menos favorecidos (princípio da diferença). Essa ideia é central na arquitetura política rawlsiana e mostra como uma igualdade absoluta é

impossível e talvez não seja necessária para a produção de patamares de um sentimento de justiça no âmbito da cooperação social.

Sobre a ordenação das desigualdades, importa trazer as palavras do autor novamente:

Todos os valores sociais — liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais da autoestima — devem ser distribuídos igualmente a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores traga vantagens para todos (RAWLS, 2000a, p. 66).

Se o primeiro princípio organiza a forma das garantias políticas e sociais, assim como individuais, o segundo princípio se refere às demandas e demais questões de caráter distributivo. Neste último caso, a distribuição deve garantir benefício social para todos. Todavia, é fundamental ressaltar que o primeiro princípio tem prioridade sobre o segundo, embora as liberdades não tenham um valor absoluto, mas precisam ser “ajustadas de modo a formar um único sistema” (RAWLS, 2000a, p. 65). Busca-se, portanto, um tipo de igualdade democrática, a qual se alcança quando se combinam o “princípio da igualdade equitativa de oportunidade com o princípio da diferença” (RAWLS, 2000a, p. 79).

Essa situação de fundamentação racional dos princípios nos leva à necessidade de vigilância quanto ao fato de que as pessoas possuem concepções de bem as mais diversas, mas, mesmo com tal característica, são capazes de formular princípios universalmente válidos, posto que são entes dotados de racionalidade e razoabilidade. Nesse ponto, embora suscitando polêmicas, em Rawls, os princípios de funcionamento social, corporificados no Estado, devem guardar certa imparcialidade procedimental diante das concepções abrangentes ou restritas de vida boa. Questões de bem são individuais ou sociais em seu sentido amplo (haja vista o tema da liberdade religiosa e a laicidade do Estado) e não podem ser estatais e oficiais. Ao Estado cabe garantir as liberdades e não professar formas adequadas de condução da vida, daí seu lugar de ordenação pública e materialização abrangente dos princípios, e não das formas de vida.

Importa dizer, por outro lado, que a busca por princípios de justiça e por uma concepção razoável e pública de sua existência não abandona, mas convive, com o fato de existirem, nas sociedades democráticas, em largo espectro, concepções razoáveis e abrangentes que caracterizam o fato inevitável do pluralismo (RAWLS, 2000b, pp. 80-81).

Isso nos leva novamente à noção de ordenação social, agora sob a forma de sua organização. Em Rawls, uma sociedade bem organizada é aquela que é “regulada por uma concepção comum de justiça”, que não só é genérica, mas também pública (RAWLS, 2000a, p. 504). Organizada para estar em conformidade com essa noção de sociedade, a teoria da justiça

pressupõe um entendimento forte sobre os princípios de organização mesma do mundo político, bem como dos fins a serem perseguidos pelas instituições componentes da estrutura básica da sociedade. Nesse ponto, para Rawls na obra de 1971 (2000a), bem como na de 1993 (2000b), a fim de justificar os princípios, não é necessário recorrer a concepções teológicas ou metafísicas, o que significa dizer que o campo principiológico do qual derivam os princípios não são formulados por concepções de filosofia primeira, mas de certas concepções fundadas em um acordo racional. É uma “tarefa social prática” (RAWLS, 1992, p. 26).

Sintetizando, uma sociedade bem ordenada/organizada pressupõe três coisas (RAWLS, 2000b, p. 79): uma aceitação dos mesmos princípios de justiça, um reconhecimento de que a estrutura básica da sociedade está de acordo com os princípios e um senso de justiça que motive os cidadãos a agir de acordo com as instituições da estrutura básica da sociedade.

Ora, a idealização dessa noção não nos deve obstar da busca por fundamentar normativamente as bases de uma democracia constitucional que considere a existência do pluralismo razoável (derivado da existência de concepções filosóficas, religiosas etc. abrangentes, razoáveis e conflitantes). O fato é que vivemos uma situação de concepções do bem que são inconciliáveis, como as concepções religiosas, advindas de valores familiares diversos, de classe, etc., as quais não encontram síntese no plano da intensidade com que são defendidas como entendimento do que é uma vida boa.

Logo, como construir formas de viver juntos em sociedades marcadas por um pluralismo tão intenso em contextos democráticos? Supor uma *sociedade bem ordenada*, com um consenso absoluto sobre os princípios de justiça a serem referência da vida comum, é, nas palavras de Rawls, irrealista. Embora “extremamente idealizado” (RAWLS, 2000b, p. 79), trata-se um conceito que coloca uma condição almejada de entendimento sobre a forma política da convivência entre diferentes concepções. Se não aceitamos o fato desse pluralismo e de sua incomensurabilidade, caímos na situação de supressão das formas diferenciais de bem e chegamos a uma organização política autoritária e antidemocrática, denominada por Rawls (2000b, p. 81) como “o fato de opressão”, pois este não aceita mais do que uma única e oficial doutrina, que, por definição, não pode atender a princípios de justiça como razão pública. Trata-se de estados que precisam ostensivamente fazer um uso desmedido de sua força

O que resta importante dessa noção, a despeito de seu idealismo, é a exigência do reconhecimento público dos princípios de justiça, e a necessidade que deles advém de uma razão que encontra, no próprio mundo político, os elementos de justificação. Em uma sociedade assim concebida, as instituições políticas têm sua existência determinada pelas justificações de ordem principiológica, que orientam os fins almejados a serem realizados por sua estrutura.

Há, todavia, uma condição para que a concepção política de justiça opere: um *consenso sobreposto*, que ocorre quando cidadãos que professam doutrinas abrangentes e razoáveis opostas alcançam entendimento sobre a concepção de justiça e orientam sua ação no mundo político de acordo com essa concepção (RAWLS, 2000b, p. 82): “Essas condições não impõem o requisito irreal — utópico, na verdade — de que todos os cidadãos adotem a mesma doutrina abrangente, mas apenas, como no liberalismo político, a mesma concepção pública de justiça” (RAWLS, 2000b, p. 82-83).

*

Chegando ao final dessa reconstrução delimitada dos elementos da concepção de justiça rawlsiana, abordamos o caráter de “bem” do senso de justiça, isto é, aquilo que a justiça produz como concepção compartilhada e qual é a extensão desse compartilhamento.

Embora já tenhamos assinalado a diferença entre o bem e o justo, uma vez que cada um dos conceitos atende a uma perspectiva distinta, Rawls afirma estar interessado “no bem representado pelo desejo firme de adotar o ponto de vista da justiça” (RAWLS, 2000a, p. 632), ou seja, no compartilhamento de uma concepção de justiça compatível com distintas orientações razoáveis do bem. A questão é como nossa forma de vida converge com os princípios de justiça.

Os fundamentos da congruência entre visão do bem e senso de justiça estão calcados em alguns pressupostos, entre os quais afirma Rawls (2000a, p. 634): “Em primeiro lugar, segundo as exigências da doutrina contratualista, os princípios de justiça são públicos: caracterizam as convicções morais publicamente reconhecidas e partilhadas pelos membros de uma sociedade”.

O ponto fulcral do bem do senso de justiça é o de que “participar da vida de uma sociedade bem-organizada constitui um grande bem” (RAWLS, 2000a, p. 635). Esse é um princípio derivado da concepção de sociedade política de Aristóteles, as quais envolvem disposições de partilha de um senso de justiça, os valores morais e as disposições de agir.

Por fim, a última disposição de agir conforme o “bem” do senso de justiça está ancorada em uma pressuposição kantiana. Nesse ponto, Rawls (2000a, p. 636) afirma que agir de forma justa é algo que desejamos por sermos “seres racionais livres e iguais”, o que implica uma congruência entre o bem pessoal e o bem coletivo. A escolha racional do bem do princípio de justiça favorece a uma sociedade bem organizada a consecução razoável dos fins de justiça equitativa.

É dentro desse arcabouço que organizaremos a continuidade do exame da problemática da equidade no contexto da educação institucionalizada, entendida como componente fundamental da estrutura básica da sociedade, cujo funcionamento deve estar orientado por uma concepção política de justiça democrática. O que se verá, daqui em diante, é um desdobramento, com base nos conceitos de Rawls, no que refere à educação à luz dos princípios razoáveis de igualdade e ampliação do sistema de liberdades.

2. Igualdade e desigualdade na educação: do que estamos falando?

Inicialmente destacamos que a literatura sobre a relação entre educação e justiça é, para o caso brasileiro, relativamente dispersa, pois o que se encontra é uma presença dos temas em trabalhos em variados campos do conhecimento, nem sempre com a clareza a propósito do que se entende por justiça e qual é a sua relação com a educação. Diante disso, buscamos focar a justiça não como um conceito vinculado ao sistema jurídico, mas antes como uma categoria política, entendida em sua relação com a igualdade de oportunidades em uma sociedade democrática.

Abordaremos alguns aspectos constituintes da relação entre igualdade e desigualdade educativa. Nesse ponto, trazemos a referência de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2003) para o entendimento de alguns aspectos constitutivos da noção de desigualdade escolar. Em face dessas desigualdades, apresentamos uma concepção de justiça como equidade no contexto da educação e da escola.

Em termos históricos, o debate sobre desigualdade educativa ganhou destaque com o pioneiro trabalho do sociólogo americano James Coleman (2011) já na década de 1960, que, embora propondo uma discussão para o caso norte-americano, aponta elementos que nos ajudam a entender o caráter estrutural de produção das desigualdades educacionais. Permitindo focar o conceito de igualdade de oportunidades educacionais, aponta alguma de suas mudanças ao longo da história. Para o autor, existe um desacordo sobre o que significa garantir direito igual à educação para todos, o que mostra que as interpretações dessa noção mudam conforme o tempo e as concepções sociais em questão. Desse modo, aquilo que se concebe como desigualdade também sofre alterações com o tempo.

Não obstante a relevância desse debate, desejamos focar nesse momento na reprodução da desigualdade educacional. Se tomarmos o caso de uma escola pública de periferia, por exemplo, na grande São Paulo, perceberemos esse processo ocorrendo em diferentes níveis: no nível interno à escola, mas também no nível do próprio sistema de ensino. Essa reprodução pode ser ampliada para se pensar a diferença entre cidades, estados da federação e mesmo entre países.

Procuramos argumentar que situações como essa de disparidade na qualidade do ensino ofertado tendem a aumentar o fosso entre aquelas pessoas que terão e aquelas que não terão condições de acessar as oportunidades advindas da escolarização formal. Nessa perspectiva, a escola que não garante aprendizagem aos estudantes produz desvantagens que não são somente

educacionais, mas são econômicas e sociais, não contribuindo para produzir maiores graus de autonomia nem do indivíduo nem da comunidade.

Assim, a hipótese de Bourdieu e Champagne (2003), a da exclusão interna que opera como padrão seletivo das melhores posições, se mostra coerente como explicação sociológica para uma face da problemática. Trata-se efetivamente da produção de uma exclusão que ocorre não mais, ou tão somente, pela expulsão do estudante da escola, mas ocorre com a permanência dos estudantes no espaço escolar, por meio da diminuição marginal do valor do conhecimento adquirido em seu interior. Para o caso brasileiro atual, essa afirmação fornece um grau razoável de inteligibilidade.

Nessa leitura, a escola para todos só o é verdadeiramente no que tange ao acesso e, quiçá, à permanência, mas não o é em termos de qualidade da aprendizagem e produção de igualdade com valor equitativo. Para dar sustentação a essa afirmação, quanto a essa questão, Perosa, Lebaron e Leite (2015) apontam: “importa sublinhar que as distinções geradas no interior do sistema de ensino contribuem para legitimar a estrutura social, uma vez que as desigualdades sociais estão assentadas sobre as desigualdades educacionais” (PEROSA; LEBARON; LEITE, 2015, p. 102).

Legitimadas as desigualdades, a produção da igualdade é adiada e a escola terá sido um instrumento também legítimo da injustiça praticada contra as populações mais vulneráveis, altamente dependentes da escola pública e de sua função equalizadora. O caso da escola pública brasileira nos revela um elemento sistêmico mais amplo da produção de desigualdade.

Por essa razão, caberia à política educacional, diante do diagnóstico dessa desigualdade estruturalmente constituída — a qual possui cortes de raça e classe bem definidos — reorganizar os esforços de apoio às escolas para que possam, efetivamente, cumprir com sua tarefa em uma sociedade republicana e com maiores graus de igualdade entre seus membros.

2.1. Uma reivindicação de justiça equitativa em educação

Em termos propositivos, com o fito de reivindicar normativamente a assunção de princípios de justiça, entendemos a educação como uma instituição responsável por uma dimensão ampla da equidade como busca da justiça social. Trata-se de pensar os princípios de funcionamento que poderiam orientar, na busca de uma sociedade com maiores graus de igualdade equitativa, o estabelecimento de instituições educacionais justas.

Nesse sentido, contribuição significativa oferece o artigo de François Dubet (2004), que indaga *o que é uma escola justa*. Esse autor adentra um debate voltado a políticas e ações

compensatórias, de discriminação positiva, e procura esclarecer conceitos de justiça capazes de orientar a inscrição social das escolas. Em seu texto, definir o que é uma escola justa é uma das tarefas mais complexas (DUBET, 2004, p. 540) e, nessa senda, há uma recusa do ideal meritocrático que pode advir da mera enunciação da igualdade de oportunidades.¹

Em outro texto importante, Dubet (2008) faz uma contraposição entre o acesso à escolarização e a igualdade de oportunidades. Para ele, esta nem sempre veio em decorrência daquele, pelo contrário, em tal situação — o autor está analisando o caso francês —, o que se gerou foram “sentimentos novos de injustiça frequentemente contraditórios entre si” (DUBET, 2008, p. 382). Isso significa que produzir justiça no contexto da igualdade equitativa de oportunidades é mais do que apenas introduzir as camadas desfavorecidas no sistema escolar, já que nem sempre o acesso melhora o usufruto de suas liberdades.

Em diálogo com Dubet, Ribeiro (2014) aponta para um problema relevante, qual seja, quais seriam os princípios de justiça adequados para a educação básica. Em seu artigo, a autora aproxima Dubet a Marcel Crahay para mostrar como uma concepção de justiça de base distributiva e equitativa se articula a uma concepção de justiça educacional como “igualdade de conhecimentos” e, como corolário, há, nessas concepções, referentes profícuos para o acompanhamento de políticas educacionais.

Ainda em âmbito que poderíamos chamar normativo, Rohling e Valle (2016) propõem, para tratar a questão da justiça escolar, uma aproximação entre as concepções de Pierre Bourdieu e John Rawls (tratadas mais detidamente no capítulo 4). Do primeiro, buscam situar o debate sobre a escola e seu caráter de reprodução das desigualdades. Do segundo, extraem a concepção propositiva de justiça e equidade. Dessa aproximação, os autores extraem dois princípios da justiça escolar.

Para o caso brasileiro, de modo mais concreto, ou empírico, ainda que não em uma linha de caráter rawlsiano, mas em um panorama semelhante ao deste trabalho, trazemos o texto de Libâneo (2011), que permite exemplificar o conteúdo de injustiça produzido no binômio igualdade de acesso/igualdade de oportunidade explicitado por Dubet e presente na órbita do pensamento rawlsiano. Para esse autor, a escola brasileira produz um dualismo que segrega as oportunidades entre ricos e pobres, e a escola para aqueles está fundamentalmente voltada para o conhecimento, ao passo que, para estes, o que resta é uma escola eminentemente voltada para o acolhimento social. Uma escola que assim procede não realizaria princípios capazes de oferecer qualquer benefício compensatório aos menos favorecidos.

¹ Tratamos da igualdade meritocrática de oportunidades no capítulo 4.

Essa realidade identificada por Libâneo (2011) contradiz o conteúdo abstrato da legislação do ensino no Brasil. Fábio Pinto (2014), em sua dissertação, analisa a relação entre a teoria da justiça de Rawls e a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para esse autor, há uma convergência entre o pensamento de John Rawls e o arcabouço normativo das nossas leis maiores.

Diante desse balanço, é possível afirmar a relevância do debate normativo sobre princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade com ênfase nas instituições educacionais, cuja função é contribuir para a equalização social e a expansão do campo de liberdades dos indivíduos. Não devemos esquecer, no entanto, que o funcionamento das instituições também sofre influências de seu contexto social imediato, de modo que toda teoria normativa, em sentido teórico e político, precisa ser vista como um conjunto de princípios com fins últimos de justificação.

3. Sobre igualdade equitativa de oportunidades: o papel do Estado

Sistemas sociais democráticos tendem à igualdade. Apesar de ser quase um truísmo, essa afirmação revela o caráter de equidade das sociedades substantivamente democráticas. Se olharmos para o caso brasileiro, ou mesmo mundial, apesar de avanços, podemos identificar aumento de desigualdade em diferentes dimensões de análise, o que mostra estar a democracia em declínio em sua tendência geral. A “tendência à igualdade” é um tema caro a Rawls e é a ele que dedicamos esta parte de nossa pesquisa.

O autor americano, ao tratar da igualdade equitativa de oportunidades, faz questão de esclarecer que elas *não* estão relacionadas a uma visão que atualmente chamamos de meritocrática. A igual oportunidade não pode ser entendida “com a noção de carreiras abertas a talentos” (RAWLS, 2000a, p. 89), antes está relacionada a algum tipo de justiça procedimental levada a cabo por princípios razoáveis e não por aptidões ou abrangentes concepções do bem. Ela expressa, *a fortiori*, a tendência à igualdade em uma sociedade orientada pela equidade como predicado fundamental da justiça social.

A noção de mérito não está ligada à satisfação que se tem por ter sido mais bem-sucedido do que outrem, mas ao fato de “se ter direito a alguma coisa”, de onde deriva a pressuposição básica de um esquema cooperativo (RAWLS, 2000a, p. 110). Por causa disso, a justiça política, se pretende ser igualitária, não pode ser um jogo de soma-zero nem se constituir em *trade-off*, como se as demandas e os arranjos (re)distributivos fossem, em si mesmos, incoerentes com um princípio de liberdade e igualdade entre os cidadãos.

Para Rawls, todo tipo de desigualdade arbitrária precisa ser corrigido com alguma forma de reparação. Desigualdades injustas, nessa leitura, são aquelas oriundas de condições arbitrárias, como classe social, identificação de gênero, raça etc. O autor argumenta que “desigualdades imerecidas exigem reparação; e como desigualdades de nascimento e de dotes naturais são imerecidas, elas devem ser de alguma forma compensadas” (RAWLS, 2000a, p. 107), daí sua ênfase, no plano igualitário, àqueles que estão em posições menos favorecidas.

Dessa tendência à igualdade, decorre uma argumentação do autor no contexto da justiça equitativa. Assim, maior volume de recursos deveria ser destinado para “reparar o desvio das contingências” existentes na sociedade (RAWLS, 2000a, p. 107). No caso da oferta educacional, recursos especiais deveriam ser alocados na educação das populações mais

vulneráveis², com ênfase na escolaridade elementar, de modo a ampliar os horizontes de expectativas ao longo do tempo.³

Por essa razão, a avaliação da educação precisa ir além da eficiência econômica e da geração de bem-estar social (RAWLS, 2000a, p. 108), dado que

O papel da educação é igualmente importante, se não mais importante ainda, no sentido de proporcionar a uma pessoa a possibilidade de apreciar a cultura de sua sociedade e de tomar parte em suas atividades, e desse modo proporcionar a cada indivíduo um sentimento de confiança seguro de seu valor próprio (RAWLS, 2000a, p. 108)

O caráter igualitário, na educação ou para além, impede de considerar que alguns indivíduos tenham pontos de partida mais favoráveis para a concretização de suas expectativas. A estrutura básica da sociedade que desconsidera as contingências que produzem desigualdades pereniza a condição de desvantagens dos indivíduos em posições inferiores, haja vista as sociedades organizadas em estamentos rígidos que incorpora a arbitrariedade da natureza como elemento de organização social (RAWLS, 2000a, p. 109).

Em sentido mais amplo, o caráter de injustiça não está no fato natural de uma pessoa nascer homem, mulher, negro, rico ou pobre em si mesmo, mas na resposta que as instituições políticas darão a essas condições; isto é, na maneira como as instituições sedimentam como distinções sociais o que é natural ou arbitrário. Do mesmo modo que as instituições podem reparar desvantagens, elas podem ampliá-las e perenizá-las, abandonando, neste último caso, seu compromisso com a cooperação social e com o caráter (re)distributivo de suas ações.

Voltamos, agora olhando especificamente para a igualdade ou desigualdade educacional, à estrutura básica da sociedade no arcabouço da concepção política de justiça. A ênfase nesse foco mostra como a tarefa de organização do funcionamento político não responde a uma neutralidade em relação às relações sociais e ao acesso às melhores posições. As instituições têm papel central na produção da justiça como uma categoria política e orientada

² Com a substituição de um vocabulário mais sedimentado nas discussões rawlsianas por um vocabulário de caráter sociológico, evitamos conceber parte da desigualdade como uma questão de detenção mais ou menos intensa de “talento”, pois as condições em que o talento se desenvolve são socialmente produzidas ou estimuladas pelas formas de socialização, as oportunidades, a instrução etc. Não significa, com isso, que talentos não existam, apenas os concebemos como disposições socialmente favorecidas. Não obstante isso, cabe à escola conceber a constituição do sujeito na perspectiva da garantia dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano pleno, independentemente das contingências sociais.

³ Neste ponto, Rawls (2000a, p. 107-108) utiliza uma linguagem para pensar a educação com expressões como “menos inteligentes” e “mais bem-dotados”, pedagógica e sociologicamente equívocas. Diante disso, optamos por utilizar um vocabulário que não se alinha às concepções carregadas pelos termos mencionados, centrando-nos na lógica do argumento para sustentar a necessidade de considerar o princípio da reparação como socialmente justo e equitativo nos termos de uma teoria igualitária.

para a equidade. É o que decorre da seguinte afirmação de Rawls: “A distribuição natural não é justa nem injusta; nem é injusto que pessoas nasçam em alguma posição particular na sociedade. Esses são simplesmente fatos naturais. O que é justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos” (RAWLS, 2000a, p. 109).

Nesse ponto, podemos colocar uma pergunta que se apresenta como sendo de fundo em nosso trabalho: como as instituições realizam os princípios políticos de justiça? Tal indagação remete à organização do Estado e, portanto, aos arranjos institucionais para levar a cabo a estrutura de oportunidades que derivam de uma sociedade bem organizada.

3.1. A educação como instituição da estrutura básica

Quando pensamos em arranjos macroestruturais, é inevitável remeter à organização do Estado, a qual ocupa um papel central na garantia dos direitos básicos dos cidadãos. Poderíamos dizer que, com a premissa rawlsiana de que a justiça é uma virtude das instituições, a organização social baseada no Estado ocupa um papel central no contexto da produção da equidade como uma concepção política.

Em matéria educacional, o sistema de ensino pode ser um promotor de igualdade ou, como já assinalaram vários autores, entre os quais os mais destacados são Bourdieu e Passeron (2013), reforçar as desigualdades, no sentido de transformar a origem social em destino. Diante disso, caberia às instituições da estrutura básica, como a escola, promover graus cada vez maiores de rompimento com a herança que define *a priori* o caminho dos indivíduos em sua relação com a instituição.

Reconhecemos ser, no pensamento rawlsiano, o Estado uma figura importante como agente ordenador da concepção política fundada no contrato social. Assim conduzimos a compreensão por entender ser o Estado, em sentido amplo, um conjunto de instituições operando em articulação sob a forma de contrapesos, e não só o conjunto formado por soberania, território e povo. Quando nos referimos às instituições e sua relação com os princípios de justiça, estamos focando nas condições de possibilidade de o Estado vir a se organizar conforme os requerimento equitativos de sociedades democráticas de caráter constitucional.

O entendimento de instituição, tal como Rawls (1971) a compreende, se mostra como “um sistema público de regras que define cargos e posições com seus direitos e deveres, poderes e imunidades, etc.” (RAWLS, 2000a, p. 58), além de organizar o legal e o proibido, o que é

punível e o que é defensável. As instituições, nesse registro, são a forma visível do Estado em sua ordenação procedimental. Sua existência parte de um entendimento público razoável sobre o funcionamento social, e a educação, conforme o que temos sustentado nesta pesquisa, possui um lugar ordenador no esforço de organização do Estado. Pode-se até argumentar que à consolidação do Estado se segue a estruturação do sistema público de ensino como vetor da cidadania e da república.

Como argumentamos ao longo da pesquisa, em especial no capítulo 4, a educação em geral e a escola justa em particular também se orientam pelos princípios estruturantes da concepção política de justiça, na medida em que se apresenta como uma instituição histórica de uma sociedade democrática. Sendo parte do Estado, a escola pública de gestão pública possui fortes compromissos com a justiça social e com a igualdade de oportunidades, não tolerando, em seu interior, a reprodução das assimetrias de origem e o beneficiamento de indivíduos em bases arbitrários, como em talentos e origem social.

Tal é o sentido que atribuímos à igualdade democrática, que, não obstante sua formulação cuidadosa nos trabalhos de Rawls, pode ser vista como um princípio não radical que abre caminho para a meritocracia e as desigualdades reais. Não recusamos a possibilidade da existência de desigualdades na estrutura básica (RAWLS, 1971), mas a maneira como elas são interpretadas dirá muito sobre os compromissos de justiça com os quais formulamos o lugar das instituições na vida das pessoas, isto é, na distribuição dos bens. A esse propósito, Rawls (1971) menciona três perspectivas interpretativas do segundo princípio, sobretudo para definir o que significa dizer que as desigualdades devem ser “vantajosas para todos” e as carreiras e posições “igualmente abertos”: o sistema de liberdade natural; a igualdade liberal e a igualdade democrática.

Defendendo a igualdade democrática como uma parte do princípio da diferença, posto que o articula ao princípio da igualdade equitativa, o autor americano fornece um critério para o julgamento das desigualdades econômicas e sociais, o que revela o caráter de justiça da dimensão distributiva. Nesse ponto, há uma clara posição de Rawls a propósito da melhoria das condições de vida dos membros menos favorecidos e de não reforço das concepções do bem dos que estão em melhores posições.

Instituições podem promover igualdade equitativa. Tal é o corolário que se mostra potente para o arranjo institucional das políticas, pois nos afasta de visões meritocráticas desvinculadas dos arranjos sociais, embora certas visões de mérito sejam compatíveis com a concepção política de justiça. Além disso, as instituições públicas tendentes à igualdade não são neutras ou cegas às desigualdades, mas, ao contrário, são propensas a estruturar formas de

reparação, ainda que estas mantenham uma margem de desigualdade sob a justificativa da maior vantagem aos menos favorecidos.

Não seria demasiado destacar que as teses rawlsianas se afastam de uma visão utilitarista, pois não se trata de buscar o maior benefício para o maior número de pessoas, mas sim o maior benefício para todas as pessoas, mormente aos mais vulneráveis. Nesse entendimento, o sentido da igualdade equitativa e da justiça igualitária não é compatível com sentidos de exclusão nem justificam valores que não possam ser assumidos e reconhecidos por todos os membros em condição de igualdade (RAWLS, 2000a, 1992).

A fim de finalizarmos esta seção, consideramos haver no projeto rawlsiano uma preocupação com o papel do Estado democrático e suas instituições na organização da educação que coloca de maneira direta a construção de uma sociedade justa como um papel e uma busca das próprias instituições. Para tanto, parte de um amplo consenso em torno dos princípios estruturantes da vida política e, no caso desta pesquisa, da oferta educativa em sentido amplo.

Pensamos também ser a perspectiva rawlsiana compatível com a defesa de uma educação pública, a cargo do Estado e universal, o que implica também a sua gratuidade. Com isso, haverá mais condições de alcançar as oportunidades educacionais como forma viabilizar um desenvolvimento como a expansão das liberdades dos cidadãos. A educação seria parte de um processo amplo de construção da justiça.

A efetivação da educação nos termos acima precisa se consolidar nos arranjos institucionais do Estado a fim de fortalecer a cooperação e as pretensões republicana e democrática da própria ordem social. Todavia, importa salientar que, em sociedades onde o contrato social é frágil, os princípios de justiça têm especial dificuldade de serem estabelecidos procedimentalmente. A reivindicação normativa do consenso em torno dos princípios de justiça é qualitativamente mais complexa no contexto de sociedades historicamente desiguais, em que o *status* de não cidadania é a base sobre a qual se assenta a própria existência de subalternidade.

No campo da política educacional, apenas a título de menção, é possível identificar uma série de tentativas de acordo social como planos de estado, cujo objetivo é o de firmar um consenso nacional em torno de metas de justiça. Nesse diapasão, tais planos não seriam apenas um conjunto de metas, mas instrumentos utilizados por pessoas éticas (racionais e razoáveis) para alcançar a concretização dos elementos de justiça reivindicados em uma instituição social básica. É a suficiência dessa personalidade moral o elemento básico para a garantia de direitos (RAWLS, 2000a).

Estabelecemos esse entendimento sobre a construção de um acordo em torno dos princípios de justiça educativa porque consideramos que a educação institucionalizada pode ser

entendida adequadamente como um dos bens sociais primários, nos termos de Rawls (2000a), em uma sociedade com pretensões de boa ordenação.

3.2. A educação como um bem social

Antes de argumentarmos que a educação, no arcabouço rawlsiano, pode ser adequadamente compreendida como um bem social, tratemos da noção de bens sociais primários.

Por bens sociais primários, entende-se o conjunto de “[...] liberdades e oportunidades, assim como renda e riqueza” (RAWLS, 2000a, p. 98). Eles estão ligados à estrutura básica naquilo que se organiza segundo as regras procedimentais de distribuição equitativa dos bens entre cidadãos. Resta daí a educação como direito de cidadania e como um bem que não pode estar condicionado por fatores que não estejam vinculados à igualdade equitativa de acesso e à ampliação da liberdade.

Com efeito, esse entendimento de bem primário será compreendido por Rawls também, e de modo sumário, como necessidades dos cidadãos, as quais precisam ser satisfeitas no plano da organização social (RAWLS, 2000a). O autor acredita, com tal entendimento, resolver suficientemente o problema do consenso mínimo dentro de uma sociedade com um pluralismo razoável. Esse entendimento público do que constitui uma necessidade é alcançado pelo acordo possibilitado pelo compartilhamento, entre os cidadãos, de uma concepção política de justiça comprometida com a estrutura básica da sociedade.

A eleição das necessidades básicas constitui o elemento comum a partir do qual os cidadãos podem eleger suas próprias concepções do bem e como levarão adiante suas próprias buscas por realização. Entendida a educação como bem primário, ela é elemento comum, constituída sob a forma de direito inalienável e condição de cidadania dentro de uma concepção política de justiça, capaz de satisfazer uma exigência de existência social a todos os cidadãos. É por tal razão que, a despeito do fato do pluralismo com graus elevados de divergência política,

As pessoas podem endossar a concepção política e afirmar que o que é realmente importante em questões de justiça é a satisfação das necessidades dos cidadãos pelas instituições da estrutura básica, de acordo com as formas que os princípios de justiça, reconhecidos por um consenso sobreposto, especificar como equitativas (RAWLS, 2000b, p. 237).

Aqui temos colocado o caráter eminentemente político dos princípios de justiça social como um consenso forjado no seio de comunidades que vivem o fato do pluralismo e precisam encontrar entendimentos razoáveis acerca dos princípios a serem realizados pelas instituições fundamentais. A noção de justiça parte de um apelo racional sobre as condições de possibilidade para que o pluralismo, não conciliável em termos de concepções do bem ou de vida boa, se veja diante do problema político da justiça para todos, com possibilidade equitativa de satisfação das necessidades no plano da comunidade política.

Isso mostra que a concepção política de justiça não é indiferente às assimetrias sociais, embora se possa dizer haver a reivindicação de certa imparcialidade dentro dos parâmetros de justiça organizados por princípios que não sejam incompatíveis com doutrinas abrangentes razoáveis, daí o recurso a uma posição original de igualdade para que uma sociedade sustente a coerência dos seus princípios. Assim, a pergunta que se coloca é: *quais são os compromissos públicos com a satisfação de necessidades como o acesso, em nosso caso, a oportunidades educacionais equitativas?* É parte de uma concepção política de justiça relegar uma sociedade a um quadro de total desigualdade educacional que limita o gozo de um sistema amplo de liberdades aos cidadãos desfavorecidos?

À primeira vista, a resposta vai sempre na direção de que a desigualdade carrega consigo elementos inadmissíveis de injustiça, mas como as instituições podem ser orientadas para a realização dos princípios de justiça em vista do flagrante desrespeito ao que preceituam? Pensamos que a resposta a essa e outras questões não é meramente técnica ou de desenho de política pública. A resposta precisa ser dada no âmbito político, da explicitação dos projetos sociais de organização da convivência política e da eleição dos bens primários considerados essenciais à ampliação da esfera de liberdade substantiva dos cidadãos.

Supor que o consenso educacional, como parte mais ampla do consenso sobreposto, advém do mero compartilhamento de metas de aprendizagem escolar forjadas no âmbito de instituições econômico-políticas internacionais é, no mínimo, imaginar que a tarefa política da educação se resume a instruir pessoas para a inserção produtiva em um mercado instável. O consenso político se volta para o fundamento mesmo do funcionamento das instituições e precisa ser visto em sua relação com as demais instituições sociais.

Por isso, a concertação a ser realizada no âmbito educacional demanda recuperar o que entendemos por “sistema equitativo de cooperação”, isto é, recuperar à própria definição de sociedade. Se as concepções do que *deve ser* a tarefa do Estado em termos educacionais não perpassar os valores públicos que orientam a organização do nosso mundo político, haverá por longo tempo a concorrência entre as concepções abrangentes que reivindicam legitimidade de

determinação do ensino como direito público. Em termos rawlsianos, pode-se perguntar onde está a razoabilidade na produção do consenso sobreposto entre as concepções abrangentes em matéria do papel do Estado na educação.

A educação institucionalizada é uma das oportunidades mais elementares para a constituição de um campo igualitário de gozo de direitos em sociedades democráticas. Ela também pode ser fator de relativa equalização social e estar vinculada a uma estrutura social voltada ao bem-estar e comprometida com um *status* de cidadania e a superação da marginalidade, sobretudo se pensarmos nos termos de Marshall (1967) em seu clássico trabalho sobre a cidadania como conquista histórica.⁴

Nesse ponto se coloca uma das polêmicas mais intensas dos debates sobre a ordenação social, qual seja, quais são as desigualdades sociais que não sejam consideradas injustas no âmbito de sociedades com reivindicações igualitárias. Um princípio de diferença como o que expusemos acima procura, entre outras coisas, lidar com tal problema, ao mostrar que um tecido básico de equidade no alcance de posições sociais públicas, guardadas as devidas necessidades de discriminação positiva, seria um elemento importante para conciliar liberdade e diferença ao mesmo tempo que mantém a coerência da concepção de justiça.

Assumimos, assim, o caráter legítimo da tensão instalada pelo par liberdade/desigualdade nas sociedades democráticas, sobretudo quando vista pela ótica das lutas socialistas de produção da igualdade e abolição da propriedade privada. Em seu modelo de justiça, o segundo princípio de Rawls converge com essa balança entre igualdade e formas possíveis de desigualdade em sociedades liberais. Para o autor, a desigualdade é tolerada desde que não ponha em desvantagem os membros situados na base da estrutura social (RAWLS, 2000).

Apesar de posta em outros termos, a diferença entre *status* de cidadania e desigualdade de renda não parece ser um problema em si na busca da cidadania plena nas sociedades liberais, contanto que tais diferenças não estejam assentadas em fatores arbitrários como a hereditariedade nem coloquem os indivíduos em condições de indigência e estigma por fator de renda ou de acesso a oportunidades, como as educacionais.

Salienta-se, todavia, que a base da concepção política de Rawls não está assentada na sustentação da diferença/desigualdade como um elemento nodal, mas justamente pela busca de um tipo de igualitarismo não contraditório com os princípios de autodeterminação, em que se

⁴ No arcabouço teórico deste autor, que coloca problemas de ordem histórica e diferentes dos de Rawls, é possível conciliar e legitimar *status* de cidadania para todos os membros com graus “toleráveis” de desigualdade social, desde que estas não ponham em desvantagem os que não estão nas melhores posições.

ampliem as margens de escolhas de projetos e concepções de bem pelos cidadãos. Embora em constante tensão e ajustamento, liberdade e igualdade se articulam, de modo que perseguir a liberdade precisa considerar as condições da desigualdade dentro de um arcabouço equitativo, que resguarde as concepções do bem segundo os parâmetros de justiça publicamente reconhecidos.

Diante disso, como a educação, em termos normativos, poderia favorecer o acesso equitativo ao conhecimento e à formação sem, com isso, legitimar o *status quo*, mas, por outro lado, favorecer a aquisição ou o gozo de uma liberdade real dos diferentes indivíduos? É nesse ponto que se torna relevante pensar em termos de escola justa e justiça escolar.

4. A escola justa e a justiça escolar

Neste capítulo, buscamos analisar alguns elementos componentes da problemática da escola justa em uma sociedade democrática de regime constitucional. Não se trata de definir os predicados absolutos das escolas orientadas pela concepção política de justiça aqui adotada, mas de sustentar normativamente uma concepção de escola que possui um compromisso público com a igualdade equitativa em sociedades que vivem o fato do pluralismo.

A organização do capítulo é feita por uma reconstrução dos conceitos de igualdade na teoria rawlsiana, seguida de uma sustentação da noção de escola justa em sua relação com a igualdade democrática, uma apresentação dos princípios de justiça escolar e uma finalização com desdobramentos normativos para a instituição educativa.

4.1. Três conceitos de igualdade

A fim de localizar o sentido de igualdade com o qual esta pesquisa trabalha e contra o qual se posiciona, apresentamos brevemente três concepções de igualdade: a natural, a liberal e a democrática (RAWLS, 2000a). Se tomarmos como pressuposto que pluralismo se refere a diferenças, temos o desafio de oferecer razões suficientes para a organização de um Estado que, ao preservar as diferenças, não crie desigualdades injustas. A importância de entender o princípio da igualdade em bases sólidas reside nessa preocupação.

A igualdade natural se fundamenta em um tipo de condição de origem — socialmente estabelecida por uma espécie de semelhança de família com a noção de “aristocracia natural” —, em que as carreiras e posições estão abertas ao talento. Trata-se de um “sistema social aberto” (RAWLS, 2000a, p. 70), organizado sob uma forma radical de pureza procedimental. Baseado em uma noção de eficiência (equivalente ao Ótimo de Pareto, noção econômica que mede a eficiência da alocação de recursos), a justiça é reduzida a uma mera questão de distribuição. Suas bases são a “igualdade formal de oportunidades”, sem “esforço algum para preservar uma igualdade, ou similaridade, de condições sociais” (RAWLS, 2000a, p. 76).

A igualdade liberal, por sua vez, procura corrigir o modelo da igualdade natural, adicionando algum grau de equidade no acesso às posições sociais. Nesse sentido, defende que pessoas com talentos semelhantes devem ter oportunidades semelhantes, buscando “mitigar a influência das contingências sociais e boa sorte espontânea sobre a distribuição das porções” (RAWLS, 2000, p. 77). No caso da educação, a fim de garantir a mitigação das influências

sociais, a igualdade liberal equitativa afirma que “ as oportunidades de se atingir conhecimento cultural e qualificações não deveriam depender da posição de classe de uma pessoa, e assim o sistema escolar, seja público ou privado, deveria destinar-se a eliminar barreiras de classe” (RAWLS, 2000, p. 77). Rawls (2000, p. 77-78) afirma que, embora preferível ao sistema de liberdade natural, a igualdade liberal ainda é ineficiente para impedir a distribuição de riqueza baseada no talento e outras contingências arbitrárias, como as “circunstâncias sociais e familiares felizes”.

Então chegamos à igualdade democrática, que é a concepção que satisfaz mais plenamente as exigências de justiça equitativa no arcabouço rawlsiano. Sua estrutura já se mostra na apresentação dos dois princípios (liberdade igual e organização das desigualdades) e no compromisso de melhorar a vida dos menos favorecidos (Cf. Capítulos 1 e 2). Nessa concepção, o acesso a posições e a porções da riqueza e dos bens não deve derivar da fortuna pessoal, das condições sociais arbitrárias, nem derivar do mero talento de determinados membros. Sua formulação basilar combina a igualdade equitativa com o princípio da diferença, permitindo reorganizar a estrutura de oportunidades, não apenas formalmente, e o estabelecimento de critérios para o julgamento das desigualdades. Consoante esse entendimento, afirma-se:

Supondo-se a estrutura de instituições exigida pela liberdade igual e pela igualdade equitativa de oportunidades, as maiores expectativas daqueles em melhor situação são justas se, e somente se, funcionam como parte de um esquema que melhora as expectativas dos membros menos favorecidos da sociedade (RAWLS, 2000, p. 79-80).

O princípio da diferença fornece um parâmetro ético exigente de distribuição dos bens e oportunidades, pois, ao melhorar a situação dos menos favorecidos, melhora-se a posição dos cidadãos em geral, como uma forma capilarizada de produção de sentidos igualitários.⁵ Do ponto de vista do bem e da justiça, pode-se supor a melhoria das expectativas sociais de todos com uma distribuição democrática assim concebida.

Embora o princípio da igualdade equitativa de oportunidades seja prene de consequências práticas para o entendimento e a proposição de um modelo para a distribuição dos bens sociais, as situações concretas das sociedades impõem sempre sua justificação. No caso desta pesquisa, estamos tratando justamente de fundamentar o princípio de justiça como

⁵ Embora seja uma formulação econômica e simplificada, Rawls (2000, p. 88-89) recusa a redução de sua interpretação do princípio da diferença ao critério *maximin*, pois este não é um princípio de justiça aplicado à estrutura básica da sociedade, mas uma estratégia de escolha em “condições de grande incerteza”.

direito igual a um bem social concebido em termos democráticos, o que nos leva a estabelecer oposição aos sentidos de assimetria produzidos pelas instituições, na medida em que estas devem ser concebidas como instâncias democráticas de garantia de direitos. No próximo item, detalharemos os sentidos equitativos da escola como instituição democrática.

4.2. A escola justa e a igualdade democrática

Como ponto de partida, estabelecemos ser a escola uma questão de justiça equitativa porque, além de compor a estrutura básica, é uma instituição fundamental para a realização dos princípios da liberdade e da igualdade, favorecendo a construção da autonomia dos indivíduos e a possibilidade de construção de projetos de vida diversos.

Tomando a referência de Dubet (2004), os conceitos de igualdade e justiça escolar são fundamentais, complexos e se relacionam com o caráter ativo do Estado, relacionando-se com políticas compensatórias, considerando que não há uma solução perfeita para o problema que ora se coloca. Os sentidos da escola justa podem variar dependendo dos contextos sociais e políticos, dos arranjos institucionais e do tipo de consenso de cada sociedade.

Para tomar como ilustração, como já mencionamos alhures, a noção de meritocracia — que não se confunde com a consideração do mérito como parte do caráter diferencial de sociedades plurais cujas posições não se definem pelo nascimento — se revela incompatível com sentidos igualitários de justiça escolar, pois a escola não é o lugar de perenização das diferenças de origem, garantindo aos herdeiros a reprodução do seu capital social, econômico, cultural e simbólico, mas é lugar de construção da cultura comum e pública necessária para a vida democrática.

O mérito, no contexto da “igualdade meritocrática de oportunidades”, além de compatibilizar a igualdade com a divisão do trabalho, legitima as desigualdades e reforça as hierarquias de classe e a posição dos indivíduos no espaço social, estabelecendo uma homologia entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares (DUBET, 2008, p. 383): “esse modelo confere uma legitimidade moral às desigualdades que lhe são resultantes, pois se a competição escolar é justa, cada um pode ater-se apenas a si mesmo”.

Não precisamos ir longe para mostrar que o modelo meritocrático, que guarda relação com a enunciação formal das oportunidades iguais, é incompatível com a concepção de uma sociedade como um sistema de cooperação social forjado pelo consenso sobreposto de pessoas morais livres e iguais (RAWLS, 2000a, 1992). Ele se mostra como um entrave ao sentido redistributivo e equitativo de um arranjo social com pretensões igualitárias.

Esgarçando a cooperação e o pluralismo, relegando os mais vulneráveis à sua própria sorte, a igualdade meritocrática “produz mais vencidos do que vencedores” (DUBET, 2004, p. 545), mais pessoas vivendo em desvantagens injustas do que pessoas bem-sucedidas. Se tomarmos o artifício de representação da posição original, dificilmente esse modelo resistiria ao teste da escolha do acordo social fundado sob um véu de ignorância, pois hierarquiza as posições conforme a posição diferencial realmente existente no espaço social desigualmente organizado.

Diante do modelo meritocrático, que pode ser muito sedutor em algumas visões sobre a igualdade formal, como sustentar uma igualdade de caráter democrático (RAWLS, 2000a) com forte sentido distributivo em contexto de pluralismo? Como fundamentar os requerimentos de uma escola comprometida com o uma concepção equitativa e igualitária da estrutura básica de uma sociedade fundada em um regime constitucional publicamente reconhecido?

Para responder a essas indagações, importa propor normativamente uma concepção de escola justa no arcabouço de uma igualdade de base, estruturada como uma busca das instituições que organizam uma forma societal bem ordenada. No caso da escola, a igualdade de oportunidades precisa ser efetivada na aprendizagem e nos processos de ensino. Nesse sentido, há uma dimensão de resultados relevante na garantia do direito à educação, embora os resultados metrificados da aprendizagem não sejam capazes de descrever tudo o que se pode aprender na educação como um processo de formação ética.

Categorias como padrões mínimos, igualdade de condições, imparcialidade, mérito e redistribuição se apresentam como conceitos operativos de tentativas de medição da justiça de um sistema educacional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS 2019, p. 23). As propostas de medir a equidade e a eficiência de um sistema frequentemente partem de uma tentativa de isolar fatores externos que influenciam os resultados de aprendizagem e, por tal característica, tendem a desconsiderar os fatores intervenientes que mantêm a ordem social intacta (BOURDIEU, 2003; COLEMAN, 2011). Uma escola ou sistema que mede sua eficiência pelos meros resultados de aprendizagem não viabiliza sentidos equitativos amplos se desconsiderar o papel determinante dos fatores econômicos e sociais amplos no desempenho escolar.

Tudo isso, no entanto, não diminui a relevância de considerar a dimensão da aprendizagem como um indicador importante do caráter equitativo e igualitário de uma escola, mas, para o adequado equacionamento da questão, precisamos encontrar um sentido normativo para a igualdade, que pode ser expresso com o conceito de “igualdade de base” (DUBET, 2008).

Embora este não seja o único sentido possível para a noção de igualdade, como já apontamos em outros momentos, a igualdade de base tem como referência o pensamento de Rawls sobre o princípio da diferença, que prevê o não prejuízo à situação dos mais vulneráveis na existência das desigualdades sociais, mas antes a sua melhoria (DUBET, 2008; RAWLS, 2000a). Em um sistema forjado para a competição, dificilmente a escola pode cumprir sentidos igualitários que habilitem seus membros a viver em sociedade e acessar as posições sociais em condições de equilíbrio. Para a escola,

esta contradição entre igualdade de oportunidades causa enormes dificuldades pedagógicas para os professores encarregados de acolher todos os alunos de um quadro feito para os melhores, e isso gera uma frustração intensa entre os alunos, obrigados a seguir uma escolaridade que, de fato, relega-os muito (DUBET, 2008, p. 386).

Com base nessa compreensão, precisamos buscar por escolas verdadeiramente inclusivas, em que as estruturas de competição não solapem a possibilidade de acessar um sistema amplo de direitos educacionais que envolvem a aprendizagem significativa, a igualdade de acesso e conhecimentos (CRAHAY, 2013) e as oportunidades de realização.

Com base nos requerimentos de inclusão educacional em sentido amplo, somos convidados a “julgar a justiça de um sistema pela maneira como trata os mais fracos” (DUBET, 2004, p. 549). Tal formulação bem se relaciona com a perspectiva rawlsiana descrita no princípio da diferença e na necessidade de garantir o maior benefício aos mais vulneráveis. Em termos de políticas públicas, em particular as educacionais, uma busca seria a de identificar quem são os membros mais vulneráveis de um sistema e nos perguntarmos como eles são tratados. Nossa resposta, até mesmo com base em concepções intuitivas, revelaria a realização dos princípios de justiça do sistema educacional, em que o modo como os mais vulneráveis são tratados revela sua exclusão e a desvalorização das experiências e capital dos estudantes.

No contexto do direito humano à educação, poderíamos até mencionar esforços internacionais para a construção de sistemas inclusivos voltados para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Apenas para citar, a chamada *Declaração de Jomtien* (1990) se mostrou como um esforço para orientação dos sistemas de ensino, no entanto, os arranjos institucionais nacionais nem sempre foram capazes de levar adiante o lema da “educação para todos”, dado que as vulnerabilidades são situadas e promotoras de desvantagens não apenas inscritas na ordem educacional mas também na ordem social mais ampla. Portanto, a mera declaração de princípios, por si só, não é capaz de levar a cabo os sentidos equitativos e inclusivos da educação como questão pública e de Estado.

Assim, o que significa, na prática das ações políticas, “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, como vemos descrito no artigo 3º da referida Declaração? A busca pela equidade, pela universalização e promoção da qualidade da oferta educativa passa pela construção de formas institucionais que realizem os princípios de justiça nas condições concretas dos contextos políticos, daí a importância de viabilizar um consenso social com base em uma concepção política reconhecida publicamente.

A escola precisa ser vista como uma instituição com sentidos afirmativos, comprometida com graus de equalização, não apenas dela dependentes. Como parte de uma estrutura, a escola precisa fornecer garantias de aprendizagem no contexto daquilo que é direito de cada um a um sistema amplo de condições de acesso e aprendizagem. Por tal razão, não se pode dizer que o acesso à educação signifique a ampliação das oportunidades, pois novos padrões de exclusão podem ser desenvolvidos mesmo com a presença dos estudantes na escola.

Desse modo, a escola precisa lidar com os sentidos segregativos emergentes do caráter diferencial da oferta educativa, dualista e promotora de desigualdade de oportunidades. A problemática não é apenas referente ao indivíduo que acessa a escola, mas à escola que, como instituição, está ou não comprometida com a realização de sentidos de justiça como igualdade equitativa. Como bem afirma Ribeiro (2014, p. 1099) quanto à igualdade mencionada, “o foco não é sobre o indivíduo que merece mais ou menos devido a seus talentos, mas, sim, sobre os arranjos institucionais menos ou mais capazes de gerar igualdade de oportunidades e garantir, simultaneamente, igualdade e liberdade”.

Voltamos ao caráter institucional da justiça como equidade mencionado por Rawls em sua obra maior, e é nesse nível que podemos contribuir para a reconceptualização da escola como instituição justa no quadro da justiça equitativa.

4. 3. Dois princípios de justiça escolar

Com base no que se disse acima e mantendo a compreensão da realização institucional dos princípios de justiça, agora desdobrados para a escola em seus sentidos equitativos, apresentamos a proposição conceitual de Rohling e Valle (2016), à luz da qual exploraremos os requerimentos normativos de uma escola justa em sentido teórico.

Rohling e Valle (2016) propõem um conceito de justiça escolar carregado no pensamento de John Rawls articulado ao pensamento de Pierre Bourdieu. Na parte propositiva, o texto apresenta uma formulação emulada dos princípios basilares rawlsianos, a partir dos quais emerge um conjunto de concepções da escola justa em sentido igualitário.

Assim se formulam os princípios:

- *primeiro princípio para as instituições educacionais* – Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema educacional, que seja compatível com um sistema similar de educação para todos;
- *segundo princípio para as instituições educacionais* – As desigualdades educacionais devem ser dispostas de modo a que:
 - a. se estabeleçam para o máximo benefício possível dos menos favorecidos educacionalmente;
 - b. estejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades educacionais (ROHLING; VALLE, 2016, p. 400).

Ao utilizar os dois princípios de justiça aplicados à justiça escolar, os autores fornecem o núcleo propositivo a partir do qual construímos nosso entendimento sobre a justiça escolar *stricto sensu*. Tal como formulado no modelo original da *Teoria da Justiça*, o primeiro princípio se refere ao igual direito a um sistema educacional que forneça as condições para a compreensão da natureza dos próprios direitos e do acesso ao conhecimento em caráter equitativo. Pelo que se apresenta, esse sistema similar de educação deve ser universal, público e orientado institucionalmente como garantia.

O segundo princípio, por sua vez, apresenta as condições em que a desigualdade pode existir no sistema: elas devem, se existirem, beneficiar os mais vulneráveis e ser organizadas segundo um princípio de abertura para o acesso a cargos e posições mediante um princípio equitativo. Como se sabe, o primeiro princípio possui prioridade sobre o segundo, o que significa que a busca pelas formas de igualdade na criação das oportunidades educacionais deveria orientar normativa e substantivamente a garantia dos direitos a um sistema justo.

A maneira como o segundo princípio está formulado mostra as situações hipotéticas em que as desigualdades podem existir na organização do sistema de direitos educativos. O vocábulo “desigualdade” pode gerar críticas no que se refere ao fato de um sistema, com pretensões igualitárias, suportar, em sua própria estruturação, determinadas formas de diferenciação. Quando se afirma que as desigualdades são possíveis, não se abandona a busca igualitária da sociedade como um sistema cooperativo e a concepção de pessoa como ser humano livre e igual, dotado de um senso de justiça e de uma concepção do bem (RAWLS, 1992).

Uma escola justa está comprometida com sentidos de justiça política como parte do seu funcionamento, de modo que as instituições educacionais, uma vez que formam parte da estrutura básica da sociedade, precisam atender a requerimentos sociais e políticos de construção da cooperação social capazes de fundamentar sua existência pública em uma

sociedade democrática fundada em um regime constitucional. Isso porque “instituições de educação e políticas educacionais devem, portanto, ser parte da estrutura básica e sujeitas a exigências de justificação pública” (PODSCHWADEK, 2018, p. 57-58).⁶

O caráter de uma existência publicamente justificada da educação como parte da estrutura básica aponta para a justiça política em um sentido não meramente formal, mas substantivo, além de normativo, o que permite fundamentar afirmativamente a escola como espaço-tempo republicano, universal e comprometido com a estruturação de um sistema de garantia de direitos, como também como uma instituição básica para o acesso e usufruto de outros direitos. Por tal razão, entendidas em sentido equitativo, “as instituições devem estar dispostas de forma a criar mecanismos que atenuem as diferenças sociais, pois o ponto de partida social é desigual e a disposição social das instituições favorece mais a uns do que a outros (BOLÍVAR, 2011, p. 11-13 *apud* ROHLING; VALLE, 2016, p. 389).

Uma pergunta fundamental que se coloca para a escola justa é: como lidar com as injustiças sociais educacionalmente reforçadas? Para lidar com questão de tal monta, Rohling e Valle (2016) trazem a contribuição de Bourdieu acerca do caráter reprodutor de desigualdades sociais. No arcabouço teórico desse autor, as desigualdades, não obstante o discurso da escola para todos, são naturalizadas no interior do sistema que, em tese, deveria promover equalização social. Como instituição da república, a escola não teria sido capaz de lidar com a tarefa da igualdade social, promovendo graus cada vez maiores de diferenciação, seja pelo valor diferencial dos diplomas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007), pela força da herança social (BOURDIEU, 2007), pela diferença no acesso ao conhecimento poderoso (YOUNG, 2007) ou mesmo pelo dualismo entre escola do conhecimento e escola do acolhimento social (LIBÂNEO, 2011).

As causas da desigualdade são numerosas e estão associadas à distribuição dos capitais e às formas de recrutamento às posições mais valorizadas. Nesse sentido, uma escola justa de caráter democrático, não pode temer a formulação de um discurso universal, suficientemente abrangente que a oriente para questões de justiça, não obstante a existência de distintas concepções do bem em sua razoabilidade relativa. Rawls, conforme entendimento de Estêvão (2004), é um dos autores do grupo dos universalistas em termos de teoria da justiça, apontando como sua teoria se aproxima de um sentido global, embora marcadamente procedimental, de justiça política. Embora Estêvão (2004) defenda uma construção que aponta para as “geografias da justiça”, a educação em geral, e a escola em particular, está às voltas com a construção da

⁶ No original: *Institutions of education and educational policies must therefore be part of the basic structure and subject to public justification requirements.*

igualdade, o que remete a sentidos plurais de justiça política, tornando a concepção de Rawls uma daquelas possíveis no quadro de outras concepções também razoáveis.

A escola mobiliza sentidos de justiça ou injustiça. Nesse sentido, a prática escolar pode ou não carecer de legitimidade quando vista sob a ótica de como realiza os princípios que advoga. Uma escola reprodutora das desigualdades certamente é vista com uma instituição que não realiza a “virtude” das instituições democráticas em um regime constitucional, ao passo que uma escola que constrói um tecido de igualdade e reconhecimento viabiliza formas de autorrealização mais adequadas à razoabilidade dos projetos de vida das pessoas morais. O caráter da equidade em educação não anula as diferenças, apenas as concebe como razoáveis em termos de sua existência social, mas não como adequadas para fundamentar sentidos abrangentes de justiça política.

Nesse prisma, o papel da escola é o de construir sua prática cotidiana à luz de princípios razoáveis que possam ser reconhecidos publicamente por todos (estudantes, funcionários e sociedade em geral). É nessa direção que Estêvão (2004, p. 80) aponta quando se refere à administração do espaço educativo:

A preocupação, então, do gestor educativo mas também de qualquer ator escolar deve consistir na obrigação de propor princípios democráticos para as escolas, 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 controle” (WARD, 1994, p. 24 *apud* ESTÊVÃO, 2004, p. 80).

Conforme o que se diz, a justiça escolar possui afinidade eletiva com a ideia de democracia, o que aproxima a escola como uma instituição básica fundamental de uma sociedade fundada em um regime constitucional. Dessa aproximação é possível pensar a escola à luz dos compromissos democráticos e da busca da igualdade. Isso implica concebê-la, no âmbito da concepção política de justiça, como um espaço de aprendizagem democrática, construção de cidadania e valores republicanos e de aquisição e apropriação de conhecimento sistemático, seja em âmbito científico, seja em termos éticos.

Em relação a esse aspecto, um dos pontos defendidos por Estêvão (2004) é o de que a escola está mais próxima da lógica da instituição social do que da empresa. Ao dizer que a democracia e a justiça são prioritárias em relação à gestão e ao controle, o autor aponta para o sentido republicano, e não corporativo, da escola como espaço de convivência comum, encontro de diferentes mundos e construção de experiência. Por isso, com base no conceito de ética da justiça:

Trata-se de exercitar agora uma política da justiça que deve levar a colocar o outro em posição de exprimir os seus direitos de um modo que não colida com a expressão dos direitos dos outros actores. Por outras palavras, com a ética da justiça pretende-se ampliar a noção de ética, uma vez que se determina que máximas de acção poderão ser consideradas morais (ESTÊVÃO, 2004, p. 84).

Assim, se se admite a possibilidade de uma concepção ainda que atenuada do bem, há a possibilidade de pleitear, para a organização da ação da escola justa, orientações de ação normativamente substantivas — ainda que isso possa parecer paradoxal em relação a características procedimentais — no sentido de que as formas razoáveis e racionais dos princípios de justiça fornecem um esteio ético reconhecido publicamente pelos diferentes atores e grupos sociais, como um consenso sobreposto, ou interface consensual, que orienta o sentido abrangente da justiça como concepção compartilhada (RAWLS, 1992, 2000a, 2000b).

Compartilhar princípios de justiça para a escola significa, portanto, viabilizar um modo para a existência das diferenças em seu interior, considerando, no entanto, seu papel social de garantia de um sistema de liberdades e garantias no que se refere ao conhecimento e às possibilidades de autorrealização. Seu compromisso é com a pluralidade inscrita nas formas sociais diversas, conflitantes e incomensuráveis. Nessa concepção de justiça escolar, as formas de vida particulares, por mais abrangentes ou restritas que sejam, não se constituem como fator de maior ou menor acesso às oportunidades educacionais.

4.4. Implicações dos princípios para a instituição escolar

Um debate que se apresenta do que se expôs é o das implicações político-organizacionais dos pressupostos teóricos da teoria da justiça. Embora não se trate *stricto sensu* de fazer um debate aplicado dos princípios de justiça, algumas aproximações podem ser expostas.

O entendimento de Podschwadek (2018) se mostra interessante nesse aspecto, pois mostra como um debate teórico-normativo pode fundamentar um modelo para os arranjos institucionais das políticas, bem como para seu modo de funcionamento. Como a teoria rawlsiana, tal como a temos entendido, aponta para sentidos políticos, não metafísicos, seus princípios possuem claros compromissos de fundamentação das instituições componentes da estrutura básica no contexto de uma sociedade democrática de forma constitucional.

Conforme Podschwadek (2018), a questão sobre se implicações práticas da teoria política liberal podem ser vislumbradas permanece atual, pois sua inclinação para uma formulação ideal por vezes colide com a proposição de ações no campo das políticas públicas.

As formulações dos princípios de justiça, derivados para o caso da justiça escolar, sempre carregarão algum grau de abstração que, no entanto, não devem dispensar o necessário esforço de contextualização e desdobramento.

Pautar a ação escolar e a organização do sistema de ensino formal em termos de justiça e igualdade equitativa já apresenta em si o cerne de um arranjo institucional que aponta para graus maiores de justiça social e realização humana. E aqui a escola justa é aquela que se fundamenta em e constrói sentidos fortes de exercício de direitos, de autonomia e de liberdade (PODSCHWADEK, 2018; SEN, 2010; RAWLS, 2000a).

Por essa razão, entendemos a escola como o *locus* situado das pretensões educativas formuladas em arranjos políticos macroestruturais. Isso significa dizer que, embora a escola possua uma especificidade como espaço-tempo próprio, ela se apresenta como parte de uma estrutura sociopolítica com a qual estabelece um tipo particular de relação, considerando que também deve ser permeável às diferenças, o que traz implicações para sua organização curricular e para as finalidades formativas (MACEDO, 2000).

No tocante à organização curricular, ainda na esteira de Rawls, tal como interpretado por Rohling e Valle (2016), pode-se dizer que se pode sustentar a existência de dois princípios curriculares, um de igualdade e outro de diferença, como uma organização da escola em duas dimensões: uma geral e comum, carreado em um sistema similar, e outra diferencial e plural, conforme os sentidos equitativos próprios de cada arranjo escolar situado. Como entendimento político-pedagógico à luz da teoria da justiça, o primeiro princípio possui prioridade sobre o segundo, “já que o direito igual ao sistema educacional deve ser compatível com um sistema similar de educação para todos” (ROHLING; VALLE, 2016, p. 403).

Tal compreensão não deve nos conduzir a equívoco, já que há possibilidade também de compreender a educação como uma atividade própria do princípio da diferença. É o que se vislumbra do pensamento de Podschwadek (2018), que busca o respeito à construção da autonomia. Como instituição, a escola é espaço comum de compartilhamento da diferença, em que distintas posições se encontram e formam o tecido das sociedades organizadas por um pluralismo razoável:

[...] como uma instituição de educação, as escolas são mencionadas como um tipo de associação em que as crianças desenvolvem seu senso de moralidade de associação, ou seja, elas aprendem que papéis diferentes em contextos sociais diferentes têm padrões morais dependentes da posição. Mas a escola é apenas uma associação de muitas em que as crianças realizam esse estágio de desenvolvimento moral, ao lado, por exemplo, da família, da vizinhança e outras formas temporárias de cooperação como os jogos [ou brincadeiras] com os pares (PODSCHWADEK, 2018, p. 38).⁷

Como espaço de socialização e aprendizagem cívica (MACEDO, 2000), a escola justa conforma um valor de existência que concebe a todos e a cada um como pessoas morais dotadas de um senso de justiça e de uma concepção do bem (RAWLS, 1992). Trata-se de uma escola que não hierarquiza, mas antes constrói formas equitativas de existência conforme princípios reconhecidos como legítimos e estruturantes da cooperação social.

Não se trata de uma escola da harmonia social, sem conflitos, mas de um modelo de existência social e de socialização em que as diferenças se relacionam com o fato do pluralismo e não da opressão, em que o ensino, em última instância é o da liberdade e da igualdade, elementos plenamente justificáveis como justos dentro de determinada formação social. Tal fato assim se concebe uma vez que “a escola como uma instituição social é um objeto de razão pública” (PODSCHWADEK, 2018, p. 59).⁸

Por fim, a escola se justifica pelo tipo de prática que ocorre em seu interior, razão pela qual retomamos o tema da organização do currículo em uma escola justa. Como temos argumentado, a escola justa realiza os princípios de justiça no contexto de uma justificação racional e publicamente reconhecida, que inclui a busca da igualdade equitativa, o benefício aos mais vulneráveis e a pluralidade como um fato inerente às sociedades democráticas. Consoante esse propósito, o currículo se torna a face visível da instituição educativa, posto que materializa as pretensões formativas da escola e seus compromissos públicos, o que ajuda a explicar porque ele é um território em disputa permanente.

O currículo é lugar de disputa pelas visões de mundo conflitantes (aqui chamadas de concepções abrangentes do bem), as quais são, em sentido rawlsiano, incomensuráveis e opostas. Por isso, a definição de um currículo passa pelo acordo em torno de princípios de justiça escolar, como aqueles princípios capazes de ser reconhecidos por todos, a despeito dos valores religiosos, morais e filosóficos de fundo. É aqui que, ao retomar Rohling e Valle (2016),

⁷ No original: [...] *as an institution of education, schools are mentioned as one kind of association in which children develop their sense of morality of association, i.e., they learn that different roles in different social contexts have position-dependent moral standards. But the school is only one association of many in which children realise this stage of moral development [...], next to, e.g., the family, the neighbourhood, and more temporary forms of cooperation like playing games with peers.*

⁸ No original: [...] *the school as a social institution is an object of public reason.*

assentimos com o entendimento de que um currículo que aponta para a diversidade acolhe e respeita as diferenças e não faz *tabula rasa* do pluralismo razoável das concepções mencionadas.

A tensão que envolve a relação entre currículo e sociedade remete ao debate sobre o multiculturalismo, o qual pode ser visto em um sentido descritivo ou em um sentido normativo (VITA, 2002). É neste último sentido que residem as maiores dificuldades teóricas e práticas para organizar os princípios de existência social comum na escola em uma sociedade plural, pois as reivindicações das políticas de diferença tendem a se ver em oposição às pretensões de igual respeito das tendências liberais. Vita (2002), em sua leitura de Brian Barry (2001) acerca do debate entre igualitarismo e multiculturalismo, defende o liberalismo igualitário naquilo que possui de força de justiça. Isso não significa que estejam resolvidas as dimensões do reconhecimento na tensão entre diferença e igual atenção.⁹ No entanto, para se posicionar em favor da “política do respeito e da atenção iguais”, o autor cita Barry, para quem

Não podemos esperar que os resultados da política democrática sejam justos em uma sociedade que contém um grande número de pessoas que não têm nenhum senso de empatia para com seus concidadãos e nenhuma identificação com sua sorte. Esse senso de solidariedade é fomentado por instituições comuns e por uma distância entre as rendas que seja limitada o suficiente para impedir as pessoas de supor – e com certa razão – que elas podem escapar do destino comum comprando sua saída do sistema de educação, de saúde, de policiamento e de outros serviços públicos dos quais seus concidadãos menos afortunados são obrigados a depender (BARRY, 2001, p. 79 *apud* VITA, 2002, p. 24).

Tal posição aproximaria os esforços políticos da igualdade equitativa em sentido amplo, mas não deve sugerir, como talvez se possa supor, uma estatização “absolutista” dos direitos sociais, entre os quais a educação. Pensando em termos curriculares para as escolas justas, a problemática consistiria na tensão sempre existente entre um currículo nacional e seu caráter diferencial, em que a definição da extensão das grandes diretrizes sempre será razão suficiente para debates sobre os direitos escolares como direitos identitários.

Logo, sem esgotar o debate acima exposto, pode-se dizer que uma escola justa precisa ser capaz de buscar um “conteúdo generalizável” (ROHLING; VALLE, 2016, p. 405) compatível com a tolerância, o respeito mútuo e o exercício de um sentido geral e compartilhado

⁹ Para o tratamento das relações entre demandas diferenciais e tradição liberal, recomendamos a discussão proposta por Kymlicka (1995), que revisita teses liberais clássicas para reposicionar o debate entre liberalismo e multiculturalismo, abordando polarizações intensas como direitos individuais e direitos de grupos, liberdade e cultura, direitos de minorias e questões de justiça etc., em que possam sobressair princípios da democracia e da justiça social. Tal obra atesta ser o debate sobre a diversidade social das sociedades inevitável para a teoria política contemporânea.

de cidadania. Tal escola pode ser alcançada, em sentido normativo, pela “extensão da igualdade curricular semelhante para todos; e pela determinação de que as desigualdades decorrentes da forma como essas instituições operam devem, no contexto maior do sistema educacional e escolar, favorecer a todos” (ROHLING; VALLE, 2016, p. 405).

Sabemos que o exame e a proposição aqui realizados são muito mais amplos e polêmicos. Pretendemos apenas explorar alguns dos elementos que, em sentido teórico e normativo, apontam para uma concepção de escola no bojo de uma concepção política de justiça, compreendendo-a como uma das instituições componentes da estrutura básica da sociedade. Sustentamos, desse modo, a justiça escolar, em sentido político, como uma busca das instituições educativas em uma sociedade democrática que realiza a virtude da própria justiça conforme os princípios da igualdade e da liberdade, favorecendo a construção da autonomia e a cooperação social, sem, no entanto, ferir as concepções do bem que estruturam a vida e as ações das pessoas morais.

Considerações finais

Esta pesquisa procurou investigar a relação entre educação e justiça como um conceito político. Entendida como uma instituição componente da estrutura básica da sociedade, a escola foi concebida como instrumento da república com finalidades cívicas no sentido da afirmação dos valores históricos da liberdade e da igualdade.

Seguindo as linhas de força da concepção política de justiça na teoria de John Rawls, fomos levados a conceber a educação e a escola no contexto da garantia de direitos com fortes compromissos democráticos, reparadores e redistributivos. Perseguimos o objetivo de investigar o papel da escola na garantia da igualdade equitativa de oportunidades como uma instituição de base para a vida coletiva em um regime constitucional.

Ao seguir o modelo da justiça como equidade, pudemos refletir sobre as noções de escola justa e de justiça escolar e desenvolver um debate normativo de justificação do papel da escola em sociedades com pluralismo razoável, sem que ela precise se comprometer com visões do bem particulares e abrangentes. Tendo em vista o referencial adotado, também realizamos uma discussão de caráter principiológico, mas preche de consequências para examinar o grau de maior ou menor justiça educativa no âmbito de uma sociedade com justiça equitativa em sentido amplo.

Na proposição da estrutura da pesquisa, partiu-se de uma reconstrução de momentos fundamentais da teoria da justiça de Rawls, sobretudo em sua formulação basilar em *Uma Teoria da Justiça*, de 1971, e n' *O Liberalismo Político*, de 1993, bem como no artigo *Justiça como Equidade: uma concepção política, não metafísica*, originalmente publicado em 1985. A reconstrução do modelo teórico rawlsiano permitiu focalizarmos, com um vocabulário de direitos de caráter normativo, a problemática da igualdade e da desigualdade em educação, problematizando o papel do Estado em matéria educativa e o papel das instituições.

Com tal arcabouço, a pesquisa levantou as condições para a reivindicação da escola como instituição da estrutura básica da sociedade e seu papel no arranjo social de caráter democrático e constitucional. A validade da fundamentação proposta encontrou apoio em um sentido de equidade no contexto de uma teoria da justiça capaz de ser publicamente reconhecida, a despeito das concepções abrangentes e conflitantes do bem. Daí ser fundamental focalizar a igualdade equitativa de oportunidades, que se contrapõe a um modelo meritocrático ou de privilégios que pode ser carregado na mera enunciação formal do princípio.

No arranjo educacional equitativo, o Estado ocupa uma função garantidora, no sentido de que cabe às instituições públicas promover o acesso universal a um tipo de cultura comum

que se expressa nas formas do conhecimento formal e do reconhecimento social. Como um bem público, a escola justa promove a coexistência dos diferentes, alberga a diversidade e equaliza oportunidades.

De modo geral, esta pesquisa procurou destacar, tendo Rawls como ponto de partida, a importância de uma concepção comum de justiça e do compartilhamento dos princípios orientadores da educação como parte da estrutura básica da sociedade. Nesse entendimento, o consenso sobreposto entre as diferentes concepções de vida boa é fundamental e, embora no autor mencionado se refira ao arcabouço social mais amplo, na educação ele se realiza como a aceitação pública dos princípios de justiça escolar pelos membros de uma sociedade determinada.

A concepção em que se assenta o entendimento acima exposto parte do caráter político, não metafísico, de sua formulação, em que os princípios derivam dos sentidos igualitários das pessoas morais, capazes de formular para si uma concepção do bem e um senso de justiça. A busca pelos princípios de justiça escolar está em sintonia com a revisão das formulações sobre o contrato social de uma sociedade, em cujos termos há lugar para o pluralismo, a liberdade e a igualdade, dentro de um compromisso político de ampliação das oportunidades dos membros menos favorecidos como questão de justiça.

Desse modo, como salientamos acima, buscou-se realizar uma discussão teórica e de caráter universal para os princípios de justiça escolar, que revelam compromissos com a equidade e, portanto, afirmativos da noção intuitiva de sociedade como um sistema de cooperação social. Nessa organização, as instituições afirmativamente se posicionam frente à reprodução da cultura dominante e não reconhecem como legítimas as posições alcançadas por intermédio de dispositivos ou estruturas arbitrárias que não suportam o princípio da igualdade equitativa.

A igualdade democrática, em oposição a modelos de mera igualdade liberal ou natural, está comprometida com a melhoria da vida dos menos favorecidos, permitindo reconstruir o papel de uma sociedade bem organizada nos termos de um sentido compartilhado de justiça. Seu princípio não é o da mera eficiência alocativa, pois “[...] na justiça como equidade os princípios de justiça são anteriores a considerações de eficiência” (RAWLS, 2000a, p. 74).

No caso da escola, a igualdade equitativa democrática se refere ao acesso universal à educação formal, bem como ao direito de apropriação daqueles conhecimentos necessários à busca e à realização dos distintos projetos de vida. Para viabilizar as pretensões de justiça da escola, os princípios apresentados expõem suas reivindicações gerais, as quais se materializam

em um sistema abrangente para todos e uma disposição das desigualdades conforme um critério razoável de igualdade equitativa.

A aproximação dos princípios de justiça escolar com a formulação original de caráter rawlsiano é evidente e mostra o esforço de procurar desenvolver uma concepção geral sobre os princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade no contexto das instituições educacionais. Importa destacar que a formulação dos princípios pode colidir com as reivindicações da política da diferença e dos direitos culturais. Embora saibamos da polêmica que envolve direitos universais e direitos culturais, não foi objeto de nossa pesquisa abordá-la profundamente, embora novos esforços investigativos possam fornecer melhores condições para o entendimento do caráter diferencial da oferta educativa.

Por fim, o que resta notar é o fato de que, não obstante as divergências entre os diferentes enfoques acerca de uma escola justa, a desigualdade é nociva não só para os mais vulneráveis mas também para a cooperação social, esgarçando o tecido da vida comum e da autorrealização. Por isso, a escola, possuindo autonomia para a definição de suas ações, programas e projetos, precisa responder às exigências públicas de seu pertencimento à estrutura básica da sociedade a fim de “manter a justiça de fundo” (RAWLS, 1992, p. 51). Caminhar na direção da justiça como conceito e projeto político é o que se espera da escola em uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

- BARRY, Brian. **Culture and equality**: an egalitarian critique of multiculturalism. Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos: Harvard University Press, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). **Escritos de Educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). **Escritos de Educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 217-228.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- COLEMAN, James. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 34, p. 137-155, 2011.
- CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.
- DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, set./dez. 2008.
- DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- ESTÊVÃO, José Carlos. **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.
- KYMLICKA, Will. **Multicultural citizenship**: a liberal theory of minority rights. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012, vol.38, n.1, pp.13-28, out. 2011.
- MACEDO, Stephen. **Diversity and distrust**: civic education in a multicultural democracy. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 2000.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e classe social. *In*: MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial**

de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: UNICEF, 1990.

PEROSA, Graziela Serroni; LEBARON, Frédéric; LEITE, Cristiane Kerches da Silva. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 99-118 | mai./ago., 2015.

PINTO, Fabio Boscaglia. **John Rawls e a educação:** contribuições para análise do direito à educação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014.

PODSCHWADEK, Frodo. **Rawlsian liberalism and public education.** Tese (Doutorado em Filosofia). School of Humanities, College of Arts, University of Glasgow, Glasgow, 2018.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Trad. Almiro Piseta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

RAWLS, John. **O liberalismo político.** Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000b.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova**, São Paulo, n.25, abr. 1992.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44 n. 154 p. 1094-1109, out./dez. 2014.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p.386-409, abr./jun. 2016.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VITA, Álvaro de. Liberalismo igualitário e multiculturalismo. **Lua Nova**. São Paulo, n. 55-56, p. 5-27, 2002.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.