

UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Edgar Domingo de Albuquerque

ENTRE A LOUSA E A BALANÇA  
Um ensaio sobre educação e justiça na perspectiva  
da filosofia de John Rawls

Sorocaba/SP  
2008

Edgar Domingo de Albuquerque

ENTRE A LOUSA E A BALANÇA  
Um ensaio sobre educação e justiça na perspectiva  
da filosofia de John Rawls

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Escolar

Sorocaba/SP  
2008

Edgar Domingo de Albuquerque

ENTRE A LOUSA E A BALANÇA  
Um ensaio sobre educação e justiça na perspectiva  
da filosofia de John Rawls

Dissertação aprovada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade de  
Sorocaba.

Aprovado em: 10 de dezembro de 2008

BANCA EXAMINADORA:

---

1º Exam.: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota  
Uniso

---

2º Exam.: Prof. Dr. Luiz Paulo Rouanet  
Puc-Campinas

Dedicado a Clotilde Rodríguez Najera

## AGRADECIMENTOS

Já dizia o poeta espanhol Antonio Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar...* Ao optar pelo mestrado, eu já tinha em mente que o caminho não é fácil! Mas minha trajetória não foi solitária, muitas pessoas caminharam ao meu lado e a sou profundamente grato!

Agradeço a minha querida e amada esposa Brunna que, mais do que ninguém, teve de aturar a presença de John Rawls em nosso dia-a-dia. Seu apoio e compreensão foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Amo-te!

Agradeço a meus pais Edegar e Margarita que, mesmo sem ter a menor idéia do que eu fazia nesse “tal mestrado”, me deram todo o apoio necessário, sobretudo o financeiro, sem o qual seria impossível concluir este trabalho.

Agradeço a meu irmão Ricardo que muitas vezes, pacientemente, deu ouvidos as minhas interpretações acerca do pensamento de John Rawls e que muito contribuiu na elaboração e no refinamento das minhas inferências sobre educação e justiça.

Agradeço ao Prof. Dr. Luiz Paulo Rouanet pela participação na banca e pelas valiosas observações feitas na qualificação.

Agradeço ao professor e amigo Marcos Reigota por acreditar no meu potencial, por me incentivar a seguir com o projeto do mestrado e pelos valorosos conselhos e ensinamentos ao longo dessa jornada. Sem sua ajuda este trabalho não se concretizaria.

Por fim, agradeço ao meu orientador, professor e amigo Pedro Goergen, por todo o tempo e dedicação dispensados a este trabalho e, sobretudo, pela confiança e liberdade que permitiram que meus passos, por vezes atropelados, me conduzissem à conclusão desta jornada. *Danke schön!*

## RESUMO

A educação é um bem da sociedade e, como tal, deve promover a justiça social. Entretanto, sociedades democráticas são pontuadas por uma pluralidade de doutrinas abrangentes e definir o que é uma educação justa nem sempre é alvo de um consenso. Este trabalho abordou essa questão a partir do referencial teórico de John Rawls e suas idéias a respeito de justiça social, estabelecendo uma conexão entre justiça e educação.

Palavras chaves: Educação, justiça social, teorias da justiça, ações afirmativas.

## ABSTRACT

Education is a social good and must promote social justice. Meanwhile, democratic societies has a plurality of comprehensive doctrines and get a consensus about what should a fair education be is not easy. This study addressed this question from the theoretical framework of John Rawls and his ideas about social justice by establishing a connection between justice and education.

Keywords: education, social justice, theories of justice, affirmative actions.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	9
<b>1 A teoria de John Rawls</b>	12
<b>1.1 Sintetizando Rawls</b>	12
<b>1.2 Dissecando Rawls</b>	14
<b>1.2.1 A crítica ao utilitarismo</b>	14
<b>1.2.2 O papel da justiça e seu objeto</b>	17
<b>1.2.3 Uma proposta contratualista</b>	20
<b>1.2.4 A posição original</b>	20
<b>1.2.5 O véu da ignorância</b>	22
<b>1.2.6 Conceito de Sociedade</b>	23
<b>1.2.7 Sociedades bem-ordenadas</b>	24
<b>1.2.8 A Estrutura Básica da Sociedade</b>	25
<b>1.2.9 Os conceitos de Racional e Razoável</b>	27
<b>1.2.10 A justiça como equidade</b>	28
<b>1.2.11 Os princípios da justiça</b>	29
<b>1.2.12 Concepção política de justiça</b>	32
<b>1.2.13 Concepção política de pessoa</b>	33
<b>2 Educação e Justiça</b>	36
<b>2.1 Educação e a Estrutura Básica</b>	36
<b>2.2 Educação como um bem primário</b>	37
<b>2.3 Quem discute Rawls na Educação?</b>	40
<b>2.3.1 François Dubet</b>	41
<b>2.3.2 Sidney Silva</b>	44
<b>2.3.3 Carlos Estêvão</b>	49
<b>3 Cotas nas Universidades Públicas Brasileiras</b>	51
<b>3.1 A trajetória dos/das Afro-brasileiros/as</b>	51
<b>3.2 Os princípios da ação afirmativa</b>	54
<b>3.2.1 A ação afirmativa no cenário brasileiro</b>	55
<b>3.3 As políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras</b>	56
<b>3.4 Discriminação invertida</b>	57

<b>3.5 Discurso meritocrático</b>	59
<b>3.6 Qualidade do ensino</b>	60
<b>3.7 Cotas raciais ou cotas sociais?</b>	61
<b>Conclusão</b>	65
<b>Referências</b>	69

## Introdução

*A ação injusta comporta dois extremos:  
um deles, o menos importante, consiste em sofrer a injustiça;  
o outro, mais grave, em cometê-la.*

*Aristóteles – Ética a Nicômaco*

Meu primeiro contato com o trabalho de John Rawls se deu na graduação em Filosofia na Universidade de Sorocaba. A partir de um projeto de pesquisa ligado ao Programa de Mestrado em Educação e liderado pelo Prof. Dr. Marcos Reigota, passei a estudar o pensamento de John Rawls em sua principal obra, *Uma Teoria da Justiça*. Naquele momento John Rawls tornou-se o objeto de estudo de minha iniciação científica, passou a ser também tema do meu trabalho de conclusão de curso na graduação em Filosofia e do meu projeto de pesquisa no mestrado.

Desde as primeiras leituras dos textos de Rawls, percebi que havia uma conexão entre as suas teorias e a minha prática como educador. A aproximação do estudo da teoria rawlsiana com o campo da educação me pareceu inevitável, pois os meus questionamentos acerca de uma série de situações do meu cotidiano vieram ao encontro das colocações de Rawls.

Uma dessas situações, vividas em um colégio de ensino médio, o modelo meritocrático, no qual os alunos e alunas com maiores habilidades recebiam maiores recursos educacionais (aulas extras, incentivos acadêmicos e até prêmios materiais) em detrimento daqueles alunos e alunas com maiores dificuldades, que recebiam apenas o benefício da recuperação paralela, que nada mais era que a chance de uma segunda avaliação, e para a qual contavam apenas consigo, pois nenhum recurso acadêmico lhes era destinado.

A recuperação paralela sempre me pareceu injusta, pois não centrava seus esforços em recuperar os conteúdos que, por ventura, os alunos ou alunas não conseguiram se apropriar. Por outro lado, também não me parecia justo que alunos e alunas que já tinham um dom natural para o estudo, recebessem aulas de apoio e outros benefícios. Ao ter contato com a crítica rawlsiana ao utilitarismo, pude entender que as práticas que eu considerava injustas no trato com os alunos e alunas daquele colégio tinham um forte caráter meritocrático pautado na concepção utilitarista.

John Rawls é um autor pouco conhecido entre educadores. Suas teorias permanecem, de forma geral, restritas às análises de filósofos, sociólogos e economistas. Dentro do programa de mestrado encontrei dificuldades não apenas pelo fato de Rawls ser um autor desconhecido para a maioria dos professores do programa, mas também por uma certa

resistência à proposta de trabalhar com o mesmo.

A idéia de um referencial teórico fora do contexto marxista me rendeu alguns contratempos. Por diversas vezes tive minhas colocações preteridas em sala da aula por professores que, embora assumindo publicamente que nunca tenham lido nenhum texto de Rawls, o descartavam como contribuição para as discussões em aula por tratar-se de um autor liberal<sup>1</sup>.

Embora o Prof. Marcos Reigota tenha sido o grande incentivador para o meu estudo de Rawls, naquela época ele já contava com o número máximo de orientandos, o que inviabilizava a sua orientação do meu projeto de mestrado naquele momento. Por fim, foi com a entrada do Prof. Dr. Pedro Goergen no corpo docente do programa de mestrado, que este projeto pode seguir em frente. O Prof. Pedro Goergen, que já havia orientado o trabalho sobre a Formação Moral em Rawls de Sidney Silva no pós-doutorado da Unicamp, acolheu minha proposta de pesquisa e pude, então, seguir em frente com este projeto. Esta dissertação é o fruto dessa trajetória.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro apresento a teoria elaborada por John Rawls de forma didática. O trabalho filosófico de Rawls exige de seus leitores um alto rigor conceitual. Sobre *Uma Teoria da Justiça e O Liberalismo Político*, Harry Brighouse declara “they are both difficult to read, even to specialists” (2002, p. 3). Diante do alto nível de abstração em que o texto de Rawls se apresenta, optei neste capítulo por selecionar os principais conceitos de sua teoria e apresentá-los de forma mais acessível aos leitores não acostumados com a linguagem filosófica. Assim, o primeiro capítulo tem um caráter propedêutico em relação ao pensamento rawlsiano.

No segundo capítulo, considero a educação formal como uma das instituições que compõem a estrutura básica da sociedade e investigo a forma como Rawls insere a educação em sua teoria. Também relaciono a educação com a concepção de bens primários presentes na teoria rawlsiana e examino a partir da perspectiva dos princípios da justiça como equidade. A seguir, investigo o pensamento de Rawls expresso em alguns trabalhos sobre justiça e educação. A questão da formação moral é discutida com base nos trabalhos do Prof. Sidney Reinaldo da Silva. Em François Dubet abordo o modelo meritocrático de educação. E, por

---

1 Em certos momentos, ao cursar as disciplinas do mestrado, percebi que a palavra liberal soava quase como uma blasfêmia. De acordo com o que Carlos Henrique Cardin escreve na apresentação da obra de Rawls *O Liberalismo Político*, o termo *liberal* nos Estados Unidos não tem a mesma conotação que para nós, brasileiros. Os conservadores norte-americanos o entendem como sinônimo de socialismo. Nesse sentido, Rawls representaria um pensamento de esquerda no mundo anglo-saxônico. Esse equívoco no sentido empregado a palavra inglesa *liberal* na sua livre tradução, em português, para liberal me rendeu o rótulo de “liberal”.

fim, com Carlos Estevão analiso a conexão da teoria de Rawls com o conceito de justiça me educação.

No terceiro capítulo me detenho sobre a questão das cotas para afrodescendentes nas universidades públicas brasileiras a partir do referencial teórico rawlsiano. Muito tem-se discutido a respeito das cotas para afrodescendentes, sobretudo nas mídias de massa. As opiniões favoráveis ou contrárias envolvem não só argumentos acadêmicos, mas também noções de senso comum. No cerne dessa discussão está posto a questão da justiça. O sistema de cotas é uma ação justa ou injusta? Calcada nos princípios da ação afirmativa, que encontram em Rawls parte de sua fundamentação, neste capítulo apresento um panorama deste debate. Exponho os argumentos favoráveis e contrários ao sistema de cotas e utilizo o referencial rawlsiano como mecanismo de análise de tais argumentos.

## 1 A teoria de John Rawls

*Não é nossa culpa, nascemos já com uma bênção,  
mas isso não é desculpa para a má distribuição.  
Com tanta riqueza por ai  
onde é que esta, cadê sua fração?  
Até quando esperar?  
E cadê a esmola que nos damos sem perceber  
que aquele abençoado poderia ter sido você*

*Plebe Rude - Até quando esperar*

O trabalho intelectual realizado pelo filósofo norte-americano John Rawls nos remete a um amplo conjunto de conceitos, muitos deles de difícil compreensão para público não acostumado com a linguagem filosófica. Sobre a obra, *Uma Teoria da Justiça*, José Nedel declara que “não é uma obra de fácil leitura [...] é longo, repetitivo, não linear quanto à ordem das idéias.” (2000, p. 23)

Neste capítulo apresento os principais conceitos que fundamentam o trabalho teórico de John Rawls de forma a torná-los mais digeríveis ao público em geral. Num primeiro momento, apresento uma visão panorâmica do projeto rawlsiano. Em seguida, procuro esclarecer os principais conceitos da teoria rawlsiana. Não pretendo, neste momento, interpretar ou analisar o pensamento rawlsiano. Procuro tão somente expor de maneira didática tais conceitos, os quais julgo fundamentais ao entendimento do projeto filosófico de John Rawls.

### 1.1 Sintetizando Rawls

Se quiséssemos resumir o problema que Rawls endereça a sua teoria em uma única pergunta, teríamos algo semelhante *quais os princípios de justiça adotaríamos como reguladores das relações entre os membros de uma sociedade democrática?* Em resposta, apresentaríamos dois princípios.

O primeiro, denominado *princípio da igual liberdade*, exige igualdade na atribuição de direitos e deveres básicos; o segundo, dividido em duas partes, sustenta que desigualdades sociais e econômicas são justas apenas quando (a) estão vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições iguais e equitativas de oportunidades (*princípio da igualdade equitativa de oportunidades*) e (b) melhoram as condições daqueles que se encontram na pior

situação (*princípio da diferença*).

Os princípios de justiça que respondem à questão acima seriam o resultado de um arranjo hipotético expresso na seguinte situação: um conjunto de pessoas que representam a sociedade, discutem e escolhem, de forma racional, os princípios de justiça que regulam sua estrutura social. Esse arranjo hipotético, na teoria de Rawls, recebe o nome de *Posição Original*.

Para evitar que as pessoas, na posição original, escolham princípios de justiça que as beneficiem diretamente, ou que lhes coloquem em vantagem em relação aos outros membros da sociedade, Rawls propõe que essas pessoas, de alguma forma, desconhecem certas informações acerca de si mesmas, tais como sua posição na sociedade, suas características físicas, psicológicas, suas crenças etc. Embora privadas desses conhecimentos, tais pessoas ainda assim teriam a capacidade de analisar e decidir racionalmente sobre os princípios que seriam mais razoáveis para regular sua estrutura social. Esse estado de desconhecimento proposto por Rawls é denominado *Véu da Ignorância*. Ele permite que a escolha dos princípios se dê de forma equânime, ou seja, garante uma igualdade de condições entre as pessoas nessa situação.

Dessa forma, a teoria elaborada por Rawls procura responder a uma questão fundamental: “qual a concepção de justiça mais apta a especificar os termos equitativos de cooperação social entre cidadãos considerados livres e iguais, e membros plenamente cooperativos da sociedade durante a vida toda, de uma geração até a seguinte?” (2000, p.45)

Frente a essa questão fundamental, surge o problema da tolerância, pois sociedades democráticas, segundo Rawls, são marcadas pela diversidade de doutrinas religiosas, filosóficas e morais, em geral, conflitantes e irreconciliáveis. Tal diversidade é compreendida por Rawls como “resultado inevitável, a longo prazo, do exercício das faculdades da razão humana em instituições básicas livres e duradouras”. Assim, Rawls acrescenta outra questão “quais são os fundamentos da tolerância assim compreendida, considerando-se o fato do pluralismo razoável como resultado de instituições livres”. (2000, p.45)

Ao combinar as duas questões expostas acima, Rawls pretende saber se “é possível existir, ao longo do tempo, uma sociedade justa e estável de cidadãos livres e iguais, mas que permanecem profundamente divididos por doutrinas religiosas, filosóficas e morais razoáveis.” (2000, p.45-46)

Os princípios de justiça escolhidos na situação descrita na posição original regulariam as principais instituições sociais, responsáveis pela distribuição de direitos e deveres a seus

membros. Entretanto, Rawls não pretende fornecer princípios de justiça que regulem todas as esferas da vida social. Seu projeto concentra-se especificamente nas principais instituições sociais, as quais Rawls denomina *Estrutura Básica da Sociedade*. Dessa forma, Rawls deliberadamente deixa de lado a discussão da justiça no interior das instituições privadas, bem como aquelas relacionadas com o direito internacional<sup>2</sup>.

Grande parte do esforço intelectual de Rawls na elaboração de sua teoria encontra-se justamente na tentativa de oferecer uma alternativa ao pensamento utilitarista. Em outras palavras, a necessidade de se discutir os princípios de justiça à luz dos mecanismos propostos por Rawls, a posição original e o véu da ignorância, resultam de sua crítica ao conceito de justiça derivado das doutrinas utilitaristas de forma geral. Rawls argumenta que os princípios de justiça resultantes da tradição utilitarista ferem certas liberdades individuais e, por tanto, devem ser reformulados. Este argumento deixa claro o caráter liberal da teoria rawlsiana.

Considerando apenas as obras *Uma Teoria da Justiça* e *Justiça como Equidade*, que apresentam, respectivamente, a fundamentação teórica do seu projeto, e sua posterior reformulação<sup>3</sup>, temos algo em torno de 1000 páginas. Compactar o pensamento de Rawls em uma única questão e apresentar como resposta uma síntese dos dois princípios de justiça elaborados por Rawls, além de se mostrar insuficiente, é injusto com a profundidade do pensamento de John Rawls.

## **1.2 Dissecando Rawls**

Apresentei na seção anterior, de forma bastante sintética, um panorama da teoria rawlsiana da justiça. Conceitos como posição original, véu da ignorância, estrutura básica da sociedade, bem como os princípios da igual liberdade, da igualdade equitativa de oportunidades e da diferença merecem um maior detalhamento e, inevitavelmente, se relacionarão a outros conceitos que serão apresentados a seguir.

### **1.2.1 A crítica ao utilitarismo**

Como vimos, o projeto de Rawls é oferecer uma alternativa à concepção de justiça

---

2 A questão da justiça nas relações internacionais é abordada por Rawls em sua obra *O Direito dos Povos*, e não será tratada no presente trabalho.

3 Em *Justiça como Equidade: Uma Reformulação*, Rawls apresenta revisões e reformulações de alguns aspectos teóricos expostos em *Uma Teoria da Justiça*, bem como responde às críticas de alguns de seus interlocutores.

resultante da doutrina utilitarista. Para tanto, Rawls elabora uma argumentação crítica ao conceito de justiça derivado do utilitarismo de forma geral, bem, como em suas variações. Segundo Rawls, “Meu objetivo é elaborar uma teoria da justiça que represente uma alternativa ao pensamento utilitarista em geral e conseqüentemente a todas as suas diferentes versões.” (2002a, p. 24)

Norteados pela doutrina clássica do utilitarismo, seguindo a formulação dada por Sidgwick, Rawls assim apresenta o conceito de utilitarista de justiça:

A idéia principal é de que a sociedade está ordenada de forma correta e, portanto, justa, quando suas instituições mais importantes estão planejadas de modo a conseguir o maior saldo líquido de satisfação obtido a partir da soma das participações individuais de todos os seus membros. (2002a, p. 25).

Para Rawls, “podemos notar que há, de fato, um modo de ver a sociedade que facilita a suposição de que o conceito mais racional de justiça é utilitarista” (2002a, p. 25). O conceito utilitarista considera que os indivíduos, na busca de realização de seus desejos, são livres para analisar suas perdas e ganhos. São capazes de certos sacrifícios em detrimento de uma vantagem maior no futuro. Assim, as ações de uma pessoa, enquanto não afetam aos outros, podem ser vistas como muito coerentes quando estas aumentam o seu nível de bem-estar através da execução racional da soma de todos os seus objetivos.

A transposição dessa idéia, a maximização do bem-estar individual, para a sociedade não encontra obstáculos por se considerar que o que é racional para um único indivíduo também o é para a sociedade. Dessa forma, podemos dizer que o bem-estar da sociedade é atingido quando a soma dos desejos individuais maximiza o bem-estar do próprio grupo. O princípio de escolha para uma associação de pessoas apresenta-se, então, como extensão do princípio de escolha de um único homem.

Rawls incorpora a sua crítica os conceitos de justo e de bem, pois estes são os principais fundamentos da ética e, como aponta Rawls, de tais princípios deriva a concepção de dignidade moral que podemos atribuir a um indivíduo. Uma teoria ética deve dar conta de relacionar esses dois conceitos. Dessa forma, a relação entre justo e bem, intuitivamente, parece apontar para um referencial teleológico, ou seja, sua relação está direcionada a um fim, ou finalidade, específico. De acordo com Rawls, em uma teoria teleológica o conceito de bem está definido de forma independente do conceito de justo e disso decorre a interpretação de que o justo se define a partir da maximização do bem. Vejamos:

Ora, parece que a maneira mais simples de relacioná-las é a praticada pelas doutrinas teleológicas: o bem se define independentemente do justo, e então o justo se define como aquilo que maximiza o bem. Mais precisamente, justas são aquelas instituições e ações que das alternativas possíveis retiram o bem maior [...] As teorias teleológicas têm profundo apelo intuitivo porque parecem incorporar a idéia de racionalidade. É natural pensar que a racionalidade consiste em maximizar algo e que, em questões morais, o que deve ser maximizado é o bem. (2002a, p. 26)

Em uma sociedade em que os princípios de justiça são decorrentes de uma concepção utilitarista, não se encontram motivos para rejeitar que a violação da liberdade de alguns seja justificada por um bem maior partilhado por muitos, em outras palavras, em uma sociedade na qual os princípios de justiça se alicerçam no utilitarismo, certas restrições às liberdades individuais são aceitas quando promovem a maximização de um bem maior a seus membros.

Em oposição a essa concepção utilitarista da justiça, que sacrifica certas liberdades individuais em função da maximização do bem-estar social, Rawls argumenta que, dentro de uma sociedade, cada indivíduo é visto como possuidor de um grau de liberdade inalienável ou, no termo rawlsiano, de uma inviolabilidade, a qual nem mesmo o bem-estar de todos os outros pode ferir. Nas palavras de Rawls:

Cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem mesmo o bem-estar da sociedade como um todo pode ignorar. Por essa razão, a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior partilhado por outros. Não permite que os sacrifícios de poucos tenham menos valor que o total maior das vantagens desfrutadas por muitos. (...) A única coisa que nos permite aceitar uma teoria errônea é a falta de uma teoria melhor; de forma análoga, uma injustiça é tolerável somente quando é necessária para evitar uma injustiça maior. (2002a, p. 4)

A idéia de equilibrar perdas e ganhos com base na racionalidade de princípios aplicados a um único indivíduo fica excluída desse contexto. Ou seja, o conjunto básico de liberdades de um indivíduo não está, segundo Rawls, sujeito ao cálculo utilitarista.

Em sua teoria, que recebe a denominação de *justiça como equidade*, Rawls argumenta que os princípios de justiça derivam de um acordo ou de um consenso entre os membros da sociedade em uma situação hipotética específica, denominada por Rawls de posição original. Nesse sentido, os membros da sociedade concordariam que não é justo que perdas individuais se dêem em detrimento da maximização do bem-estar geral. Nas palavras de Rawls, “A justiça como equidade tenta explicar essas convicções do senso comum a respeito da prioridade da justiça, mostrando que são a consequência de princípios que seriam adotados na posição original”. (2002a, p. 30)

Assim, a proposta utilitarista se mostra insuficiente para Rawls, pois “pode ser

conveniente mas não é justo que alguns tenham menos para que outros possam prosperar” (2002a p. 16). Sobre o conceito de justiça decorrente do utilitarismo, Nedel afirma que este

não se preocupa com os que não atingem a média. Em nome da maximização da média geral de bens materiais e a segurança social, é capaz de sacrificar a liberdade e outros direitos humanos. Não exclui eventuais instituições injustas (v.g., a escravidão), descumprimento de compromissos, punição de inocentes, negação de direitos a minorias – desde que para o maior bem-estar do maior número de pessoas [...] assim, a acusação mais séria contra o utilitarismo é a de que sanciona violações aos princípios de justiça. (2000, p. 25-26)

Enquanto a doutrina utilitarista busca a maximização do bem-estar, a visão da justiça como equidade, dado seu caráter contratualista, como dito anteriormente, estabelece que os princípios de justiça aplicados à estrutura social seriam resultantes de um consenso entre os membros da sociedade a partir da posição original, uma situação hipotética semelhante ao estado de natureza, nas teorias contratualistas clássicas.

### **1.2.2 O papel da justiça e seu objeto**

A primeira vista, a palavra justiça, presente nos títulos das obras mais importantes de Rawls, pode nos remeter ao seu significado exclusivamente jurídico. Segundo Abbagnano, do termo justiça “podem-se distinguir dois significados principais: 1º Justiça como conformidade da conduta a uma norma; 2º Justiça como *eficiência* de uma norma (ou de um sistema de normas)”. (2000, p. 593, grifos do autor)

Na primeira definição, o termo justiça representa uma forma de conduta perante uma norma. Assim, o conceito de justiça está relacionado à conformidade da conduta ou da atitude de um indivíduo frente a uma determinada regra. Esta conduta será julgada de acordo ao que se espera da regra. Aqui o indivíduo realiza uma ação justa quando esta condiz à norma.

A segunda definição, por outro lado, apresenta o conceito de justiça relacionado à competência de certa regra, ou conjunto de regras, em promover as relações justas entre pessoas, julgando-se aqui não a conduta do indivíduo em si, mas a eficiência da própria regra em promover ações justas. Em outras palavras, as normas são justas quando levam os indivíduos a atos justos.

É a partir deste segundo sentido de justiça que Rawls trabalha, ou seja, “justiça como *eficiência* de uma norma” e dá ênfase à sua importância na fundamentação de seus argumentos por meio de uma analogia da justiça com os sistemas de pensamento:

A justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento. Embora elegante e econômica, uma teoria deve ser rejeitada se não é verdadeira; da mesma forma leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformadas ou abolidas se são injustas. (2002a, p. 3-4).

Enquanto a principal virtude de um sistema de pensamento é a verdade, pois por mais bem construída que seja uma teoria, esta perde a sua validade quando não corresponde à verdade, de modo análogo, a principal virtude das instituições sociais é a justiça. Em outras palavras, por mais eficientes e organizadas que sejam as instituições e suas normas, se estas não promovem ações justas nos relacionamentos entre os membros de uma sociedade, tais instituições e suas normas devem ser reformuladas, ou até mesmo substituídas por outras que busquem promover a justiça.

A proposta de Rawls é o de garantir a igual liberdade dos cidadãos, que como visto anteriormente, numa sociedade justa, é inviolável. Isso se dá a partir dos princípios de justiça, que como veremos mais adiante, resultam de um acordo consensual por parte dos indivíduos que compõem a sociedade, que segundo Rawls, deve ser entendida como

uma associação mais ou menos auto-suficiente de pessoas que em suas relações mútuas reconhecem certas regras de conduta como obrigatórias e que, na maioria das vezes, agem de acordo com elas. Suponhamos também que essas regras especifiquem um sistema de cooperação concebido para promover o bem dos que fazem parte dela. (2002a, p.4)

Entretanto, a cooperação social é permeada, segundo Rawls, por uma identidade e um conflito de interesses. A identidade de interesses se dá, segundo Rawls, em função de que a cooperação social permite que todos os indivíduos tenham uma vida melhor do que a que teriam caso dependessem única e exclusivamente de seus próprios esforços (2002a, p. 4)

Já o conflito de interesses se dá por conta de que cada indivíduo não é indiferente à questão de como os benefícios resultantes da cooperação social são distribuídos, pois é racional pensar que cada um busque, na realização de seus projetos de vida, uma parcela de benefícios maior a uma menor.

Assim, o papel da justiça para Rawls consiste na elaboração de um conjunto de princípios adequados para mediar tanto a distribuição dos benefícios e encargos da cooperação sociais como a maneira como atribuem direitos e deveres na estrutura básica da sociedade. Nas palavras de Rawls “esses princípios são os princípios da justiça social”. (2002a, p. 5)

Todo o conteúdo da teoria de Rawls gira em torno da busca de princípios de justiça

aplicáveis aos membros de uma sociedade. Para tanto, Rawls assume certos esquemas teóricos que fundamentam suas argumentações. Um destes esquemas é o conceito de *estrutura básica da sociedade*.

Desde as primeiras páginas de *Uma Teoria da Justiça*, Rawls define qual é o objeto da justiça em sua teoria, ou seja, a *estrutura básica da sociedade*. Essa idéia consiste, como visto anteriormente, na maneira como as principais instituições sociais distribuem direitos e deveres, bem como a forma pela qual vantagens oriundas da cooperação social são determinadas e divididas. Nas palavras de Rawls:

a estrutura básica da sociedade é a maneira como as principais instituições políticas e sociais da sociedade interagem formando um sistema de cooperação social, e a maneira como distribuem direitos e deveres básicos e determinam a divisão das vantagens provenientes da cooperação social no transcurso do tempo. (2003a, p. 13)

Por instituições que compõem a estrutura básica, segundo Rawls, podemos tomar como exemplos “a constituição política com um judiciário independente, as formas legalmente reconhecidas de propriedade e a estrutura da economia [...] bem como, de certa forma, a família” ou, de modo mais sintético, a estrutura básica “é o contexto social de fundo dentro do qual as atividades de associações e indivíduos ocorrem.” (2003a, p. 13-14)

Um aspecto importante relacionado ao conceito de cooperação social é compreender que Rawls dá a certas idéias uma dimensão própria. Dessa forma, é fundamental destacar que a idéia de sociedade em Rawls, enquanto um sistema de cooperação social, engloba outras duas idéias: a) de cidadãos (os que cooperam) livres e iguais; b) de sociedade bem-ordenada. (2003a, p. 7).

Nesse sentido, o foco da teoria da justiça de Rawls limita-se em dois aspectos. O primeiro diz respeito apenas ao contexto da estrutura básica. As relações da justiça com instituições e práticas sociais em geral, bem como questões relacionadas à justiça de leis internacionais, são postas de lado no projeto rawlsiano. Esse recorte atende ao seu objetivo restrito de considerar apenas aquelas instituições sociais inseridas na estrutura básica da sociedade, pois estas são, na visão de Rawls, as que determinam direitos e deveres, bem como distribuem vantagens no contexto da cooperação social.

Dessa forma Rawls, como observa Nedel, “não deseja propor uma teoria para todas as instituições de uma sociedade, mesmo que bem ordenada; mas tão só para as instituições básicas” (2000, p. 33). Nas palavras de Rawls, “ficarei satisfeito se for possível formular uma concepção razoável de justiça para a estrutura básica da sociedade.” (2002a, p. 9)

O segundo aspecto diz respeito a uma concepção de sociedade bem-ordenada e será discutido mais adiante.

### **1.2.3 Uma proposta contratualista**

Partindo de sua crítica à concepção de justiça derivada do utilitarismo, Rawls apresenta uma teoria, a justiça como equidade, que resgata o modelo contratualista. Conforme Nedel, “Rawls propõe uma concepção alternativa ou um contramodelo” (2000, p. 27). Nas palavras de Rawls, “meu objetivo é elaborar uma concepção de justiça que generaliza e eleva a um plano superior de abstração a conhecida teoria do contrato social como se lê, digamos, em Locke, Rousseau e Kant.” (2002a, p. 24)

John Rawls, em seu projeto, resgata elementos do contratualismo e a eles acrescenta novos conceitos que dão corpo e originalidade a sua teoria. Como já foi dito, Rawls não pretende que sua teoria seja uma teoria completa ou definitiva acerca da justiça. O próprio emprego do artigo “uma” no título Uma teoria da Justiça já expressa essa intenção. Não se trata de “a” teoria, mas de “uma” teoria. Nesse sentido, Rawls se esforça em elaborar os princípios de justiça dentro de um recorte específico, em outras palavras, Rawls restringe à elaboração dos princípios de justiça para o que ele denomina estrutura básica da sociedade.

### **1.2.4 A posição original**

Imagine uma situação na qual um grupo limitado de indivíduos é escolhido com a finalidade de elaborar os princípios de justiça norteadores de uma sociedade. Esse grupo deve chegar a um consenso sobre os princípios de justiça que seriam adotados por eles e por toda a sociedade, pois tais princípios formariam a base sob a qual seriam elaboradas as políticas públicas aplicáveis à sociedade.

Imagine agora que os membros desse grupo limitado de indivíduos, de alguma forma, não possuem muitas informações a respeito de si mesmos. Digamos que eles desconhecem seu lugar na sociedade e sua situação profissional e econômica. Não sabem quais atributos naturais têm, não sabem se são saudáveis ou debilitados, nem o grau de inteligência e, digamos, nem mesmo se são do sexo masculino ou feminino ou a que etnia pertencem. Ignoram também suas características psicológicas, suas crenças religiosas etc.

Embora desconheçam tantos dados sobre si mesmos, essas pessoas ainda assim entendem que são possuidores de uma concepção de bem que lhes permite distinguir entre o justo e o injusto, em outras palavras, tratam-se de seres humanos éticos. A situação acima exemplifica o conceito rawlsiano de posição original.

Em sua tarefa de formular uma alternativa ao utilitarismo a partir da teoria clássica do contrato social, elevando-a a um patamar máximo de abstração, Rawls propõe a substituição do conceito de pacto social, este enquanto um contrato primário que define uma forma de organização social em particular, por uma concepção consensual. É nesse sentido que Rawls qualifica sua teoria de contratualista. Sua idéia aqui é que os princípios da justiça aplicados à estrutura básica da sociedade são resultantes de um contrato consensual entre membros representativos da sociedade na posição original.

Os princípios de justiça escolhidos de forma consensual na posição original estabelecem as bases morais da aplicação da justiça nas instituições sociais, em outras palavras, firmam um contrato a partir do qual as instituições principais da estrutura básica da sociedade estabelecem seus parâmetros morais de justiça. Em relação ao significado do termo contrato em sua teoria, Rawls alerta:

para entendê-lo é preciso ter em mente que implica um certo nível de abstração. Especificamente, o conteúdo do consenso pertinente não consiste em formar uma determinada sociedade ou adotar uma determinada forma de governo, mas em aceitar tais princípios morais. Além disso, os compromissos a que nos referimos são puramente hipotéticos: uma visão contratualista acredita que certos princípios seriam aceitos numa situação inicial bem definida. (2002a, p. 18)

Os princípios escolhidos por pessoas livres e racionais, engajadas em promover seus interesses próprios, seriam resultado de um consenso aceito numa posição inicial de igualdade e seriam os definidores fundamentais de sua associação. Por extensão, os princípios escolhidos na posição original devem nortear todos os acordos seguintes, definindo os tipos de cooperação social.

Para justificar o mecanismo da posição original, Rawls parte “da idéia organizadora de sociedade como um sistema de equitativo de cooperação entre pessoas livres e iguais” (2003a, p. 20) E, como o próprio Rawls aponta, tal idéia pode suscitar questionamentos acerca da determinação dos termos equitativos de cooperação.

Seriam eles ditados por um poder divino, distinto das pessoas que cooperam entre si? Seriam termos reconhecidos como equitativos com base numa concepção de valores morais, por intuição racional ou mesmo pela “lei natural”? Ou seriam estabelecidos a partir de um

acordo entre pessoas livres e iguais que cooperam visando vantagens recíprocas? (2003a, p. 20) Para Rawls, a justiça como equidade representa uma variante de resposta ao último questionamento, ou seja,

os termos equitativos de cooperação social provêm de um acordo celebrado por aqueles comprometidos com ela. Um dos motivos por que isso é assim é que, dados o pressuposto do pluralismo razoável, os cidadãos não podem concordar com nenhuma autoridade moral, como um texto sagrado ou uma instituição ou tradição religiosa. Tampouco podem concordar com uma ordem de valores morais ou com os ditames do que alguns consideram lei natural. Portanto, não há outra alternativa melhor senão um acordo entre os próprios cidadãos, concertado em condições justas para todos. (2003a, p. 20-21)

### 1.2.5 O véu da ignorância

A posição original para Rawls corresponde, como visto anteriormente, ao que nas teorias clássicas do contrato social, como em Locke, Rousseau ou Kant, denomina-se estado de natureza. Não devemos entender a posição original como uma concepção histórica real e nem tampouco como um estado primitivo da cultura humana. A posição original deve ser entendida como uma construção hipotética, idealizada com a finalidade de conduzir a uma concepção racional de justiça, e ahistórica. Assim, o objeto do acordo na posição original, para Rawls,

(I) é hipotético na medida em que nos perguntamos o que as partes (conforme foram descritas) poderiam acordar, ou acordariam, e não o que acordaram.  
(II) é ahistórico na medida em que não supomos que o acordo tenha sido concertado alguma vez ou venha a ser celebrado. E mesmo que fosse, isso não faria nenhuma diferença. (2003a, p. 23)

O estado de desconhecimento de suas condições particulares, tanto físicas quanto sociais, ao qual os indivíduos estão submetidos na posição original, e denominado por Rawls de véu de ignorância, é o mecanismo teórico que propicia condições equânimes aos indivíduos na posição original. Nesse sentido, o véu da ignorância, de acordo com Rawls, se justifica na medida em que

se somos razoáveis, uma de nossas convicções mais ponderada é que o fato de, digamos, ocuparmos uma determinada posição social não é uma boa razão para aceitarmos, ou esperar que os outros aceitem, uma concepção de justiça que favoreça os que ocupam essa posição. Se somos ricos, ou pobres, não podemos esperar que todos os outros aceitem uma estrutura básica que favoreça ricos, ou pobres, simplesmente por essa razão. Para modelar essas e outras convicções semelhantes, não permitimos que as partes conheçam a posição social das pessoas

que elas representam. A mesma idéia se estende a outros atributos das pessoas por meio do véu da ignorância. (2003a, p.25)

O véu de ignorância garante que nenhum indivíduo, na posição original, utilize de seus conhecimentos sobre a sua condição particular, bem como dos seus pares na posição original, como forma de tomar vantagem na definição dos princípios de justiça que irão regular a estrutura básica da sociedade. Partindo dessa situação, os indivíduos não podem escolher princípios que os favorecem nem sua condição particular, nem de seus grupos sociais.

Os princípios da justiça resultantes do consenso na posição original refletem as escolhas racionais dos indivíduos que, por força do véu da ignorância, encontram-se em situação equitativa, pois todos encontram-se em condições iguais nesse estado inicial, indivíduos racionais com objetivos próprios e dotados de um senso de justiça. Nas palavras de Rawls:

São esses princípios que pessoas livres e racionais, preocupadas em promover seus próprios interesses, aceitariam numa posição inicial de igualdade como definidores dos termos fundamentais de sua associação. Esses princípios devem regular todos os acordos subsequentes; especificam os tipos de cooperação social que se podem assumir e as formas de governo que se podem estabelecer. A essa maneira de considerar os princípios da justiça eu chamarei de justiça como equidade. (2002a, p.12)

### **1.2.6 Conceito de Sociedade**

O projeto de Rawls não considera uma sociedade em específico. É intencional em Rawls a abstração das sociedades concretas, pois seu projeto não pretende estabelecer um contrato original a ser adotado por uma ou outra sociedade. Grande parte do esforço de Rawls concentra-se em definir os conceitos filosóficos necessários a compreensão dos mecanismos teóricos que levam à elaboração dos princípios de justiça que norteariam as concepções políticas da estrutura básica da sociedade.

Nesse sentido, embora Rawls não fale diretamente de uma sociedade em específico, ele deixa claro que o modelo de sociedade ao qual suas idéias estão direcionadas é o de uma sociedade democrática, bem como as instituições que compõe sua estrutura básica. Conforme Rawls, “considera-se que essas idéias intuitivas fundamentais sejam familiares à cultura política pública de uma sociedade democrática.” (2003a, p.7)

O termo sociedade se desdobra, no pensamento rawlsiano, em algumas dimensões que necessitam ser bem definidas para a compreensão dos objetivos de sua teoria. Como visto anteriormente, Rawls define as sociedades democráticas como um sistema equitativo de

cooperação.

Para justificar a idéia de que uma sociedade democrática é tida como um sistema equitativo de cooperação, Rawls apóia-se na constatação de que as pessoas não vêem a ordem social como um arranjo natural e imutável. Tampouco a vêem como uma estrutura institucional resultante de doutrinas religiosas ou valores aristocráticos. Rawls cita três aspectos que organizam a idéia de sociedade como um sistema equitativo de cooperação, são eles:

(a) A cooperação social é algo distinto da mera atividade socialmente ordenada – por exemplo, a atividade coordenada por ordens emanadas de uma autoridade central absoluta. Pelo contrário, a cooperação social guia-se por regras e procedimentos publicamente reconhecidos, que aqueles que cooperam aceitam como apropriados para reger sua conduta.

(b) A idéia de cooperação contém a idéia de termos equitativos de cooperação: são termos que cada participante pode razoavelmente aceitar, e às vezes deveria aceitar, desde que todos os outros aceitem. Termos equitativos de cooperação incluem a idéia de reciprocidade ou mutualidade: todo aquele que cumprir sua parte, de acordo com o que as regras reconhecidas o exigem, deve-se beneficiar da cooperação conforme um critério público e consensual especificado.

(c) A idéia de cooperação também contém a idéia da vantagem ou bem racional de cada participante. A idéia de vantagem racional especifica que os que cooperam procuram promover do ponto de vista de seu próprio bem. (2003a, p.9)

Os três aspectos apresentados acima destacam as relações que o conceito de sociedade como um sistema equitativo de cooperação mantém com a percepção dos indivíduos que compõe sociedade, e que com ela colaboram. Segundo Rawls, as pessoas compreendem a sociedade como um esquema equitativo de cooperação por se tratarem de pessoas racionais e razoáveis, que será detalhado mais adiante.

### **1.2.7 Sociedades bem-ordenadas**

Como dito anteriormente, o segundo aspecto limitador da concepção rawlsiana de sociedade reside no conceito de sociedade bem-ordenada. As sociedades concretas dificilmente são tão bem-ordenadas como pressupõe o modelo abstrato proposto por Rawls.

Em geral, as pessoas discordam sobre quais os princípios devem nortear o esquema básico de sua associação, muito embora, possamos concordar que, independentemente dessa discordância quanto aos princípios, todas aceitam e concordam que algum princípio deve norteá-las, ou seja, embora cada um deles tenha a sua própria concepção de justiça, ainda assim, concordam que devem adotar algum princípio que regule a atribuição de direitos e deveres, bem como a forma mais adequada de distribuição dos benefícios da cooperação

social.

Os indivíduos concordam que as instituições não devem se pautar em arbitrariedades relativas às pessoas e aos direitos e deveres básicos, bem como que suas regras devem promover um equilíbrio entre as demandas particulares e o convívio social.

Vale destacar que uma concepção pública de justiça resultante de um acordo consensual por si só não resolve os problemas da esfera social. O convívio social seguro, além da concepção pública da justiça, depende de outras concepções que, conectadas à da justiça, viabilizam-no. Rawls destaca três pontos a serem considerados, são eles os de coordenação, eficiência e estabilidade.

No primeiro caso Rawls (2002a, p. 6-7) atenta para a necessidade do encaixe dos planos individuais uns nos outros para que haja uma compatibilidade recíproca que permita a execução dos mesmos sem maiores frustrações por parte de cada um. Em segundo, a execução dos planos individuais deve conduzi-los a realização de suas finalidades dentro da esfera social de forma eficiente e justa. Por último, espera-se que o sistema de cooperação apresente a estabilidade necessária para que suas regras conduzam de forma espontânea o andamento das ações e, quando estas apresentarem irregularidades, que mecanismos estabilizadores possam regulá-las, impedindo assim violações maiores, a fim de restabelecer a ordem social.

### **1.2.8 A Estrutura Básica da Sociedade**

A estrutura básica da sociedade, como já foi dito, é o alvo da teoria rawlsiana, ou seja, o elemento que constitui o objeto primário da justiça. Para Rawls, “entende-se como estrutura básica a maneira pela qual as principais instituições sociais se arranjam em um sistema único pelo qual consignam direitos e deveres fundamentais e estruturam a distribuição de vantagens resultantes da cooperação social”. Assim, ela nos permite entender de que modo os direitos e deveres são distribuídos pelas instituições sociais de maior importância e, em consequência disso, de que forma essa distribuição afeta a divisão de vantagens oriundas da ordenação social.

Rawls considera a constituição política, bem como os principais acordos econômicos e sociais, modelos de instituições de maior importância e destaca alguns exemplos, tais como a proteção legal da liberdade de pensamento e consciência, os mercados competitivos, a propriedade particular no âmbito dos meios produtivos e a família monogâmica.

Tomados em conjunto, as instituições mais importantes acabam por determinar os direitos e deveres dos indivíduos, influenciando seus projetos de vida, bem como suas expectativas quanto ao seu bem-estar econômico. Segundo Rawls, “o papel das instituições que fazem parte da estrutura básica é garantir condições justas para o contexto social, pano de fundo para o desenrolar das ações dos indivíduos e das associações.” (2002b, p. 13)

Temos uma noção intuitiva que a posição de cada indivíduo, ao nascer, se enquadra a uma determinada posição social que apresenta diferentes níveis de expectativas de vida e é determinada, ao menos em partes, pelos sistemas políticos e pelas circunstâncias sócio-econômicas. Desse modo, as instituições criam pontos de partida que são mais vantajosos que outros, caracterizando desse modo uma profunda desigualdade que afeta desde cedo as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo.

É em função dessas desigualdades, entendidas como naturalmente enraizadas na estrutura básica da sociedade que, para Rawls, os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar.

Rawls alerta que não devemos confundir os princípios da justiça aplicados à estrutura básica da sociedade com outras formas de virtudes, uma vez que as instituições podem apresentar tendências liberais ou não liberais, podem se mostrar eficientes ou não eficientes etc. Uma definição que conjugue todas as virtudes desejáveis das instituições sociais se caracteriza como um ideal social, conceito este que vai muito além da proposta rawlsiana.

Para compreender como Rawls direciona sua teoria a estrutura básica da sociedade, podemos assumir que uma sociedade representa um conjunto de pessoas livres, razoavelmente organizado e que reconhece o caráter normativo de suas relações, ou seja, entendem a necessidade de um conjunto estabelecido de regras obrigatórias a serem seguidas por todos para bem conduzir a mútua convivência. Admitimos ainda que tais regras configurem um sistema de cooperação social destinado à promoção do bem de todos os indivíduos que o compõem.

Embora este modelo abstrato de sociedade se apresente como um esquema colaborativo que busca um conjunto mútuo de vantagens ele, como já foi dito anteriormente, apresenta ao mesmo tempo um conflito e uma identidade de interesses por parte de seus membros.

Se por um lado temos uma identidade de interesses nessa cooperação social, pois esta permite que todos os membros usufruam de uma vida melhor em oposição a que teriam caso cada um dependesse exclusivamente de seus esforços individuais; por outro lado temos um

conflito de interesses movido pelas diferenças de expectativas quanto à distribuição dos benefícios resultantes dessa cooperação, visto que cada membro deseja, a fim de alcançar seus objetivos particulares, uma parcela maior dessa distribuição.

Tendo em mente a dualidade de interesses resultantes do esquema colaborativo social, consideremos que este modelo de sociedade, além da busca do bem comum de seus membros, necessita também de um mecanismo regulador que, segundo Rawls, se dá por meio de uma concepção pública de justiça. “trata-se de uma sociedade na qual (1) todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça, e (2) as instituições sociais básicas geralmente satisfazem, e geralmente se sabe que satisfazem, esses princípios”. (2002a, p. 5).

Dividida em dois aspectos, uma concepção pública de justiça implica que os indivíduos reconhecem e aceitam, entre si, os mesmos princípios de justiça e que as instituições buscam garantir esses princípios de justiça. Portanto, mesmo que as pessoas demandem para si interesses próprios, ainda que conflitantes, elas reconhecem um ponto comum, uma concepção pública de justiça, a partir do qual suas necessidades particulares podem ser julgadas, possibilitando desta forma a segurança do convívio social.

### **1.2.9 Os conceitos de Racional e Razoável**

Por pessoas razoáveis Rawls entende “aquelas dispostas a propor, ou a reconhecer quando os outros propõem, os princípios necessários para especificar o que pode ser considerado por todos como termos eqüitativos de cooperação” e, também, aquelas “que entendem que devem honrar esses princípios, mesmo à custa de seus próprios interesses se as circunstâncias o exigirem, desde que os outros também devam honrá-los”. (2002a, p. 9)

A idéia de sociedade como um sistema eqüitativo de cooperação incorpora o razoável na forma de reciprocidade. Nesse sentido, Rawls esclarece que “as pessoas são razoáveis em um aspecto básico quando, entre iguais, por exemplo, estão dispostas a propor princípios e critérios como termos eqüitativos de cooperação e a submeter-se voluntariamente a eles, dada a garantia de que os outros farão o mesmo.” (2000, p. 93)

Não seria razoável pensar que as pessoas fingissem aceitar termos eqüitativos de cooperação para, em detrimento de vantagens ou benefícios próprios, violá-los quando lhes for possível. Ou, como contrasta Rawls,

as pessoas não são razoáveis [...] quando planejam envolver-se em empreendimentos cooperativos, mas não estão dispostas a obedecer, nem mesmo a

propor, exceto enquanto simulação pública necessária, quaisquer princípios ou critérios que especifiquem os termos equitativos de cooperação. Estão dispostas, isso sim, a violar esses termos de acordo com seus interesses, conforme as circunstâncias permitirem. (2000, p. 94)

Pessoas dispostas a violar os termos equitativos de cooperação não são razoáveis, mas disso não decorre que seria irracional pensar dessa forma. Nesse sentido, Rawls faz uma distinção entre os conceitos de racional e de razoável. Rawls alega que “na justiça como equidade, o razoável e o racional são considerados duas idéias básicas distintas e independentes”, e esclarece, “são distintas no sentido de não haver a menor intenção de derivar uma da outra”. O conceito de razoável não deriva do conceito de racional. (2000, p.95)

Embora o desrespeito aos termos equitativos não seja razoável, as pessoas ainda assim podem achar racional fazê-lo. Nas palavras de Rawls, “pode acontecer que alguns detenham um poder político maior ou se encontrem em circunstâncias mais afortunadas; e, embora essas condições sejam irrelevantes para distinguir essas pessoas no que se refere à condição de igualdade, pode ser racional para elas tirarem vantagens de sua situação.

Rawls vê as idéias de razoável e racional, dentro da idéia de cooperação equitativa, como complementares. Ambas representam elementos dessas idéias e conectam-se, cada uma, a uma faculdade moral. O razoável liga-se à capacidade de ter um senso de justiça, ao passo que o racional conecta-se à capacidade de ter uma concepção de bem. Assim, “os representantes dos cidadãos, enquanto agentes razoáveis e racionais, devem ser situados de uma forma razoável, isto é, equitativa ou simétrica sem que nenhum deles tenha vantagens de barganha em relação aos demais” (2000, p. 96) Condição esta, a da razoabilidade na posição original, garantida por meio do véu da ignorância.

### **1.2.10 A justiça como equidade**

Equidade, segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, significa a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um. Do ponto de vista filosófico, equidade adquire um sentido mais profundo. Para Aristóteles a equidade representa uma retificação da lei, que dado o seu caráter universal, pode se revelar insuficiente, ou seja, a aplicação de uma lei pode se mostrar imperfeita frente a um caso particular por na sua essência abranger o universal. Aristóteles ainda destaca que a equidade aplica-se para julgar não com base na lei, mas sim julgar baseado na justiça que a própria lei deve realizar. Assim, Aristóteles diz que justo e

equitativo são a mesma coisa, entendendo-se justo por virtude e não enquanto lei formulada. (ABBAGNANO, 2000 p. 340)

A definição de uma situação inicial na qual se escolheriam os princípios da justiça, ou seja, a posição original proposta por Rawls, transmite o sentido que Rawls deseja imprimir à expressão “justiça como equidade”.

Rawls não propõe uma equivalência entre os termos justiça e equidade, tal como Aristóteles. Para entender o significado da expressão “justiça como equidade” em Rawls é necessário considerar as condições nas quais se dá o processo escolha dos princípios de justiça na posição original, ou seja, o procedimento no qual princípios de justiça são escolhidos por indivíduos representativos que, sob o véu de ignorância, encontram-se em condição equitativa entre si e, portanto, as escolhas consensuais resultantes são igualmente equitativas. Segundo Rawls, a posição original

é concebida como uma situação equitativa para as partes tidas como livres e iguais, e devidamente informadas e racionais. Portanto, qualquer acordo concertado pelas partes na condição de representantes dos cidadãos é equitativo. Uma vez que o conteúdo do acordo diz respeito aos princípios de justiça para a estrutura básica, o acordo na posição original especifica os termos justos da cooperação social entre cidadãos assim considerados. Daí o nome: justiça como equidade. (2003a, p. 23)

Rawls afirma que a justiça como equidade pode ser entendida como um exemplo de teoria contratualista (2002a, p.17). No entanto, ele não tem por objetivo a criação de uma sociedade específica, nem mesmo definir uma forma de governo. Devemos lembrar que o trabalho de Rawls demanda um alto nível de abstração. Assim, o termo contrato para Rawls representa uma aceitação, por parte dos indivíduos, de certos princípios morais resultantes do consenso obtido na posição original. Rawls reforça que sua teoria não se caracteriza por uma teoria contratualista completa, ele argumenta que “está claro que a idéia contratualista pode ser estendida à escolha de um sistema ético mais ou menos completo, isto é, um sistema que inclua princípios para todas as virtudes e não apenas para a justiça”. (2002a, p. 18)

A justiça como equidade pressupõe que, dada à condição da posição original, certa concepção de justiça será mais razoável, ou preferível, que outra, pois resulta de uma escolha racional. A justificativa dessa escolha é baseada, entre outras coisas, nos interesses das partes envolvidas, suas relações mútuas, nas alternativas apresentadas, pela forma como tomam decisões. Uma vez que os princípios escolhidos sofrem a influência do contexto em que se apresentam, Rawls justifica a idéia de posição original como a forma mais adequada de escolha inicial na formulação de uma teoria da justiça. O uso do conceito de posição original

nos permite ver com maior clareza quais tipos de restrições seriam necessárias aos argumentos em defesa dos princípios de justiça e, por extensão, aos próprios princípios.

### 1.2.11 Os princípios da justiça

Uma primeira observação que se faz necessária neste ponto refere-se ao fato de que os princípios da justiça que Rawls observa para as instituições, como ele mesmo enfatiza, não devem ser confundidos com os princípios de justiça que se aplicam aos indivíduos. Assim, vale lembrar que o conceito de instituições em Rawls é entendido como um sistema público de regras que definem cargos e posições com seus direitos, deveres, poderes, imunidades etc. Tais regras definem ainda certas formas de ações como permitidas ou proibidas, além de ações de penalidade e defesa no caso de violações. (2002a, p. 58).

Deve-se observar que Rawls apresenta os princípios da justiça em ordem serial, ou seja, o primeiro princípio precede, em ordem de importância, o segundo. Veremos mais adiante qual a implicação dessa ordem serial na aplicação dos princípios da justiça. Vale ainda lembrar que, os princípios propostos por Rawls seriam aqueles resultantes de um consenso dos indivíduos na posição original. Assim Rawls os elabora:

#### Primeiro Princípio

Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para todos.

#### Segundo Princípio

As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que, ao mesmo tempo:

- (a) tragam o maior benefício possível para os menos favorecidos, e
- (b) sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades. (2002a, p. 333)

O primeiro princípio, denominado de *princípio da igual liberdade*, define que todas as pessoas têm direito ao maior conjunto de liberdades iguais e aplicáveis a todos. Rawls observa que é possível enumerar, dentro de um sistema social, o conjunto dessas liberdades básicas, destacando como mais importantes as seguintes: liberdade política (direito ao voto e a concorrer e ocupar cargos públicos); liberdade de expressão e reunião; as liberdades da pessoa (proteção à opressão psicológica e à agressão física); o direito à propriedade privada e a proteção contra prisão e/ou detenção arbitrárias. Conforme o primeiro princípio da justiça, tal conjunto de liberdades deve ser iguais a todos. (2002a, p. 65)

O segundo princípio se divide em duas partes e diz respeito às desigualdades sociais e econômicas. A primeira parte do segundo princípio, ou *princípio da diferença*, estabelece que desigualdades são aceitas se, e somente se, melhoram as condições dos menos favorecidos.

A segunda parte do segundo princípio, ou *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*), determina que o acesso aos cargos e posições sociais devem estar ao alcance de todos os indivíduos de maneira igual e equitativa. Segundo Rawls, isso se dá

para corrigir os defeitos da igualdade formal de oportunidades – carreiras abertas a talentos – no sistema da chamada liberdade natural [...] para tanto, diz-se que a igualdade equitativa de oportunidades exige não só que cargos públicos e posições sociais estejam abertos no sentido formal, mas que todos tenham uma chance equitativa de ter acesso a eles. (2003a, p. 61)

Fica claro que para Rawls o princípio da igual liberdade, ou o primeiro princípio, tem precedência em relação ao segundo. Isso reforça a idéia de que a perda de liberdades básicas de algum indivíduo não se justifica por conta de um bem maior partilhado por outros. As recompensas econômicas não justificam que o esquema básico de liberdades do indivíduo lhe sejam negados. Nas palavras de Rawls,

Esses princípios devem obedecer a uma ordenação serial, o primeiro antecedendo o segundo. Essa ordenação significa que as violações das liberdades básicas iguais protegidas pelo primeiro princípio não podem ser justificadas nem compensadas por maiores vantagens econômicas e sociais. Essas liberdades têm âmbito central de aplicação dentro do qual elas só podem ser limitadas ou comprometidas quando entram em conflito com outras liberdades básicas. Uma vez que podem ser limitadas quando se chocam umas com as outras, nenhuma dessas liberdades é absoluta; entretanto, elas são ajustadas de modo a formar um único sistema, que deve ser o mesmo para todos. (2002a, p. 65)

É importante observar que Rawls também estabelece uma ordem de precedência para as duas partes do segundo princípio, sendo ela a seguinte: a segunda parte (princípio da igualdade equitativa de oportunidades) precede a primeira parte (princípio da diferença). Dessa forma, as diferenças de distribuição de rendas se justificam tão somente quando as posições e cargos são acessíveis a todos.

Em *Justiça como Equidade: Uma Reformulação*, Rawls apresenta os princípios da justiça ordenados conforme as precedências indicadas, vejamos,

- (a) cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e,
- (b) as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em

condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade. (2003a, p. 60)

Os princípios da justiça apresentados por Rawls são os princípios que as pessoas livres e iguais, na posição original e limitadas pelo véu da ignorância, escolheriam como princípios reguladores das desigualdades sociais presentes na estrutura básica da sociedade, ou seja, nas principais instituições sociais responsáveis pela maneira como direitos e deveres são atribuídos; e, pela maneira como são distribuídas as vantagens resultantes da cooperação social.

### **1.2.12 Concepção política de justiça**

Dado o pluralismo de doutrinas que permeiam uma sociedade democrática, a justiça como equidade busca uma base de concordância pública em relação aos princípios de justiça aplicados à estrutura básica. Nesse sentido, Rawls argumenta que é necessário organizar as idéias e princípios conhecidos dentro de uma concepção de justiça política pois,

essa concepção proporciona um ponto de vista publicamente reconhecido, com base no qual todos os cidadãos podem inquirir, uns frente aos outros, se suas instituições políticas são justas. Tal concepção lhes possibilita fazer isso especificando o que deve ser publicamente reconhecido pelos cidadãos como razões válidas e suficientes, as quais são destacadas por essa mesma concepção. As principais instituições da sociedade e a maneira pela qual se organizam num sistema único de cooperação social podem ser examinadas da mesma forma por qualquer cidadão, seja qual for sua posição social ou seus interesses mais particulares. (2000, p. 51-52)

Uma concepção política de justiça tem, segundo Rawls, três características principais. A primeira diz respeito ao objetivo de uma concepção política, pois mesmo sendo uma concepção moral, trata-se de uma concepção moral elaborada a um objetivo específico. Lembremos que Rawls limita o alcance dos princípios da justiça resultantes da posição original à estrutura básica da sociedade. Dessa forma, a justiça como equidade enquanto uma concepção política de justiça, se alinha a esta primeira característica.

A segunda característica de uma concepção política de justiça diz respeito a forma como é apresentada. Segundo Rawls, “um traço distintivo de uma concepção política é o fato de ser apresentada como auto-sustentável e explanada à parte, ou sem qualquer referência a um contexto tão amplo.” (2000, p. 55)

Normalmente os cidadãos buscam uma correspondência entre uma concepção política

e as doutrinas abrangentes religiosas, filosóficas ou morais, as quais estão ligados seja por crença ou tradição. Entretanto, uma concepção política, para Rawls, “é uma parte constitutiva essencial que se encaixa em várias outras doutrinas abrangentes razoáveis subsistentes na sociedade regulada por ela, podendo conquistar o apoio daquelas doutrinas” (2000, p. 55). Assim, uma concepção política pode ser apresentada sem estar relacionada a esta ou aquela doutrina abrangente que compõe o pluralismo de doutrinas que marca uma sociedade democrática.

Nesse sentido, a situação da posição original, limitada sob o véu da ignorância, garante que a formulação da justiça como equidade enquanto concepção política de justiça, se apresente como auto-evidente, ou seja, ela não é apresentada relacionada a uma ou outra doutrina, seja de qual natureza for.

A terceira característica define que uma concepção política parte de idéias fundamentais que estão inseridas na cultura pública de uma sociedade. Por cultura pública, Rawls compreende “as instituições políticas de um regime constitucional e as tradições públicas de sua interpretação (inclusive as do judiciário), bem como textos e documentos históricos que são de conhecimento geral.” (2000, p. 56)

Nesse sentido, há uma “cultura de fundo”, para usar o termo rawlsiano que engloba, também, as doutrinas abrangentes de todos os tipos (religiosas, filosóficas ou morais). Trata-se da cultura social (e não da cultura política, enfatiza Rawls), da cultura da vida cotidiana em suas diversas esferas (2000, p. 56). Tendo uma sociedade democrática como referência, Rawls argumenta que

há uma tradição de pensamento democrático, cujo teor é, no mínimo, familiar e inteligível ao senso comum civilizado dos cidadãos em geral. As diversas instituições da sociedade, e as formas aceitas de interpretá-las, são vistas como um fundo de idéias e princípios implicitamente compartilhados. Assim sendo, a justiça como equidade parte de uma certa tradição política e assume com sua idéia fundamental a idéia de sociedade como um sistema equitativo de cooperação ao longo do tempo, de uma geração para outra. (2000, p. 56)

Vemos que a justiça como equidade também está em consonância com esta característica de uma concepção política ao buscar na tradição filosófica, sobremaneira o contratualismo clássico, o ponto de partida de suas idéias fundamentais.

### **1.2.13 Concepção política de pessoa**

A idéia da posição original, como vimos anteriormente, pressupõe que os membros representativos da sociedade são tidos como livres e iguais. Essa concepção de cidadãos livres e iguais corresponde a uma concepção política de pessoa e se faz necessária à justiça como equidade, enquanto uma concepção política de justiça.

Conforme Rawls, cidadãos são livres na medida em que podem conceber a si mesmos, e aos outros, como indivíduos que possuem a “faculdade moral de ter uma concepção de bem”. Disso não decorre que tais cidadãos se vejam forçados a realizar a concepção de bem a qual estão relacionados em um determinado momento, ao contrário, são entendidos como capazes de rever e mudar sua concepção de bem caso assim desejem. Por conta dessa capacidade moral, que os permite formular, mudar e concretizar de forma racional uma concepção de bem, a sua identidade pública não se afeta quando, ao longo do tempo, ocorrem mudanças em sua concepção de bem. Assim, segundo Rawls:

Quando cidadãos se convertem a uma outra religião, por exemplo, ou não professam mais uma fé religiosa estabelecida, não deixam de ser, em questões de justiça política, as mesmas pessoas de antes. Não há perda alguma do que podemos chamar de sua identidade pública ou institucional, nem de sua identidade em termos de lei fundamental. Em geral, ainda conservam os mesmos direitos e deveres básicos, são donos da mesma propriedade e podem fazer as mesmas exigências de antes. (2000, p. 73)

Numa sociedade democrática, os cidadãos tidos como livres são vistos, também, como fontes de reivindicações. Conforme Rawls, “consideram-se no direito de fazer reivindicações a suas instituições de modo a promover suas concepções do bem (desde que essas concepções estejam incluídas no leque permitido pela concepção pública de justiça).” (2000, p. 76)

Desse modo, a concepção política de pessoa legitima as reivindicações dos cidadãos, pois estes têm um caráter auto-autenticador frente às instituições. Esse aspecto descreve o modo próprio de pensar a si mesmo como livre a partir de uma concepção política de justiça dentro de uma sociedade democrática. Fora desse contexto, a auto-autenticação pode não ser válida, como no exemplo dado por Rawls:

os escravos são seres humanos que não são considerados fontes de reivindicações, nem mesmo de reivindicações baseadas em deveres e obrigações sociais, pois não se considera que eles sejam capazes de ter deveres e obrigações. As leis que proíbem os maus-tratos aos escravos não se baseiam em reivindicações dos próprios escravos, mas em reivindicações originadas entre os próprios senhores de escravos, ou nos interesses gerais da sociedade (que não inclui os interesses dos escravos). Os escravos são, por assim dizer, socialmente mortos: não são reconhecidos como pessoas. (2000, p. 76-77)

A concepção política de pessoa apresentada remete à idéia de pessoas envolvidas com a cooperação social ao longo de suas vidas, e que assumem a responsabilidade por seus objetivos. Esta idéia articula-se com a idéia de sociedade como um sistema equitativo de cooperação e está no cerne da questão da justiça para John Rawls, pois

dentro da própria tradição em que os cidadãos são considerados livres e iguais, o objetivo da justiça como equidade é resolver essa questão partindo da idéia da sociedade como um sistema equitativo de cooperação, no qual esses termos são estabelecidos por um acordo entre os cidadãos assim concebidos. (2000, p. 78)

Ao longo deste capítulo procurei apresentar a teoria da justiça de John Rawls e alguns conceitos fundamentais ao entendimento da mesma.

Certamente Rawls parte de uma realidade empírica. A das querelas da justiça em uma sociedade democrática pautada pelo pluralismo de doutrinas. Mais que uma proposta de um novo ordenamento social, a teoria da justiça de John Rawls nos serve de instrumento de análise crítica das relações sociais.

Nesse sentido, me aproprio da teoria rawlsiana, a justiça como equidade, com a finalidade de compreender as relações que a educação mantém com essa concepção de justiça, e que configura o tema central do próximo capítulo.

## **2 Educação e Justiça**

*A educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda.*

*Paulo Freire*

Neste capítulo analiso, em um primeiro momento, o papel que a educação desempenha na teoria de John Rawls. Para isso, parto do princípio que a educação é uma das instituições que fazem parte da estrutura básica da sociedade e, nesse sentido, procuro investigar mais propriamente como a educação se relaciona com a base comum de direitos denominada por Rawls de *bens primários*.

Em um segundo momento, baseado nos trabalhos de François Dubet, Harry Brighouse, Carlos Estêvão e Sidney Silva, passo a investigar a maneira pela qual estes autores trabalham a teoria de Rawls voltada ao campo da educação.

### **2.1 Educação e a Estrutura Básica**

No capítulo anterior vimos que a justiça como equidade se aplica as principais instituições políticas e sociais da sociedade, bem como a maneira como tais instituições distribuem direitos e deveres, e determinam a divisão de vantagens pertinentes à cooperação social, em outras palavras, a estrutura básica da sociedade.

Entendo que a educação, no seu aspecto formal, ou seja, a educação escolar, faz parte da estrutura básica, pois a estrutura básica, de acordo com Rawls, “é o contexto social de fundo dentro do qual as atividades de associações e indivíduos ocorrem” (2003a, p. 14).

Segundo Rawls, “a estrutura básica também cumpre a função pública de educar os cidadãos para uma concepção deles mesmos como livres e iguais” (2003a, p. 81). Assim, uma das atribuições da estrutura básica é a de formar os cidadãos dentro de uma concepção pública de justiça. Através da educação escolar os cidadãos podem desenvolver suas faculdades morais e tornar-se membros cooperativos da sociedade, livres e iguais.

Mas é certo que a educação escolar, enquanto parte da estrutura básica, por si só não faz isso. Ela se relaciona a outras dimensões da formação do cidadão. Entretanto, vale lembrar que para Rawls, os efeitos da estrutura básica da sociedade sobre a vida dos cidadãos são profundos e presentes desde o início e, é nesse sentido, que a educação escolar será analisada.

No que concerne ao papel da educação na formação dos indivíduos, Brighouse e Swift declaram “how well a child will do, even what sort of person she will become, in any given society will be significantly shaped by the kind of education she receives”<sup>4</sup>. Destacam, ainda, que a educação depende da estrutura social, “education is, in its turn, profoundly influenced by the character of the social order”<sup>5</sup>. E concluem que “the issue of how to distribute education and what kind education to distribute are pressing to the theorist of justice”<sup>6</sup>. Brighouse e Swift também reconhecem a dificuldade em definir como a educação deve ser distribuída. “It is common to invoke the principle of educational equality – the idea that everyone should have an equally good education. But it is not at all clear what that it means to say this.”<sup>7</sup> (2008, p. 445)

A maneira como a estrutura afeta os pontos de partida dos cidadãos na sociedade impacta diretamente na forma como os benefícios da cooperação social são distribuídos. Nesse sentido, o acesso a educação escolar, a maneira como esta é distribuída enquanto um bem social, frente aos diferentes pontos de partida dos cidadãos na sociedade é uma questão importante dentro da estrutura básica da sociedade e, desse modo, alvo dos princípios de justiça elaborados por Rawls.

---

4 “o quão bem irá uma criança, ou mesmo o tipo de pessoa em que ela se tornará, em qualquer sociedade dada será significativamente definido pelo tipo de educação que ela receberá”

5 “a educação é, por sua vez, profundamente influenciada pelas características do ordenamento social”

6 “a questão de como distribuir educação e o tipo de educação a ser distribuída são postas aos teóricos da justiça”

7 “é comum invocar o princípio da educação igualitária – a idéia de que todos deve igualmente ter uma boa educação. Mas não está de todo claro o que isso venha a dizer”

## 2.2 Educação como um bem primário

Os princípios de justiça elaborados por Rawls pretendem estabelecer uma base constitucional comum, para a posterior elaboração de regras sociais que definem as políticas públicas de distribuição de bens resultantes da cooperação social. Como visto anteriormente, Rawls considera que os cidadãos, apesar dos seus interesses e projetos particulares frente à sociedade, concordam que devem adotar uma base comum, algum princípio ou conjunto de princípios, que regule a atribuição de direitos e deveres, assim como a forma mais adequada de distribuição dos benefícios oriundos da cooperação social.

Os princípios de justiça propostos por Rawls direcionam a definição dessa base comum, a qual Rawls denomina *bens sociais primários*.

Ainda que os cidadãos não defendam a mesma concepção de abrangente (autorizada) e completa do ponto de vista dos seus fins últimos e de suas finalidades, duas condições bastam para que eles possam compartilhar uma mesma idéia de vantagem racional. Em primeiro lugar, que os cidadãos defendam a mesma concepção de si mesmos como pessoas livres e iguais; em segundo lugar, que suas concepções abrangentes (autorizadas) do bem, por diferentes que sejam o seu conteúdo e as doutrinas religiosas ou filosóficas a elas vinculadas, tenham necessidade, para se desenvolverem, aproximadamente os mesmos bens sociais primários, isto é, das mesmas liberdades, oportunidades e direitos básicos, dos mesmos meios polivalentes, como renda e riqueza, todos garantidos pelas mesmas bases sociais de respeito próprio. (2002b, p. 301, grifos do autor).

Os bens primários são necessários ao esquema de cooperação social, visto que esta implica a noção de cidadãos livres e iguais. Isto se dá, segundo Danner, em dois sentidos: “tanto no sentido de que o sistema político e econômico deve ser uma construção coletiva, de cidadãos livres e iguais, quanto no sentido de que ele deve possibilitar, por meio de bens sociais primários, o desenvolvimento de todos.” (2008, p. 4)

Dito de outra forma,

os bens primários são caracterizados como aquilo que as pessoas necessitam em sua condição de cidadãos livres e iguais, e de membros normais e plenamente cooperativos da sociedade durante toda a vida [...]. Esses bens respondem às suas necessidades como cidadãos, em oposição às suas preferências e aos seus desejos. (2002a, prefácio à Edição Brasileira, pp. XV-XVI)

Ainda, “dada a concepção política dos cidadãos, que os trata como sendo livres e iguais, os bens primários definem o que são suas necessidades – ou seus bens enquanto cidadãos – quando se trata das questões de justiça” (2002b, p. 305-306), a noção de bens

primários, afirma Danner, “possibilita uma base política tanto para as reivindicações dos cidadãos quanto, conseqüentemente, para a organização do sistema político e econômico” (2008, p. 15).

Os bens primários, acrescenta Rawls, “são coisas de que os cidadãos necessitam como pessoas livres e iguais, e as exigências acerca desses bens são consideradas exigências válidas” (2000, p. 228).

A lista de bens primários elaborada por Rawls distingue cinco tipos, a saber:

(I) os direitos e liberdades básicos: as liberdades de pensamento e de consciência, e todas as demais. Esses direitos e liberdades são condições institucionais essenciais para o adequado desenvolvimento e exercício pleno e consciente das duas faculdades morais [nos dois casos fundamentais].

(II) as liberdades de movimento e de livre escolha de ocupação sobre um fundo de oportunidades diversificadas, oportunidades estas que propiciam a busca de uma variedade de objetivos e tornam possíveis as decisões de revê-los e alterá-los.

(III) os poderes e prerrogativas de cargos e de posições de autoridade e responsabilidade.

(VI) renda e riqueza, entendidas como meios polivalentes (que têm maior valor de troca) geralmente necessários para atingir uma ampla gama de objetivos, sejam eles quais forem.

(V) as bases sociais do auto-respeito, entendidas como aqueles aspectos das instituições básicas normalmente essenciais para que os cidadãos possam ter um senso vívido de seu valor enquanto pessoas e serem capazes de levar adiante seus objetivos com autoconfiança. (2003a, p. 82-83)

Embora a educação não esteja nominalmente presente na lista de bens primários desenvolvida por Rawls, nos parece racional afirmar o seu entrelaçamento com os mesmos. Afinal, o acesso a bens primários, tais como renda e riqueza, liberdade na escolha de uma ocupação dependem, em certa medida, da maneira como, e por quanto tempo, os cidadãos tiveram acesso à educação formal.

Os bens primários fornecem uma base de direitos comum orientada à estrutura básica da sociedade, nas palavras de Rawls

o sistema social dá forma às futuras necessidades e aspirações de seus cidadãos. Determina, em parte, que tipo de pessoas eles querem ser e também o tipo de pessoas que são. Assim, um sistema econômico não é apenas um dispositivo institucional para satisfazer desejos e necessidades existentes, mas também um modo de criar e modelar necessidades futuras. (2002a, p. 286)

Assim, a educação age consonante com os bens primários, pois uma concepção de pessoas livres e iguais, participativas de um sistema de cooperação social, passa (ou deveria passar) necessariamente pela educação formal dos cidadãos.

Rawls enfatiza a necessidade comum, social, dos aspectos políticos e econômicos em

detrimento das necessidades individuais. A respeito dessa concepção, Rouanet afirma “trata-se por conseguinte, de educar os cidadãos, direcioná-los, fornecendo-lhes as diretrizes para orientação no mundo complexo e interligado em que vivemos, não visando atender apenas a desejos e necessidades individuais e particulares. Trata-se, sim, de uma perspectiva *comunitária*.” (2003a, p. 133, grifos do autor)

A educação formal propicia aos cidadãos não só o desenvolvimento de suas capacidade cognitivas, bem como os conhecimentos necessários ao entendimento de seu papel na sociedade. A compreensão dos seus direitos e deveres, a compreensão da sua identidade social (a de pessoas livres e iguais) e a possibilidade de elaboração de planos de vida estão vinculados, em maior ou menor grau, à educação formal dos indivíduos.

A liberdade de escolha de uma ocupação, um dos bens primários descritos por Rawls, não se realiza plenamente sem uma educação formal mínima e, nesse sentido e de forma análoga a Rawls, podemos, então, justificar a educação formal com uma das instituições que compõe a estrutura básica da sociedade, uma vez que o acesso ou não a à educação, bem como a quantidade de anos dentro do sistema escolar, afeta tanto os pontos de partida dos indivíduos, quanto a concretização de seus planos e projetos de vida.

Rawls reforça o papel da educação perante o indivíduo ao relacioná-la ao esquema de distribuição previsto pelo seu princípio da diferença. A maneira como os recursos na educação são alocados, segundo Rawls,

não deveria ser avaliado apenas em termos de eficiência econômica e bem-estar social. 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 tomar parte em suas atividades, e desse modo proporcionar a cada indivíduo um sentimento de confiança seguro de seu valor próprio. (2002a, p. 108)

Para Danner, poderíamos ainda

pensar que a educação é a base da construção e da manutenção da justiça de uma sociedade. A educação tem uma importância decisiva em todos os âmbitos: na formação de valores morais e na construção de uma cooperação social baseada no diálogo e no respeito mútuo (portanto, na formação humana e da própria sensibilidade humana), na formação de cidadãos autônomos e críticos e, naturalmente, na construção do progresso científico e tecnológico. Sem educação, não há justiça social. (2008, p. 17)

Segundo Silva, “a educação apresenta-se com um bem público. Sua promoção é necessária para que a liberdade igual e a igualdade de oportunidades possam, juntamente com o acesso aos bens primários, tornar o resultado da eficiência econômica, qualquer que seja ele, justo.” (2003c, p. 167)

Se a educação formal, em certa medida, propicia o acesso, bem como a fruição, dos bens primários necessários ao caráter de cidadãos livres e iguais num sistema de cooperação social, relacioná-la à estrutura básica da sociedade não só faz sentido, como se torna necessário, então, compreender melhor o seu papel dentro da teoria justiça de John Rawls.

### 2.3 Quem discute Rawls na Educação?

Pouco são os pesquisadores que relacionam a teoria de Rawls no campo da educação. Sobre isso, Brighouse mostra que as teorias liberais, como a de Rawls, encontram resistências no meio acadêmico:

when egalitarian liberalism is mentioned by left-learning educationalists, it is often in derogatory terms. Liberals are accused of viewing individuals as atomised, of being ahistorical, of presupposing a person without attributes, of have no theory of community, or of placing such importance on property rights that they tolerate intolerable material inequality. [...] In neglecting or misunderstanding egalitarian liberalism, politically engaged scholars have missed out on a rich tool for critique practices and policies, and for the guidance for future reforms. (2002, p. 4)<sup>8</sup>

Para Brighouse, essa pouca influência do liberalismo igualitário na educação, “is that until recently the philosophers themselves had invested very little effort in developing a correlative theory of justice for education.” (2002, p. 7)

No Brasil, de certa forma, isso se explica pela forte tradição marxista na análise da educação. Ao percorrer a produção acadêmica no campo da educação, as referências bibliográficas sustentam essa afirmação. O rol de autores e referenciais teóricos marxistas é predominante na pesquisa sobre educação. Não obstante, o mal interpretado rótulo de “liberal”, conferido a Rawls, também parece indicar o motivo da ausência de suas teorias em grande parte dos trabalhos de pesquisa em educação. Nesta parte, procuro expôr os aspectos trabalhados por alguns autores que aproximam as teorias de Rawls à educação.

#### 2.3.1 François Dubet

---

8 “quando o liberalismo igualitário é mencionado por especialistas em educação de esquerda, frequentemente é feito em termos depreciativos. Liberais são acusados de ver os indivíduos de maneira atomizada, de ahistóricos, de pressupor uma pessoas sem atributos, de não ter uma teoria de comunidade, ou de dar muita importância ao direito de propriedade e de tolerar a intolerável desigualdade material. [...] Ao desconhecer ou negligenciar o liberalismo igualitário, educadores politicamente engajados perdem uma rica ferramenta para a crítica das práticas e políticas, e para guiar futuras reformas”

François Dubet, é doutor em sociologia e tem inúmeros trabalhos voltados à pesquisa no campo da educação. Apresento aqui suas considerações acerca da justiça escolar expressas no artigo *O que é uma escola justa?*

Em princípio, Dubet classifica de indiscutível o desejo por justiça escolar, mas nos alerta para a complexidade, ou até mesmo a ambigüidade, sobre como definir o que venha a ser uma escola justa. Para mostrar a dificuldade dessa questão, Dubet apresenta algumas:

- Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
- Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas conseqüências sobre as desigualdades sociais?
- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar? (2004, p. 540)

Pode-se perceber, pelos exemplos de Dubet, que definir o que é justiça escolar, e a maneira como esta deve ser tratada, é alvo de contradições. Pois, a escola meritocrática justa não é garantia de menores desigualdades; defender um mínimo comum pode incorrer a limitação dos talentos; uma perspectiva centrada no indivíduo tira do foco a cultura comum que a escola deve transmitir etc. Assim, como conclui Dubet, “não existe solução perfeita”, apenas escolhas e respostas “necessariamente limitadas”. (2004, p. 540)

Dubet centra sua análise no aspecto meritocrático da escola. No seu entender, ao contrário das sociedades antigas, que tinham no nascimento seu princípio de justiça, as sociedades democráticas escolheram para si o mérito como tal princípio. Assim, “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.” (2004, p. 541)

A igualdade de oportunidades meritocrática supõe a igualdade de acesso à escola. O princípio meritocrático esta, de alguma forma, ligado ao alongamento da escolaridade obrigatória. A oferta de vagas na educação pública para todos materializa essa igualdade de acesso. Entretanto, conforme Dubet, a escola não se tornou mais justa por reduzir a diferença entre os resultados favoráveis entre as classes sociais, mas apenas porque permitiu que os alunos agora participassem todos de uma mesma competição. Ainda assim, trata-se apenas de uma igualdade formal de oportunidades, pois para Dubet “porém, esta concepção puramente meritocrática da justiça escolar se defronta com grandes dificuldades e, mesmo que aceitemos

o princípio, fica claro que ele deve ser ponderado” (2004, p. 541).

Dubet aponta algumas dessas dificuldades. “Desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los” (2004, p. 541). Nesse sentido, pode-se recorrer a Rawls (2002a, p. 101) e a maneira como ele classifica os efeitos da estrutura básica na vida dos indivíduos, pois esta cria pontos de partida que são mais vantajosos que outros, caracterizando desse modo uma profunda desigualdade que afeta desde cedo as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo.

Outra dificuldade enfrentada pelo modelo meritocrático de escola, ao qual Dubet faz referência, diz que

O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos [...] a imagem extrema dessa situação é a do tratamento reservado aos alunos dos estabelecimentos de elite, públicos ou privados, que oferecem aos bons alunos, muitas vezes socialmente privilegiados, numerosos cursos, com grupos reduzidos e professores motivados e experientes [...]. O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização. (2004, p. 542)

A constatação de Dubet, de que os bons alunos recebem mais recursos e/ou incentivos escolares que os alunos mais fracos, como dito anteriormente (ALBUQUERQUE, 2005), se revelou em minha prática escolar. Enquanto os bons alunos tinham acesso a aulas especiais, preparatórias para o vestibular,

os alunos e alunas com dificuldades em certas disciplinas e que não haviam alcançado a nota mínima para o bimestre (que neste caso era 5,0), tinham a sua disposição a “recuperação paralela”, ou seja, a oportunidade de realizar uma nova prova, muito embora, sem qualquer possibilidade de recuperação do conteúdo. Caberia ao aluno ou aluna estudar os conteúdos sozinhos e depois submeter-se a uma nova prova. Na prática, nada se recuperava, os alunos continuavam com notas baixas. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 27)

Esse descompasso de tratamento entre bons alunos e os mais fracos gera uma situação que Dubet classifica de cruel. Para ele

é importante sublinhar uma certa *crueldade* do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os 'vencidos', os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros. (2004, p. 543, grifos do autor)

Esse caráter de crueldade, o qual Dubet destaca no modelo meritocrático, me remete aos argumentos de uma coordenadora pedagógica de uma instituição de ensino na qual atuei: “Esses alunos são uns casos-perdidos, temos que dar atenção aos que vão passar no vestibular”. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 27)

Dubet questiona o modelo meritocrático de igualdade de oportunidades. Ao comparar a justiça meritocrática a uma competição esportiva, Dubet estabelece que “seria preciso garantir que todos os competidores conhecessem as regras do jogo, o que não é o caso da escola, em que muitas famílias as ignoram; seria preciso que o terreno fosse igual para todos, ou seja, que o sistema fosse transparente e que os juízes não fossem parciais”. Diante da constatação de que a sociedades ainda estão distantes dessa clareza, ele completa, “é preciso procurar outros princípios de justiça para reformar esse modelo.” (2004, p. 544)

Aqui Dubet encontra Rawls. Ao propor a necessidade de outros princípios de justiça para o modelo meritocrático, Dubet recorre à justiça distributiva, mais precisamente na forma como Rawls a teoriza. “Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva<sup>9</sup>. (2004, p. 545)

Medidas compensatórias<sup>10</sup> promovidas por concepções de justiça distributiva tendem a equilibrar as desigualdades reais (e não é difícil perceber a sua ligação com a teoria de Rawls através do princípio da diferença, no qual as desigualdades devem favorecer os menos afortunados). Segundo Dubet,

essa concepção de justiça, principalmente a de Rawls, considera que a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura. Mais exatamente, ela considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos. (2004, p. 546)

Dubet atenta para os diversos critérios pelos quais se pode definir o que é uma escola justa. Em sua conclusão, ele destaca a necessidade de se conscientizar que o modelo meritocrático vigentes nas sociedades democráticas apresenta limites e contradições justamente por anulas outras definições de justiça igualmente desejáveis, “principalmente quando não nos colocamos do ponto de vista dos alunos menos favorecidos” e, complementa,

---

9 A discriminação positiva será retomada no capítulo três, ao problematizar a questão das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. (N. A.)

10 Também veremos com mais detalhes as definições e aplicações de medidas compensatórias no capítulo três. (N.A.)

“é por essa razão que é preciso aprender a defender outros princípios de justiça e a combiná-los com um modelo meritocrático. É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades.” (2004, p. 553)

### 2.3.2 Sidney Silva

A formação moral do indivíduo se dá, também, pela educação escolar. Sidney Reinaldo da Silva explora a relação que a formação moral dos indivíduos tem com a concepção de razoabilidade proposta por Rawls.

Em seus trabalhos, Silva aborda a formação moral em relação às doutrinas abrangentes presentes numa sociedade democrática e pluralista e se apóia na concepção pública de justiça proposta por Rawls, no sentido desta tentar resolver os conflitos de valores entre as diversas doutrinas filosóficas, religiosas e morais, aos quais os indivíduos estão sujeitos na vida em sociedade. Para Silva,

doutrinas abrangentes são sistemas e perspectivas de vida coerentes dados por visões de mundo, de pessoa e de sociedade, valores, e crenças comuns sobre como as coisas devem ser. As pessoas têm afeições, saberes e devoções, dos quais não poderiam se distanciar para avaliá-los com objetividade [...]. Pessoas se expressam através de concepções abrangentes. (2006, p. 2)

As doutrinas abrangentes fazem parte daquilo que Rawls chama de “cultura de fundo”. “É a cultura do social, não do político. É a cultura da vida cotidiana, de suas diversas associações” (2000, p. 56). Toda sociedade desenvolve doutrinas abrangentes, sejam filosóficas, religiosas ou morais, as quais os indivíduos, pelos mais variados motivos, aderem.

Instituições sociais, como a escola, podem se orientar por uma doutrina abrangente. É o caso, por exemplo, de escolas confessionais. Mantidas por instituições religiosas, as escolas confessionais incorporam ao cotidiano escolar valores filosóficos, religiosos e morais específicos da doutrina abrangente a qual estão ligadas.

Silva argumenta que o papel da escola nas sociedades democráticas não é o de promover esta ou aquela doutrina abrangente como única fonte de referência aos valores necessários a formação do cidadão. Seu questionamento reside em até que ponto, e de que forma, a escola incentiva e encoraja, ou não, certas doutrinas abrangentes e seus modos de vida. E, está amparado na idéia de Rawls de que numa sociedade democrática a educação básica deve promover a familiarização das pessoas com a cultura política pública (2006, p.2).

Silva contextualiza a escola nas sociedades modernas mostrando que em relação às

doutrinas abrangentes as “diferenças entre concepções abrangentes mostram o quanto estas podem se tornar incompatíveis, conflitantes e mesmo irreconciliáveis. Na escola, isso se repercute de modo especial. Assim existem diversificadas propostas de ensino, de métodos e de recurso pedagógico para se formar pessoas.” (2006, p. 2)

No que concerne à questão de como a instituição escolar deve lidar com as doutrinas abrangentes, ou mais precisamente, com quais de seus valores filosóficos, religiosos ou morais a escola deve formar o cidadão, Silva recorre à concepção de razão prática expressa pela teoria de John Rawls. Como visto no capítulo anterior, Rawls atribuí aos cidadãos a capacidade de reconhecerem a necessidade, apesar dos seus interesses particulares (não-públicos), de um critério público que oriente sua organização, isso se dá em função do exercício da razão prática, ou seja, a capacidade de diferenciar pontos de vista públicos e não-públicos. (2000, p. 144-146)

Para Silva, através da razão prática, a pessoa pode “representar, pensar, questionar e argumentar no interior de uma concepção política, tornando-se apta participar da vida pública”. Nesse sentido, a formação das capacidades morais do cidadão no interior da escola “exige a negociação razoável entre os profissional da educação”, ou seja, “ao se decidir [...] como e quais virtudes cívicas serão ensinadas para se formar cidadãos razoáveis, exige-se razoabilidade.” (2006, p. 3-4).

Consonante à importância da educação escolar na constituição dos bens primários, Silva defende que o direito à educação é fundamental numa sociedade bem ordenada. Nas suas palavras,

a garantia das condições básicas para uma vida autônoma depende de uma educação que faculte, ao longo da vida, qualificação profissional, sem a qual não se pode garantir a igualdade de oportunidades de acesso a empregos e cargos, e que possibilite o desenvolvimento das capacidades morais, indispensáveis para a vida cívica [...] os recursos públicos destinados à educação devem ser negociados de modo que não se desrespeite os princípios da justiça. (2006, p. 6)

Pode-se perceber que Silva está alinhado com a idéia de que a garantia de bens primários, como o item II, listado por Rawls, “as liberdades de movimento e de livre escolha de ocupação sobre um fundo de oportunidades diversificadas, oportunidades estas que propiciam a busca de uma variedade de objetivos e tornam possíveis as decisões de revê-los e alterá-los.” (2003a, p. 82-83).

Não obstante, Silva também vê a necessidade de adequar a gestão dos recursos educacionais públicos com os princípios da justiça propostos por Rawls. Assim, as formas de

moralidade trabalhadas pela educação escolar devem ser escolhidas no sentido de que “os processos pedagógicos que suprimam a autonomia humana são condenáveis do ponto de vista da justiça como equidade. Ela rejeita o ensino que manipula o comportamento ou que o reprime.” (2006, p. 6)

Como visto no capítulo anterior, Rawls pontua a necessidade de que, numa sociedade democrática, os cidadãos devem ser vistos como pessoas livres e iguais e, não obstante, que essa concepção de pessoa seja reconhecida e compartilhada por todos. Assim, a idéia de cidadãos livres não é uma concepção religiosa ou filosófica de pessoa, ela corresponde a uma concepção política, e portanto pública, de pessoa.

Silva, a partir da concepção política de pessoa apresentada por Rawls, entende que

a educação básica precisa estar em sintonia com a modulação do político. Não se trata de uma concepção mínima de educação cívica [...] onde se procuraria reduzir ao máximo o que é ensinado como base comum de valores [...] a concepção política de formação moral não se define pelo quanto a ser ensinado. Ela se caracteriza pela forma como *re-modula* e cria uma superfície de interface entre as concepções abrangentes. (2006, p. 9, grifos do autor)

Percebe-se, então, que Silva vê a educação escolar como um espaço no qual a formação moral deve agir no sentido de educar os cidadãos para uma concepção política de pessoas que os permita reconhecer, não só a sua, mas todas as diferentes doutrinas abrangentes existentes numa sociedade e, mais importante, educá-los no sentido de conviver, enquanto pessoas livres e iguais, cooperativamente com tais doutrinas e a partir de uma base política razoável de respeito mútuo. Em outras palavras,

Cabe ao ensino, como transmissor da cultura política pública, exercitar a razão prática familiarizando as pessoas com a razoabilidade. Deve se aprender quando e como discordar publicamente, e saber apresentar razões apropriadas para avaliar as instituições. O cidadão deve saber que nem todo valor passará no teste discursivo ou será um valor político, e que nem todo equilíbrio de valores é razoável. Aprenderia também que é inevitável e desejável que os cidadãos tenham visões diferentes do que vem a ser uma concepção política mais apropriada, pois a cultura política pública está fadada a conter diferentes idéias fundamentais, que podem ser desenvolvidas de formas diferentes. É necessário aprender que o contínuo debate ordenado entre elas é a forma mais confiável de descobrir qual é a mais razoável, se alguma o é. (2006, p. 9)

Frente ao pluralismo de doutrinas numa sociedade democrática, os princípios da justiça de John Rawls articulam, na esfera pública, a atribuição de direitos e deveres, por meio do primeiro princípio, o da igualdade e; a maneira como desigualdades sociais e econômicas são justas apenas quando estas estão de acordo com as duas partes do segundo princípio, o da

igualdade equitativa de oportunidades e o da diferença.

Para Silva,

a questão moral da educação pode ser referida também ao princípio da diferença. A respeito dos valores, a escola pode definir-se pelo ideário de favorecer os menos favorecidos como diretriz da formação moral. Assim, uma escola poderia não tolerar práticas pedagógicas que incentivem o individualismo e a competição. Contudo, isso não pode ser feito transgredindo os dois primeiros princípios, o da liberdade igual e o da igualdade de oportunidades. Somente a partir dessa restrição, uma escola pode entender que o ensino de valores solidários favoreceria os menos privilegiados, pois futuramente contribuiria para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (2006, p. 10)

Silva também aborda, em seus trabalhos, a crítica rawlsiana à meritocracia e a relaciona com a educação.

Conforme Rawls, uma sociedade meritocrática adota o princípio das carreiras abertas a talentos e se vale da igualdade de oportunidades na persecução da prosperidade econômica e do domínio político. Entretanto, há um grande desnível entre a classe mais alta e a classe mais baixa. A cultura daqueles situados nas camadas mais baixas é empobrecida em relação às camadas mais altas do estrato social. Nesse modelo de sociedade, a igualdade de oportunidades “significa uma chance de igual de deixar para trás os menos afortunados na busca pessoal de influência e posição social” (TJ, p. 114). Para Silva, a educação numa sociedade meritocrática “afeta drasticamente a auto-estima dos menos favorecidos, renegando a eles um dos mais importantes bens primários: o reconhecimento do próprio valor, que só pode ocorrer dentro de um padrão de vida social razoável”.

Para Rawls, “a distribuição natural de dons não é justa nem injusta; nem é injusto que as 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* (2002a, p. 109, grifos meus). Assim, questão do mérito para Rawls, não reside na sua natureza, mas sim na forma como a sociedade, por meio de sua estrutura básica, lida com ele.

O princípio da diferença, ou seja, a tentativa de melhorar a posição dos menos favorecidos frente a desigualdades sociais, na interpretação de Silva, pode ser aplicado a educação da seguinte forma “as políticas sociais, em especial a educação, devem investir mais naqueles com menos dotes inatos e nos que são oriundos de camadas mais desafortunadas, que teriam, supostamente, em decorrência desses fatores, maior dificuldade para estudar.” (2003c, p. 170)

Note-se que Rawls não descarta a possibilidade de que os investimentos educacionais

sejam direcionados aos indivíduos mais afortunados na distribuição natural de dons, desde que tais investimentos resultem na melhora das condições dos menos favorecidos, contemplando assim o princípio da diferença. (2002a, p. 108)

O entendimento da questão do mérito na perspectiva da teoria de John Rawls está fortemente ligada à concepção política de pessoa que ela estabelece. Nela, o mérito deixa de ter uma importância meramente vinculada à esfera particular da vida do indivíduo e passa a ser pensada em sua dimensão pública.

A partir das considerações de Silva (2003b, pp. 123-128), a cerca da educação e da formação moral na perspectiva da teoria de John Rawls, pode-se sintetizar o seguinte:

- Cabe a formação moral propiciar ao educando uma concepção política de si mesmo e, a partir dela, ser capaz de formular, de revisar e procurar concretizar racionalmente uma concepção de bem;
- Cabe ao ensino, também, desenvolver a capacidade de participar do debate na esfera pública;
- Cabe ao ensino mostrar, também, que mesmo quando um consenso não é possível, ninguém poderia impor a verdade que acredita estar em sua concepção abrangente como critério para uma decisão política;
- O ensino razoável deve fortalecer as formas de pensar e sentir que sustentam a cooperação social equitativa entre os cidadãos que devem se considerar livres e iguais;
- A educação deve fazer com que todos adquiram as virtudes políticas, sem, contudo, atacar ou promover as virtudes não-políticas de uma doutrina abrangente.

### **2.3.3 Carlos Estêvão**

O conceito de justiça é inseparável do de educação. Assim, para o Professor Carlos Estêvão, de Portugal, o conceito de justiça está fortemente ligado a outros conceitos, como os de igualdade, equidade, autoridade, poder, mérito, entre outros que, segundo Estêvão, condicionam “de modo particular, a maneira como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades.” (2004, p. 35)

Apesar de conferir uma “íntima articulação” aos conceitos de educação e justiça, Estêvão destaca o fato de que, no interior da educação, o conceito de justiça tenha sido

“subteorizado”, aparecendo no campo da educação por meio de outros conceitos, de forma que, nas suas palavras, “nos casos concretos em que tem sido explicitamente invocada, a justiça na educação tende a ser relacionada fundamentalmente com o princípio da igualdade de oportunidades, com o mérito, com o respeito e até, mais recentemente, com a eficiência, a qualidade e a competição.” (2004, p. 36) Assim, afirma Estêvão, “que a justiça não foi propriamente o conceito que primeiro se impôs no campo educativo.” (2001, p. 53)

Ao conceito de igualdade de oportunidades, Estêvão, destaca a sua ambigüidade, uma vez que este pode significar “ora o que é igual (igual distribuição de bens), ora o que é justo (oportunidades diferentes, mas adequadas ou distribuição desigual quando as pessoas são desiguais para se obter o mesmo resultado), ora, finalmente, para acentuar diferenças quantitativas entre grupos”. (2001, p. 54)

A igualdade de oportunidades a qual Estêvão faz referência no parágrafo acima condiz com a noção de igualdade formal. Já vimos que em Rawls, a igualdade de oportunidades deve ser uma igualdade eqüitativa de oportunidades, o que lhe confere uma concordância com os propósitos dos princípios da justiça.

O uso do termo eqüidade por alguns autores, dentre eles Rawls, é para Estêvão uma forma de minimizar a ambigüidade do conceito de igualdade de oportunidades. Ele nos explica que o conceito de eqüidade (*fairness*), ganha no contexto norte-americano a possibilidade de um sentido mais amplo do que é justo e “sendo capaz de ir além dos resultados imediatos e de relacionar-se com resultados externos mais distanciados do ensino.” (2001, p. 54)

Ao aprofundar-se na questão da justiça enquanto igualdade de oportunidade, Estêvão descreve a maneira com Rawls o conceito de justiça.

A teoria de Rawls, segundo Estêvão, se encaixa numa perspectiva universalista, ou seja, a procura de um critério, ou princípio, único para o que é justo ou injusto que seja aceito por todos. Em suas palavras,

J. Rawls [...] acredita ser possível encontrar princípios mínimos de justiça a partir de um acordo entre pessoas livres e razoáveis colocadas numa “posição original”, sob um “véu de ignorância” - ou de imparcialidade - quanto a eventuais benefícios ou vantagens que pudessem retirar devido à sua condição ou posição social. (2004, p. 18)

Estêvão reconhece, ainda, o esforço de Rawls em caracterizar a igualdade de oportunidades como uma justificativa política, na sua concepção, a

J. Rawls apresenta uma interpretação ampla do princípio de uma justa igualdade de oportunidades, que vai implicar que as possibilidades de adquirir conhecimentos e qualificações não podem ficar dependentes da posição de classe [...]; implica, depois, que o sistema escolar deve dar as mesmas oportunidades de sucesso, independentemente da posição social inicial ocupada no sistema social. (2001, p. 59)

Estêvão menciona a dificuldade de aplicação da justa igualdade de oportunidades no campo da educação e afirma, tendo a teoria de Rawls em mente, a necessidade de se recorrer ao princípio da diferença: “àquele princípio que exige que os mais desfavorecidos relativamente à quantidade de bens sociais primários de que podem dispor sejam beneficiados”. E completa, “para J. Rawls, o princípio da diferença implica um juízo sobre a justiça da escola, designadamente quanto à desigualdade das competências após os alunos saírem do sistema educativo (sobretudo entre aqueles cuja escolaridade foi mais curta e os que tiveram acesso a uma escolaridade mais longa)”. (2004, p. 59)

Por fim, Estêvão aponta a relevância que da teoria de Rawls. “Parece então que J. Rawls, não obstante todas as críticas que possam ter cabimento a partir do enquadramento liberal de seu pensamento, tem o mérito de dar uma justificação política ao princípio da igualdade de oportunidades, sem recorrer a outros princípios, especialmente ao princípio da recompensa do mérito individual”. (2004, p. 60)

### **3 Cotas nas Universidades Públicas Brasileiras**

*Era um sonho dantesco... o tombadilho  
Que das luzernas avermelha o brilho.  
Em sangue a se banhar.  
Tinir de ferros... estalar de açoite...  
Legiões de homens negros como a noite,  
Horrendos a dançar...  
Negras mulheres, suspendendo às tetas  
Magras crianças, cujas bocas pretas  
Rega o sangue das mães:  
Outras moças, mas nuas e espantadas,  
No turbilhão de espectros arrastadas,  
Em ânsia e mágoa vãs!*

*Navio Negreiro – Castro Alves*

A questão sobre a adoção de cotas para afrodescendentes nas universidades públicas brasileiras tem gerado um intenso debate na sociedade brasileira e levanta questionamentos que, inevitavelmente, conduzem aos problemas da justiça social. Para os defensores do sistema de cotas, trata-se de uma compensação às injustiças sociais historicamente vividas pela população negra. Por outro lado, os críticos do sistema de cotas alegam que a reserva de

vagas nas universidades públicas para afrodescendentes é uma ação injusta e discriminatória.

Diante deste cenário, este capítulo aborda a questão das cotas nas universidades tendo o referencial teórico de John Rawls como instrumento de análise. Assim, Início com uma breve descrição da trajetória dos afrobrasileiros ao longo da história brasileira. Em seguida, passo a conceituar os fundamentos das políticas de ação afirmativa, investigando sua origem e inserção no cenário brasileiro e localizando-as na Teoria da Justiça de John Rawls. Analiso, então, as propostas de políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros no campo da educação e interpreto os argumentos de seus defensores e de seus críticos com base na justiça como equidade de Rawls. Por fim, deixo as minhas impressões acerca desta questão.

### **3.1 A trajetória dos/das Afro-brasileiros/as**

Não é possível analisar a situação dos afro-brasileiros de hoje sem retomar a trajetória histórica de seus antepassados, trazidos nos porões de navios negreiros, para o trabalho escravo no Brasil colonial. Segundo Fagundes, esse processo vai de 1530 até 1888 quando a Princesa Isabel, pressionada pelos abolicionistas e pelo contexto econômico da época, no qual já não era mais lucrativo manter os escravos em cativeiro, promulga a Lei Áurea, libertando assim os negros do regime escravocrata. Esse momento, afirma Fagundes, pode ser considerado o marco principal da exclusão dos afro-brasileiros.

A abolição deu aos escravos uma liberdade mais teórica do que real. Retirando-os das senzalas, em troca da ilusória carta de alforria, jogando-os no mundo dos brancos sem indenizações e sem qualquer tipo de política afirmativa. Os negros nada mais possuíam a não ser o direito de perambular pelas fazendas e cidades à procura de emprego. [...] Abandonados à própria sorte, os alforriados, como força de trabalho, eram trocados pelos imigrantes mais 'qualificados' profissionalmente (2006, p. 13).

Na atualidade, os afro-brasileiros, herdeiros dos efeitos nocivos do regime escravocrata que atravessou séculos no Brasil colonial e do abandono social ao qual foram entregues após sua alforria, na sua grande maioria, vivem num cenário de profundas desigualdades sociais.

Fagundes apresenta dados sobre a situação dos afro-brasileiros no mercado de trabalho. Segundo pesquisas realizadas em 2006, entre os trabalhadores do setor privado com carteira assinada, 59,7% são brancos e 39,8% são negros (representados na pesquisa como pretos ou pardos). Em relação à média dos rendimentos dos trabalhadores na faixa etária de

18 a 49 anos e com uma média de 11 anos de escolaridade, os dados expostos mostram o seguinte quadro: na indústria os trabalhadores brancos têm, em média, um rendimento mensal 96,6% maior que os trabalhadores pretos/pardos; no Comércio a diferença do rendimento mensal entre brancos e pretos/pardos é de 85,6%; na Prestação de Serviços os trabalhadores brancos ganham 89,3% a mais que os trabalhadores pretos/pardos; na Construção a diferença entre os rendimentos mensais de brancos e pretos/pardos chega a 105,6% (2006, p. 14).

Quanto à concentração de renda, Brandão apresenta dados colhidos em 1999 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, segundo os quais negros e pardos representam 63% dos pobres e 68% dos indigentes. Em números absolutos, existem no Brasil 33,7 milhões de brasileiros negros e pardos vivendo em condição de pobreza e 15,1 milhões vivendo em condição de indigência absoluta. Negros e pardos também constituem 70% dos 10% mais pobres da população brasileira, ao passo que entre os 10% mais ricos, 85% são brancos (2005, p. 33). Os dados revelam que, mesmo inseridos na sociedade civil, a população afro-brasileira vive em profunda desigualdade de condições também em outras esferas, como na saúde e na educação.

Com relação à saúde, Fagundes apresenta dados sobre a incidência da AIDS na população afro-brasileira. Segundo ele, “entre 2000 e 2004, a porcentagem de homens negros com AIDS passou de 33,4% para 37,2%, e de mulheres negras, de 35,6% para 42,2%” (2006, p. 15).

Analisando estatísticas da PNUD, Fagundes associa as desigualdades sociais as quais a população afro-brasileira é alvo como responsáveis pelo aumento da incidência da AIDS e de outras doenças, como a diabetes e a anemia falciforme, entre homens e mulheres negras. Nas suas palavras, “o nível de renda, o acesso à educação, as condições de moradia, o excesso de trabalho e a alimentação inadequada exercem grande influência na qualidade da vida das pessoas, e estão ligados, direta ou indiretamente, à saúde de uma população”. (2006, p. 16)

No que concerne à educação, Fagundes destaca que a exclusão educacional dos afro-brasileiros foi ratificada na Constituição de 1824 (2006, p. 18).

Munanga e Gomes enfatizam as desigualdades no acesso à educação por parte dos afro-brasileiros. Segundo eles, a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos é de 6,1 anos de estudo, ao passo que um jovem branco de mesma idade tem em média 8,4 anos de estudo e, acrescentam,

a intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos de escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que se

trata de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos. (2006, p. 193)

Dados do Ministério da Educação e Cultura mostram que apenas 16,7% dos formandos de nível superior são negros, pardos ou índios. Segundo as estatísticas, o analfabetismo cresce de acordo com a pigmentação da pele, pois entre os brancos o percentual de analfabetos é de apenas 8,3%, já entre os pardos o índice é de 19,6% e entre os negros 21% são analfabetos. (BRANDÃO, 2005, p. 32)

A diferença entre brancos e negros com o mesmo nível de escolaridade mencionada acima também é abordada por Brandão. Segundo ele, para cada ano extra de escolaridade, os brancos têm um aumento de 1,25 salário mínimo em sua renda mensal, ao passo que a renda mensal de pardos e negros aumenta apenas 0,53 salário mínimo por ano extra de escolaridade. (2005, p. 32-33)

Com relação ao ensino superior, Munanga e Gomes também destacam as diferenças entre os percentuais de exclusão. Enquanto 63% dos jovens brancos de idade entre 18 e 23 anos não completam o ensino médio, 84% dos jovens negros de mesma idade não concluem o mesmo nível de ensino. Dados de 1999 apontam que 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade, ao passo que entre os jovens negros da mesma idade, 98% não ingressaram na universidade. Do ponto de vista de Munanga e Gomes, “as trajetórias escolares de jovens brancos e negros continuam pautadas em uma desigualdade secular e a ser superada” (2006, p. 194).

É difícil negar que as desigualdades sociais e econômicas em que vivem os afro-brasileiros na atualidade, sejam elas no âmbito do trabalho, saúde ou educação, não tenham, também, raízes nas injustiças sociais cometidas com seus antepassados. Assim, entendo que é responsabilidade de uma sociedade democrática, através de suas políticas públicas, reparar tais injustiças combatendo a “desigualdade real”. Nas palavras de Fagundes, “é preciso que a sociedade brasileira passe por uma profunda transformação sócio-racial e comece a investir na equidade, desconstruindo essa desigualdade gerada por muitos anos.” (2006, p. 15)

### **3.2 Os princípios da ação afirmativa**

Historicamente, a idéia de ação afirmativa surge nos Estados Unidos da América, inserida no contexto das lutas dos negros contra o racismo. No início dos anos 1940 o presidente Franklin Roosevelt proíbe, por meio de decreto, a discriminação racial contra os

negros na seleção e recrutamento de postos de trabalho no governo dos EUA. O termo “ação afirmativa” surge com o presidente John F. Kennedy em 1961 ao instalar a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, entretanto ações concretas só serão tomadas a partir da incorporação dos ideais da ação afirmativa pelo movimento de defesa dos direitos civis dos negros liderados por Martin Luther King. No contexto da iniciativa privada norte-americana, discriminação racial nos postos de trabalho somente foi abolida por meio da Lei dos Direitos Civis promulgada, em 1964, pelo então presidente Lyndon Johnson. Em 1972, o então presidente Richard Nixon incorpora a idéia de ação afirmativa na formulação da Lei de oportunidades Iguais no Emprego. Tal lei determinava que todos os órgãos públicos federais, todas as empresas prestadoras de serviços ao governo federal, bem como todas as instituições que recebessem apoio financeiro por parte do governo federal deveriam estabelecer metas e prazos específicos para a admissão de pessoas oriundas das minorias raciais e para as mulheres (2005, pp. 5-6).

Podemos definir ações afirmativas como:

um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 186)

Para Rouanet, “a ação afirmativa é um mecanismo compensatório, necessário para reverter, ou diminuir, a desigualdade em nossa sociedade, até o ponto de torná-la aceitável para os que estão em pior situação social” (2007, p. 8). Os fundamentos jurídico e filosófico da ação afirmativa, segundo Brandão, “são teoricamente baseados nas idéias de John Rawls, expostas, principalmente, no livro *A Theory of Justice*, publicado pela primeira vez em 1971” (2005, p. 17).

### **3.2.1 A ação afirmativa no cenário brasileiro**

No Brasil, a adoção de medidas de ação afirmativa tem seu primeiro ensaio em 1968 “quando o Ministério do Trabalho manifestou-se em favor da criação de uma lei que obrigasse empresas privadas a contratarem uma porcentagem de empregados negros”. (MOEHLECKE, 2004, p. 758)

Entretanto, foi somente na década de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil, “que o então deputado federal Adbias Nascimento formulou o primeiro projeto de lei

propondo uma 'ação compensatória' ao afro-brasileiro em diversas áreas da vida social como reparação pelos séculos de discriminação sofrida” (MOEHLECKE, 2004, p. 758)

Já na década de 1990 o debate sobre as políticas de ações afirmativas em combate às discriminações raciais é aquecido perante o reconhecimento, em 1995, por parte do então presidente da república (Fernando Henrique Cardoso) que o Brasil é um país racista (MOEHLECKE, 2004, p. 758).

Sobre a adoção de políticas de ação afirmativa como estratégia de combate às desigualdades raciais no Brasil, Vieira pondera que

em primeira instância, esse conjunto de ações compensatórias concentra suas forças na tentativa de correção da situação de desvantagem imposta aos negros historicamente e, em última instância, está direcionado para a promoção de uma sociedade democrática, a qual não pode ser atingida sem a igualdade. (2003, p. 88)

Em relação aos projetos e iniciativas de ações afirmativas, criadas no Brasil a partir de 1990, voltadas aos afro-brasileiros, Munanga e Gomes (2006, p. 190-191) listam as seguintes:

- a) Lei federal nº 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica dos estabelecimentos públicos e privados do nosso país.
- b) Lei estadual nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que instituiu cota de 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Norte Fluminense.
- c) O projeto de Lei nº 4.370, de 1998, do deputado Paulo Paim (PTRS) que estabelece que os negros devem compor pelo menos 25% do total de atores, atrizes e figurantes em filmes e programas veiculados pelas emissoras de TV e cinema.
- d) A criação de cotas de 20% para negros em empresas contratadas em licitações públicas, no Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- e) A criação de cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais para cargos de confiança no Ministério da Justiça, em empresas terceirizadas e em entidades conveniadas, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.
- f) O programa internacional de bolsas de pós-graduação da Fundação Ford/Fundação Carlos Chagas – São Paulo.
- g) O programa Políticas da Cor na Sociedade Brasileira, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford.

- h) O programa Diversidade na Universidade, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Ministério da Educação – Brasília.
- i) O concurso de dotações para pesquisa Negro e Educação – promovido pela Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), pela ONG Ação Educativa-SP, com apoio da Fundação Ford.
- j) Primeira Mostra de Literatura Afro-Brasileira, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.
- k) Prêmio Nacional Educar para a Igualdade Racial – experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar, promovido pela ONG Ceert (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-SP).

### **3.3 As políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras**

Situado no início dos anos 1990, o debate sobre a adoção de cotas para o ingresso de afro-brasileiros nas universidades públicas surge por iniciativa de organizações não-governamentais (ONGs). As primeiras iniciativas de diminuir as desigualdades de acesso à educação superior se deram por meio de cursos pré-vestibulares para alunos carentes e/ou afro-brasileiros. Brandão cita como exemplo da EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), organização não-governamental que promove núcleos de cursos pré-vestibulares na periferia das grandes metrópoles brasileiras (2005, p. 55).

Em relação a criação de políticas de cotas nas universidades, Brandão enumera as seguintes medidas (2005, pp. 59-63):

- em 2001 a Universidade Estadual do Mato Grosso cria a Universidade Indígena, que selecionou por meio de vestibular específico, 200 indígenas para diversos cursos, entre eles, o de formação de professores para atuar nas aldeias do estado;
- criação, em 2002, da Universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares, em São Paulo, que oferecia 100 vagas para o curso de graduação em Administração de Empresas, 45 delas destinadas a alunos negros;
- em 2002, a Universidade do Estado da Bahia anunciou a reserva de 40% das vagas em cada um de seus cursos para alunos negros;
- a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, desde o início de seu funcionamento em 2002, adotou a reserva de 10% de vagas para deficientes físicos e outros 50% para pessoas

com baixa renda;

- em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro definiu o seguinte modelo de reserva de cotas: 20% para candidatos que se declarassem pretos ou pardos, 20% aos alunos provenientes da rede pública de ensino e 5% a outras minorias, como portadores de deficiência e povos indígenas;

A adoção de políticas de cotas nas universidades públicas, sobretudo as chamadas “cotas raciais”, destinadas aos afro-brasileiros e aos povos indígenas causou, e ainda causa, um grande debate na sociedade brasileira.

### **3.4 Discriminação invertida**

Entre os argumentos contrários às cotas, encontra-se o da antropóloga Yvonne Maggie, em artigo publicado no jornal Folha de S. Paulo em 1 de abril de 2007, declara que “O objetivo da política de cotas não é democratizar o acesso ao ensino superior, não é produzir equidade na sociedade brasileira. É produzir um país dividido racialmente”.

Em entrevista para o jornal O Estado de S. Paulo, de 13 de maio de 2007, ao ser questionada sobre as conseqüências da generalização das políticas de cotas no país, Yvonne Maggie afirma “que a conseqüência é danosa, é criar um país dividido racialmente. Essas políticas na verdade têm um objetivo: produzir a cisão racial”. Para os críticos do sistema de cotas raciais, a reserva de vagas aos afro-brasileiros nas universidades públicas estaria criando uma “discriminação invertida”.

Em relação à afirmação de Yvonne Maggie, sobre a produção de um “país dividido racialmente”, os relatos de alunos cotistas publicados no jornal O Estado de S. Paulo, em 6 de maio de 2007, revelam um ambiente contrário a essa expectativa. Eduardo de Souza Ferreira e Luana Mendes, ambos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, afirmam que nunca sofreram discriminação.

Segundo Silvério, “ao contrário do que os detratores da ação afirmativa andam dizendo, a meta das cotas não é racializar a sociedade ou a universidade, mas justamente iniciar o processo de desracialização das elites, o que efetivamente pode nos colocar na direção da constituição de uma democracia em que a presença de grupos étnico-raciais não tenha a menor relevância para a convivência social harmoniosa e pacífica” (2003, p. 72).

Assim, conclui Silvério, mesmo que a sociedade brasileira não tenha grandes

preocupações com a igualdade de oportunidades e, menos ainda, com a igualdade de resultados entre grupos étnico-raciais, medidas como o sistema de cotas representam um ganho para a sociedade como um todo ao projetar uma elite que representa proporcionalmente a diversidade étnico-racial do país, em detrimento de uma casta dominante, controladora do poder desde os tempos imemoriais e que, com a maior inclusão dos afro-brasileiros no ensino superior, certamente perderá parte dos seus privilégios. (2003, p. 72)

Quanto ao argumento da “discriminação invertida” também exposto por Maggie, podemos recorrer à segunda parte do segundo princípio da justiça proposto por Rawls, no qual, “as desigualdades sociais e econômicas [...] têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade” (2005, p. 266). Nesse caso, a reserva de vagas para afro-brasileiros são válidas, pois atuam no sentido de beneficiar um segmento da sociedade historicamente menos favorecido. Em relação ao argumento da “discriminação invertida”, Rouanet salienta a importância da “discriminação positiva”. Segundo ele, “trata-se de um falso problema afirmar-se a cor de uma pessoa, principalmente quando se trata de fazê-lo justamente para diminuir a desigualdade entre as pessoas” (2007, p. 5).

Segundo Brandão, os defensores do sistema de cotas “entendem que não é possível falar em igualdade de condições de acesso ao ensino superior público quando, na verdade, dificilmente os negros e brancos estão em igualdade de condições, já que antes do seu nascimento, na maioria das vezes, as condições socioeconômicas dos negros são muito piores que as dos brancos” (2005, p. 85).

### **3.5 Discurso meritocrático**

No debate das cotas, um argumento recorrente entre os críticos do sistema, e bastante enraizado no senso comum, é a questão do mérito.

Backes, em estudo sobre as representações das diferenças postas em jogo no debate sobre as cotas por alunos e alunas do ensino médio de uma escola particular da Grande Porto Alegre, constata que o discurso meritocrático é o cerne dos posicionamentos contrários ao sistema de cotas.

As representações dos alunos e alunas, expressas em redações e em debates em sala de aula, mostram que no seu imaginário, a política de cotas é injusta, pois desconsidera o mérito individual dos alunos que se esforçam para garantir uma boa nota no vestibular. Entre as

declarações dos alunos e alunas apresentadas por Backes, destacamos duas que resumem a forma como esses estudantes vêem a relação de mérito: “As pessoas de baixa renda [...] não têm a mínima chance de competir com os alunos preparados e *realmente capazes* de passar na Estadual” (de um aluno da 1a. série do ensino médio, grifos do autor) e “Fica um negócio injusto, porque a pessoa vai lá, se mata estudando, e daí só porque o outro é de uma cor diferente, daí ele acaba passando sem estudar” (de uma aluna da 3a. série do ensino médio). Backes aponta no discurso dos alunos e alunas a preocupação destas com a “ameaça” que o outro representa “no caso, a 'ameaça' de ocupar uma vaga numa Universidade Federal” (2005, p. 117-118)

Para Backes, “desconstruir esses discursos meritocráticos, bem como os discursos que continuam associando a diferença a problema e à inferioridade é tarefa absolutamente necessária para a educação. (2005, p. 122)

A questão meritocrática, para Frei David, “é uma das formas de corrupção disfarçada que setores da sociedade brasileira usam para desviar dinheiro público sempre para 'os mesmos' [...] as universidades partem de uma falsa igualdade e têm a coragem de dizer que os que entram, o fazem por mérito, pois prestaram o mesmo vestibular.” (2004, pp. 183-184).

Para José Pinotti, secretário do Ensino Superior de São Paulo, em entrevista para a revista *Época*, de 18 de junho de 2007,

as cotas desencadearam um processo que acabará por selecionar os alunos do ensino médio por meio de avaliações durante o curso, rompendo com esse sistema perverso do vestibular, que mede mais o poder aquisitivo dos pais para pagar cursinhos do que a vocação, capacidade, inteligência e outras características fundamentais específicas para cada profissão.

Para Silva Junior, ao relatar que desde os anos 1970 o Brasil mantém acordos de cooperação científico-tecnológica com países africanos, de forma que alunos estrangeiros ingressam nas universidades brasileiras diretamente, sem passar pelo vestibular, diz que “a experiência de ingresso diferenciado de estudantes africanos atestam que o verdadeiro mérito é aquele mensurável no desempenho dos alunos, no decorrer do curso, e não na ante-sala das universidades” (2003d, p. 113)

Santos argumenta que o conceito de mérito deve ser repensado profundamente. Para ele o conceito de mérito individual não pode ser medido simplesmente no vestibular.

Essa reflexão deve também levar em conta o processo de aprendizagem com as suas facilidades ou dificuldades proporcionadas pelas condições sociais de existência dos

estudantes, as quais vão desde as condições materiais até as psicológicas, marcadas ou não por discriminações dentro ou fora da escola. (2003, p. 34)

Ainda sobre o mérito, Santos alega que as cotas não tratam de “negar o mérito de quem passa no vestibular, mas de ampliar esse conceito, para não excluir outros alunos talentosos que experienciaram condições desfavoráveis de estudo.” (2003, p. 34)

Sobre a questão meritocrática, Rawls aponta que

as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. Essas são desigualdades especialmente profundas. Não apenas são difusas, mas afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos; contudo, não podem ser justificadas mediante um apelo às noções de mérito ou valor (2002a, p. 8).

Rawls defende que as estruturas sociais devem corrigir as desigualdades promovendo oportunidades equitativas de condições, idéia expressa na primeira parte do segundo princípio da justiça que diz que “as desigualdades sociais e econômicas devem [...] estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades” (2003a, p. 60).

### **3.6 Qualidade do ensino**

Entre os críticos do sistema de cotas, outro argumento recorrente é o do enfraquecimento da qualidade do ensino. Na contramão das críticas sobre o impacto das cotas na qualidade do ensino, Moehlecke relata o resultado de políticas de cotas nas Universidades da Califórnia e Universidade do Texas, ambas nos Estados Unidos da América.

Segundo Moehlecke, apesar das críticas e preocupações a respeito do ingresso de alunos selecionados por políticas de cotas, a Universidade da Califórnia se manteve sempre entre as melhores universidades do país. Já a Universidade do Texas, em Austin, percebeu que, apesar de receber alunos com notas abaixo da média padrão de testes como o SAT, não houve prejuízos no desempenho dos cursos e, curiosamente, chegou-se a observar que os alunos admitidos no plano de cotas chegou a ter um desempenho acadêmico superior a de seus colegas não-cotistas.

Na realidade brasileira, Moehlecke destaca que os balanços preliminares da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2004, demonstraram que 49% dos ingressantes pelo sistema de cotas teriam sido aprovados no ano letivo sem nenhuma dependência contra

os 47% dos ingressantes pelo vestibular tradicional. Ainda na UERJ, a evasão de alunos negros foi de 5% ao passo que a dos demais alunos foi de 9% (2004, p.772-773).

Em entrevista para a revista *Época*, de 18 de junho de 2007, o então Secretário do Ensino Superior de São Paulo, José Pinotti, declara que

até agora, tanto na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) como na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), que introduziram as cotas ou outras ações afirmativas que as englobam, foi demonstrado um desempenho melhor nos cursos para os beneficiados por essas ações do que aqueles que entraram pelo vestibular normal.

Rouanet também refuta a idéia de que alunos cotistas influenciam negativamente na qualidade do ensino. Segundo ele, “no curso de Ciências Econômicas, a relação de desempenho entre alunos cotistas e não-cotistas no vestibular era de nota 549,6 para 566,8, enquanto que no curso a média dos primeiros ficou em 6,5 e a dos segundos em 6,4” (2007, p. 4).

O mesmo cenário, ainda segundo Rouanet, pode ser percebido nos cursos de Física, Medicina, Engenharia Civil, Letras, Educação Física e Farmácia. Em todos eles o desempenho dos alunos cotistas era maior que o dos não-cotistas, embora as médias de notas no vestibular de cotistas fossem menores que a dos não-cotistas (2007, p. 4).

### **3.7 Cotas raciais ou cotas sociais?**

Outra questão na pauta do debate sobre as cotas nas universidades públicas brasileiras é a legitimidade do critério racial. Para os críticos do sistema de cotas raciais, a exclusão dos afro-brasileiros se dá pelas precárias condições econômicas dos mesmos, e não pela cor da pele. Brandão ressalta que

a adoção do sistema de cotas pelas universidades públicas em seus processos seletivos, segundo os críticos desse sistema, acaba beneficiando os afrodescendentes que já estão situados, dentro da escala social brasileira, na classe média, e não ajuda os afrodescendentes que se encontram na classe menos favorecida social e economicamente. (2005, p. 90)

De acordo com artigo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 6 de maio de 2007, José Goldenberg e Eunice R. Durham questionam a interferência do sistema de cotas num mecanismo democrático de acesso ao ensino superior como o vestibular. Segundo os especialistas, os afro-brasileiros são barrados no acesso ao ensino superior em consequência

das deficiências de sua formação escolar anterior. Declaram, ainda, achar estranho que a primeira grande iniciativa de ação afirmativa se dê justamente sobre o ensino superior, sem propor nenhuma medida de correção das deficiências de formação nos níveis escolares anteriores.

Em relação às dificuldades de acesso ao ensino superior por parte dos afro-brasileiros, Fagundes aponta para uma inversão de valores. Para ele “os alunos que estudam a vida toda nas escolas públicas das periferias saem do ensino médio sem perspectiva alguma, e os poucos que conseguem perceber que a continuidade dos estudos será um fator decisivo para a sua ascensão vão para as universidades particulares” (2006, p. 18). Dessa forma, a inversão de valores está no fato de que alunos negros e pobres pagam as universidades particulares enquanto alunos ricos estudam nas universidades públicas.

A discriminação social, para Brandão, é superior à discriminação racial. Em suas conclusões, afirma que o sistema de cotas é “uma medida paternalista, paliativa e artificial” e “que o estabelecimento de cotas ataca uma das conseqüências da vergonhosa distribuição de renda existente em nossa sociedade, mas não ataca nenhuma das causas desse problema social, político e econômico” (2005, p. 94).

Maggie reforça a crítica às políticas de ação afirmativa no ensino superior para afro-brasileiros. Segundo a antropóloga, “o Brasil precisa investir não no acesso ao ensino superior, mas na conclusão do ensino médio. Apenas 30% da população na faixa etária termina o ensino médio”. O ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Simon Schwartzman, também em artigo publicado no jornal O Estado de S. Paulo de 6 de maio de 2007, diz que “o que as estatísticas mostram é que, com ou sem discriminação, o que mais determina as diferenças de resultados e de oportunidades educacionais são a renda das famílias, a educação dos pais e outras variáveis, como o tipo de escola que o jovem freqüentou”.

A adoção de políticas de ação afirmativa para minorias raciais em um país com a trajetória histórica como a do Brasil é, sem dúvida, uma questão polêmica, pois interfere em privilégios de classe e de posição “racial” tidos como naturais. A formação cultural do povo brasileiro, desde o seu descobrimento, é indissociável da presença dos escravos africanos.

Em Casa Grande & Senzala, Gilberto Freyre (2004) apresenta um impressionante estudo sobre a riquíssima influência da cultura africana na formação da cultura brasileira. Somemos a isso as contribuições, igualmente ricas em elementos culturais, dos povos indígenas, dos colonizadores e dos imigrantes de todos os cantos do mundo, ao longo dos 507

anos de nossa história, e temos como resultado essa complexa rede de relações que definem a nossa “brasilidade”.

Um dos maiores obstáculos às políticas de cotas raciais é justamente a dificuldade em definir quem é negro, pardo ou branco. A miscigenação do colonizador branco com o negro e com o índio resultou numa combinação que hoje em dia, não se reconhece nem como branco, nem como negro, apenas como brasileiros. Entretanto, essa “brasilidade” reconhecida e incorporada em nossa sociedade não apaga os prejuízos sociais aos quais os afro-brasileiros foram submetidos.

Nesse sentido, vejo que as cotas raciais de acesso ao ensino superior, se não resolvem as causas dos problemas sociais atuais, em síntese a distribuição de renda, pelo menos trazem à tona uma dívida secular. Embora a pobreza nos dias atuais possa não ter uma única cor, é impossível negar que grande parte das causas da pobreza das populações afro-brasileiras vêm da condição de exclusão e abandono social ao qual seus antepassados foram submetidos e, certamente, se agrava no mundo atual.

O mérito ao acesso à universidade pública não pode ser visto como uma decorrência meramente natural. Desvincular o mérito do contexto histórico, social e econômico, ao qual uma pessoa está invariavelmente ligada, é ignorar que as diferenças entre os cidadãos, em seus mais variados aspectos, em uma sociedade, não devem atuar contra o indivíduo.

Concordo que a ênfase das ações afirmativas para afro-brasileiros no acesso ao ensino superior não dá conta do problema maior da educação brasileira que é a qualidade do ensino nos níveis fundamental e médio. Entretanto, ainda assim penso que a inserção de um número maior de afro-brasileiros nas universidades contribui de forma positiva para a promoção da justiça social, pois esses afro-brasileiros podem dar melhores condições aos seus filhos e filhas, interrompendo assim lógica reprodutiva da exclusão.

Como observa Schwartzman, um dos determinantes de oportunidades educacionais é justamente o nível de escolaridade dos pais. Assim, ainda que de forma paliativa, o sistema de cotas não pretende apenas corrigir injustiças do passado, mas evitar que elas se reproduzam no futuro.

As políticas de ação afirmativa no campo da educação precisam, certamente, de um maior debate, para que possam amadurecer e caminhar no sentido de promover cada vez mais justiça social.

## **Conclusão**

*A minha preocupação não está em ser coerente com as minhas afirmações anteriores sobre determinado problema, mas em ser coerente com a verdade.*

*Gandhi*

Justiça social é uma demanda a qual a educação não pode ser furtar. Ao aproximar a

teoria da justiça de John Rawls ao campo da educação, percebe-se que muito ainda precisa ser feito. Não basta recorrer a autores como Rawls sem uma elaboração mais profunda ou, como exprimem as palavras de Harry Brighouse “Developing a theory of justice for education involves further complex philosophical work”<sup>11</sup> (2001, p. 8) E, nesse sentido, este trabalho faz apenas um vôo panorâmico.

A teoria da justiça de John Rawls fornece ao pesquisador em educação ferramentas importantes de análise da estrutura social e da maneira como uma sociedade age no sentido de promover justiça. E, embora a educação seja um terreno no qual Rawls ainda é pouco utilizado, o potencial de sua aplicação aparece no rigor conceitual e na seriedade empregados por Rawls na elaboração de sua teoria.

A pluralidade de concepções e de perspectivas dentro de uma sociedade democrática, expressas no conflito entre doutrinas religiosas, filosóficas e morais abrangentes as quais os indivíduos aderem, encontram na teoria de Rawls uma possibilidade de diálogo. E, assim como sugere o título de sua principal obra, *Uma teoria da justiça*, o trabalho de Rawls não a única resposta. É “uma” dentre as respostas possíveis.

Compartilho com François Dubet de sua estratégia em *O que é uma escola justa?*, quando ele afirma “este texto busca antes colocar os problemas do que oferecer respostas” (2004, p. 540). O caráter filosófico deste trabalho é justamente o de buscar as questões, os problemas, as indagações que o campo da educação formal mantêm com a justiça social. E, embora eu não espere dar respostas às questões levantadas neste trabalho, deixo claro o meu posicionamento enquanto educador e pesquisador em educação.

Rawls oferece, ao meu ver, um importante referencial teórico aos educadores preocupados com a questão da justiça na educação, apesar das críticas remetidas a sua teoria. Críticas estas importantes no contexto da filosofia política, mas que foram deixadas de fora da elaboração deste trabalho propositalmente. A apresentação do referencial teórico de Rawls ignorando as críticas feitas a ele ao longo de sua produção obedeceram ao caráter introdutório deste trabalho. Isso posto, gostaria de afirmar que o referencial de Rawls me parece o mais adequado para se endereçar a algumas das principais questões da justiça em educação. Entre elas, o princípio meritocrático.

Pode-se dizer que, ao substituir o mérito como critério de distribuição dos recursos educacionais pelo princípio da diferença – o de que as desigualdades devem agir em prol dos menos favorecidos – este, ainda assim, continua a gerar uma situação de injustiça.

---

11 “desenvolver uma teoria da justiça para a educação envolve um adicional e complexo trabalho filosófico”

Não é o propósito de Rawls acabar com as injustiças. Ao meu ver elas são, em certa medida, inevitáveis em uma sociedade democrática. Trata-se então, de decidir o que é menos injusto. Legitimar as injustiças na distribuição de recursos educacionais deve, para ser fiel ao ideal de justiça rawlsiano, necessariamente beneficiar os menos favorecidos. É injusto? Sim, mas me parece que é menos injusto que o apelo ao mérito.

O mérito, ao meu ver, detém-se na esfera do indivíduo, abstraindo as circunstâncias naturais de sua validade. Se não somos responsáveis pelas nossas qualidades intelectuais, por exemplo, como podemos alegar a prioridade destas na divisão de bens sociais, como a educação? Um forte traço da teoria de John Rawls é a necessidade de se levar em conta, nas decisões políticas, a cooperação social. O mérito individual, resultante de dons naturais, deve ser usado em favor da organização de uma boa forma de vida social.

Embora o princípio da diferença atue na direção de beneficiar os menos favorecidos, disso não decorre necessariamente que os recursos educacionais devam ser direcionados exclusivamente aos menos favorecidos. Nesse sentido, políticas públicas na educação podem garantir maiores recursos educacionais a alunos e alunas com maiores talentos e dons naturais, desde que haja, de alguma forma, algum benefício aos menos favorecidos. Tal situação pode ser imaginada no comprometimento desses alunos e alunas mais talentosos em oferecer, por exemplo, aulas de reforço, ou mesmo cursos preparatórios, para aqueles alunos e alunas com maiores dificuldades como contrapartida às vantagens de acesso aos recursos.

Propostas mais radicais, como a do fim do ensino público gratuito de nível superior, como a elaborada pelo economista Gustavo Ioschpe, também sinalizam que o princípio da diferença não visa tirar os mais favorecidos do cenário. Segundo Ioschpe, “o que se defende aqui é a cobrança de mensalidades daqueles alunos de alto status socioeconômico e a transferência dessa quantia para o FUNDEB, para que seja aplicada na melhoria do ensino fundamental e aprimoramento e expansão do ensino médio. Essa medida terá *efeitos positivos tanto na equidade quanto na eficiência.*” (2004, p. 232, grifos meus)

O fim da gratuidade no ensino superior contempla duas demandas conflitantes. Como visto no capítulo 3, a adoção de cotas raciais é rebatida por muitos especialistas sob o argumento de que essas políticas ferem o mérito dos indivíduos. Por outro lado, as exigências de conteúdo dos exames vestibulares, sobremaneira no ensino público de nível superior, muitas vezes só são vencidas por meios de altos investimentos em cursos preparatórios, acessível apenas ao mais favorecidos economicamente. A proposta da não gratuidade do ensino superior público de Ioschpe, embora esteja mais centrada na esfera econômica, pois diz

Ioschpe que “onde antes a cobranças da mensalidade era apenas uma questão de justiça social, hoje é também de necessidade estratégica para o país” (2004, p. 232), não deixa de ser uma alternativa que, de certa forma, contempla o princípio da diferença de Rawls.

Eliminar a gratuidade do ensino público superior e instituir a cobrança de mensalidades não limita os indivíduos bem situados financeiramente do acesso à universidade pública e, de forma compensatória, melhora a condição de educação dos menos favorecidos através da aplicação de maiores recursos financeiros na educação fundamental e média.

Propostas com a de Ioschpe são importantes para fomentar o debate sobre a concepção de justiça que deve orientar as políticas públicas na educação. E, lembrando que sociedades democráticas estão permeadas pelo pluralismo, cristalizar políticas públicas em uma única concepção não é desejável ou, se quer, possível.

No caso das cotas raciais, embora o argumento de que as cotas deveriam ser exclusivamente socioeconômicas seja bem fundamentado, ele dá pouca importância às consequências do modelo escravocrata e do abandono ao qual os libertos foram submetidos ao longo de gerações. O fato da pobreza atingir todas as etnias na atualidade, não anula os desdobramentos históricos que levaram a maior parte da população afrodescendente para essa situação de pobreza.

Brighthouse chama-nos à atenção sobre os valores conflitantes. Segundo ele, “it is common-place in everyday political discussion to observe that distinct values conflict, and then to conclude that because one value should take priority, the other does not matter.” (2008, p. 450) Assim, mesmo que a prioridade de um sistema de cotas seja a situação socioeconômica dos indivíduos, ainda assim é legítimo propor políticas compensatórias para os afrodescendentes. Não se trata de decidir entre um vencedor e perdedor nessa questão. Ambos podem coexistir por um certo período de tempo, visto que as políticas compensatórias tem caráter temporário.

Outra questão importante da justiça social na educação reside nas concepções abrangentes e na formação moral. O critério de justiça permeia uma sociedade não é fruto da ação natural. É construído socialmente e, nesse sentido, passa necessariamente pelos espaços da educação formal. Discutir a maneira como a escola dá publicidade às concepções de justiça, como ela influencia a aderência a um ou outro projeto abrangente por parte dos indivíduos não é uma questão alheia aos educadores.

O estudo da filosofia política de Rawls abre portas para a formulação de “uma” teoria da justiça para a educação. Para isso, educadores e pesquisadores em educação precisam se

envolver com as teorias de Rawls. A busca por uma educação mais justa não pode se furtar a esse encontro.

## **Referências**

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ACKERMAN, B. **Political Liberalism**. In: The Journal of Philosophy. Vol. XCI, nº 7, p. 364-387, julho de 1994.
- ALBUQUERQUE, E. D. **A Teoria da Justiça de John Rawls e suas (des)conexões com a Educação**. UNISO. Monografia de Conclusão de Curso (Filosofia), 2005.
- ARAÚJO, C. **Legitimidade, justiça e democracia: o novo contratualismo de Rawls**. In: Lua Nova. São Paulo, n. 57, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 Maio 2008.
- BACKES, J. L. **Representações de Diferença em Jogo na Discussão sobre Cotas** In: Quaestio: Revista de Estudos de Educação. vol. 7, n. 2, p. 113-122, Nov. 2005.
- BONELLA, A. E. **Justiça como imparcialidade e contratualismo**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e crítica liberal da justiça**. In: Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 15, n. 29, jan./jun., 2001, p. 211-223.
- BRANDÃO, C. da F. **As Cotas na Universidade Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRIGHOUSE, H. **Egalitarian liberalism and justice in education**. London: Institute of Education University of London, 2002.
- BRIGHOUSE, H., SWIFT, A. **Putting educational equality in its place**. Cambridge: American Education Finance Association. Vol. 3, No. 4, Pages 444-466 Posted Online October 3, 2008.
- CAHALI, W. S. (Org.). **Constituição Federal**. São Paulo: Editora RT, 2004.
- CALLAN, E. **Political Liberalism and Political Education**. In: The Review of Politics. Indiana: University of Notre Dame, 1996.
- CRUZ JR., A. S. da. **Justiça como Equidade Liberais, Comunitaristas e a Autocrítica de John Rawls**. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2004.
- DANNER, L. F. **Justiça Distributiva em Rawls**. Thaumazein, v. 2, p. 01-22, 2008.
- DAVID, R. S. **Cotas: atos de exclusão substituídos por atos de inclusão?** In: PAIVA, A. R. (Org.) Ação Afirmativa na Universidade. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2004.
- DUBET, F. **O que é uma Escola Justa?** Cadernos de Pesquisa. Trad. Édi G. de Oliveira e Sérgio Cataldi. São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez., 2004, p. 539-555.
- \_\_\_\_\_. **As Desigualdades Multiplicadas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

- ESTÊVÃO, C. **Justiça e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação, Justiça e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- FAGUNDES, H. **Negro no Brasil** In: PUC Viva, São Paulo, ano 7, n. 28, p. 12-20, Out.-Dez. 2006
- FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. 49ª ed. São Paulo: Global, 2004.
- GILAIN, B., VAN PARIJS, P. **Um panorama a curto prazo e seu impacto distributivo**. Trad. Julia A. S. Felgar. In: SPOSATI, A. (org.). Renda mínima e crise mundial: saída ou agravamento? São Paulo: Cortez Ed., 1997.
- GRUPILLO, A. **Habermas e Rawls: sujeito, discurso e teorias democráticas contemporâneas**. *Ágora Filosófica*. Recife: Universidade católica de Pernambuco, ano 02, n. 1 e 2, jan./dez., 2002, p. 7-15.
- GUIMARÃES, S. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- HUISMAN, D. **Dicionário de Obras Filosóficas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo**. São Paulo: Francis, 2004.
- KUKATHAS, C. PETITT, P. **RAWLS, Uma Teoria da Justiça e seus críticos**. Lisboa: Gradiva, 2005.
- MÉNDEZ, J. E., O'DONNELL, G. & PINHEIRO, P. S. **Democracia, Violência e Injustiça**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MOEHLECKE, S. **Ação Afirmativa no Ensino Superior: Entre a Excelência e a Justiça Social**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial – Out. 2004
- \_\_\_\_\_. **Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, Nov. 2002.
- MUNANGA, K. & GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.
- MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, M. J. P. (Org.) A Cidadania em Construção, Uma reflexão Transdisciplinar. São Paulo: Cortez Editora, 1994, p. 177-188.
- NEDEL, J. **A teoria ético-política de John Rawls: uma tentativa de integração de liberdade e igualdade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- NETO, J. da C. G. **A Crítica de Habermas à Teoria da Justiça de Rawls**. In: Fragmentos de Cultura, Goiânia, n. 3, p. 531-546, março de 2005.
- OLINTO, A. P. **Ética é Justiça**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

- OLIVEIRA, N. de. **Rawls**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- \_\_\_\_\_. **Justiça e tolerância segundo Rawls: Uma interpretação da democratização do judiciário**. In: Social Democracia Brasileira. Brasília, nº 7, ano 2, maio/junho de 2003, p. 24-34.
- PEFFER, R. G. **Marxism, Morality and Social Justice**. New Jersey: Princeton University Press, 1990.
- PETTIT, P. **John Rawls: Political Liberalism**. In: The Journal of Philosophy. V. XCI, No. 4. New York: Columbia University, 1994.
- POGGE, T. **Realizing Rawls**. Ithaca: Cornell University Press, 1989.
- RAWLS, J. **A Theory of Justice**. Original edition reprinted. Cambridge: Harvard Press, 2005
- \_\_\_\_\_. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **A concepção de igualdade na Teoria da Justiça de Kant**. In: Social Democracia Brasileira. Brasília, nº 7, ano 2, maio/junho de 2003b, p. 7-16.
- \_\_\_\_\_. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Justiça e Democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.
- \_\_\_\_\_. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- ROUANET, L. P. **John Rawls e a política de ações afirmativas**.  
<http://br.geocities.com/eticaejustica/politicasafirmativas.pdf>. Acesso em 28.05.2007
- \_\_\_\_\_. **Rawls e o enigma da justiça**. São Paulo: Unimarco Ed., 2002.
- \_\_\_\_\_. **Bens primários e Direito**. In: NAPOLI, R. et al. *Ética e Justiça*. Santa Maria: Palloti, 2003a, p. 127-136.
- \_\_\_\_\_. **Justiça como equidade: uma proposta brasileira**. In: Social Democracia Brasileira. Brasília, nº 7, ano 2, maio/junho de 2003b, p. 17-23.
- \_\_\_\_\_. **Liberalismo versus Contratualismo**. In: Revista E. São Paulo, nº 1, ano 11, julho de 2004, p. 39-41.
- SANTOS, S. A. Dos. **Ação Afirmativa e o Mérito Individual**. In: OLIVEIRA, I. & SILVA, P. B. G. *Negro e Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003, p. 17-36.
- SILVA, S. R. da. **A formação moral na filosofia de Rawls**. *Quaestio: Revista de estudos de educação*. Sorocaba: UNISO, ano 05, n. 01, 2003a. pp. 79-87.
- \_\_\_\_\_. **Formação Moral em Rawls**. Campinas: Alínea Ed., 2003b.
- \_\_\_\_\_. **Justiça Social e Política Educacional em Rawls**. In: FERREIRA, N. S. C. *A Gestão da Educação na Sociedade Mundializada*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003c.
- \_\_\_\_\_. **Razoabilidade, pluralismo e educação segundo John Rawls**. *Educação*

on-Line (PUCRJ), v. 1, p. 1-11, 2006.

**SILVA JUNIOR, H. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade.** In: SILVA, P. B. G. & SILVÉRIO, V. R. Educação e Ações Afirmativas – Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003d, p. 99-114

**SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro.** In: SILVA, P. B. G. & SILVÉRIO, V. R. Educação e Ações Afirmativas – Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003, p. 55-80.

**STRIKE, K. A. Liberal Justice and Marxist Critique of Education.** New York: Routledge, 1989.

**VAN PARIJS, P. O que é uma sociedade justa?** Trad. Cintia Ávila de Carvalho. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

**VITA, A. de. A justiça igualitária e seus críticos.** São Paulo: Ed. UNESP, 2000.