Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

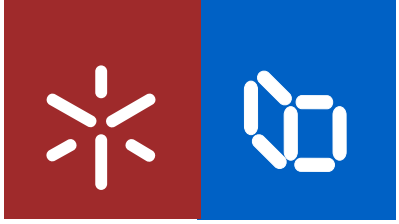
António Sérgio Cortinhas de Freitas

Igualdade de oportunidades: a justiça pela Educação Democrática.
O problema da educação na *justiça como equidade* de Rawls

janeiro de 2016

António Sérgio Cortinhas de Freitas **Igualdade de oportunidades: a justiça pela Educação Democrática. O problema da educação na *justiça como equidade* de Rawls**

UMinho | 2016



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

António Sérgio Cortinhas de Freitas

Igualdade de oportunidades: a justiça pela Educação Democrática.
O problema da educação na *justiça como equidade* de Rawls

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Filosofia Política

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor David Alvarez

janeiro de 2016

DECLARAÇÃO

Nome

António Sérgio Cortinhas de Freitas

Título da dissertação:

Igualdade de oportunidades: a justiça pela Educação Democrática.

O problema da educação na *justiça como equidade* de Rawls

Orientador:

Prof. Doutor David Alvarez

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Filosofia Política

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO TOTAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 28 de janeiro de 2016

Assinatura:

Agradecimentos

Desde há muito que as reflexões sobre a igualdade de oportunidades, a justiça social, a educação e a cidadania política me fascinam, e impulsionam na procura de respostas a múltiplas questões suscitadas pelos referidos problemas, enquadrados no âmbito da filosofia política, da ciência política ou das ciências da educação. Algumas dessas questões e respostas surgiram aquando da realização da pós-graduação em Ciências da Educação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em 2012/13.

No entanto, foi com o mestrado em Filosofia Política, que culmina com a dissertação agora apresentada, que se consolidaram, sob o ponto de vista filosófico, algumas das mais importantes ideias sobre a igualdade de oportunidades, a justiça social e a educação, especialmente a educação democrática, mesmo que ainda persistam mais interrogações do que respostas a problemas tão relevantes.

Ao meu orientador, o Prof. Doutor David Alvarez estou, por isso, grato por me ajudar a compreender melhor os referidos problemas e a encontrar algumas respostas. Foi muito importante a sua colaboração para me abrir caminhos na exploração de novas perspetivas críticas sobre o tema desta dissertação. Por isso, lhe agradeço o apoio que me prestou ao longo deste mestrado.

Aos professores do mestrado de Filosofia Política, mas em especial ao Prof. Doutor João Cardoso Rosas pelas doutas opiniões e disponibilidade manifestada.

Aos professores do mestrado em Ciências da Educação (Especialização em Administração Educativa), em especial ao Prof. Doutor Licínio Lima, ao Prof. Doutor Almerindo Afonso e ao Prof. Doutor Carlos Estêvão.

À minha família, às minhas filhas Catarina e Rita, e à minha mulher Paula. Estou-lhes profundamente grato pelo incentivo, pelo apoio familiar, e pela terna paciência que demonstraram ao longo destes anos. Fica o tonto e carinhoso desejo para que seja cada vez mais justa a sociedade em que vivem e viverão a Catarina e a Rita. E para que elas contribuam para tal desígnio na sua futura vida prática e académica. Muito mais do que eu, naturalmente!

Resumo

Igualdade de oportunidades: a justiça pela Educação Democrática.

O problema da educação na *justiça como equidade* de Rawls

Esta dissertação - intitulada *Igualdade de Oportunidades: a justiça pela Educação Democrática. O problema da educação na justiça como equidade de Rawls* - tem como principal escopo responder a algumas questões fundamentais sobre a justiça social, particularmente questões suscitadas pelo *princípio da igualdade de oportunidades* e a conexão deste princípio com a educação. Uma dessas questões fundamentais é: *"Que tipo de educação contribui para a igualdade de oportunidades e uma sociedade mais justa?"*

O principal alicerce teórico deste estudo é a *conceção de justiça como equidade*, de John Rawls, amparada pelas interpretações críticas de John Roemer, Thomas Pogge, Martha Nussbaum, Michael Walzer e Amy Gutmann, entre outros.

Este trabalho divide-se em três partes. Na primeira parte são aclarados conceitos e questões que se afigurem adequadas para o desenvolvimento das conceções de justiça desta dissertação. Na segunda parte encontra-se desenvolvido o suporte teórico fundamental deste estudo: a conceção de *justiça como equidade*, de John Rawls e as interpretações críticas desta teoria, nomeadamente, a *conceção niveladora do terreno de jogo*, de John Roemer, as *oportunidades como bem posicional*, de Thomas Pogge, o *modelo de desenvolvimento humano*, de Martha Nussbaum, a *igualdade (complexa) de oportunidades*, de Michael Walzer e a *teoria democrática da educação,* de Amy Gutmann. Ainda na segunda parte apresenta-se uma *interpretação crítica abrangente*, intitulada *justiça como equidade (educativa) democrática* que mais não pretende ser do que a agregação racional de algumas das mais importantes ideias patentes nesta dissertação, com o intento de contribuir para uma melhor clarificação do *princípio da igualdade (democrática) de oportunidades* e para a corroboração da educação como um bem social básico fundamental na consubstanciação da justiça social. A *justiça como equidade (educativa) democrática* apoia-se nos *princípios da educação democrática* decorrentes da justiça como equidade de Rawls - o *Princípio da Liberdade Moral e Política e Princípio da Equidade.* Estes determinam que a igualdade equitativa de oportunidades exige o acesso de todos a uma *educação aproximadamente equivalente e similar* – a *Educação Democrática*.

Na terceira parte (apêndice final) analisam-se implicações práticas da *justiça como equidade (educativa) democrática*.

Abstract

Equality of Opportunity: justice by the Democratic Education.

The problem of education in Rawls's *justice as fairness*

With this thesis - entitled *Equality of Opportunity: justice by the Democratic Education. The problem of education in Rawls's justice as fairness.* - it is intended to answer some fundamental questions about social justice, particularly issues raised by the *principle of equal opportunities* and the connection of this principle with education. One of the fundamental questions is*: "What kind of education contributes to equal opportunities and a fair society?*"

The main theoretical foundation of this study is the *conception of justice as fairnes*s, of John Rawls, supported by the critical interpretations of John Roemer, Thomas Pogge, Martha Nussbaum, Michael Walzer and Amy Gutmann, among others.

This work is divided into three parts. In the first part are clarified concepts and issues as appropriate for the development of conceptions of justice this dissertation.

In the second part it is developed the fundamental theoretical support of this study: the *conception of justice as fairness*, by John Rawls, and critical interpretations of this theory, namely, *the level the playing field conception*, by John Roemer, *opportunities as a positional good,* by Thomas Pogge, *human development model*, by Martha Nussbaum, *equality of (complex) opportunities*, by Michael Walzer and *democratic theory of education*, by Amy Gutmann.

Also in the second part there is present a *comprehensive critical interpretation* entitled *justice as fairness (educational) democratic* which is no more than a rational aggregation of some of the most important patent ideas in this work, with the intention of contributing to a better clarification of *principle of equality (democratic) opportunities* and corroboration of basic education as a fundamental social right in achievement of social justice. *Justice as fairness (educational) democratic* relies on the *principles of democratic education* arising from justice as fairness Rawls - the *moral freedom principle* and *policy and equity principle*. These determine the fair equality of opportunities that requires access for all to a *roughly equivalent and similar education - Democratic Education*.

In the third part (final appendix) are analyzed practical implications of *justice as fairness (educational) democratic.*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

CAP. 1 - QUESTÕES GERAIS DE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO 3

Notas introdutórias 3

Democracia 4

Porquê a democracia? 5

Tipos de democracia 7

Cidadania mínima e cidadania dinâmica 8

John Rawls e a sociedade justa 10

Igualdade, liberdade e capacidade 11

CAP. 2 – PRINCÍPIOS DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES - CONSIDERAÇÕES GERAIS 15

Igualdade meritocrática de oportunidades – argumentos e contra argumentos 17

Examinando o mérito: o mérito existe? 18

Outras interpretações da *igualdade de oportunidades* 22

CAP. 3 - A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA CONCEÇÃO DE JUSTIÇA COMO EQUIDADE SEGUNDO JOHN RAWLS 25

Pessoas livres e iguais num sistema de cooperação social 25

Conceção normativa e conceção política da pessoa 26

Os princípios da justiça 27

Condições ideais para a justiça social 28

O Primeiro Princípio da Justiça 29

A ideia de *razão pública* e *justificação pública* 30

Educação moral e política – estimular virtudes e capacidades cooperativas 31

A cidadania na *justiça como equidade* 33

O Segundo Princípio da Justiça 35

CAP. 4 - CRÍTICAS ALTERNATIVAS À JUSTIÇA COMO EQUIDADE EM EDUCAÇÃO 39

4.1. A justiça como equidade face à utilidade média 39

4.2. O «nivelamento do terreno de jogo», segundo John Roemer 45

Esforço, circunstâncias e responsabilidade moral 47

4.3. Thomas Pogge - as oportunidades como bem posicional 53

Uma nova interpretação do *princípio da oportunidade* 55

O nivelamento do terreno de jogo e a educação minimamente adequada 58

4.4. O Modelo de Desenvolvimento Humano segundo Martha Nussbaum 59

O Modelo de Desenvolvimento Humano versus modelo de crescimento económico 62
O desenvolvimento humano e as humanidades 64
4.5. Michael Walzer – a igualdade (complexa) de oportunidades 67
Monopólio, predomínio e dominação 68
Distribuição simples e complexa na esfera da educação 72
Educação e mercado 73
A educação e a esfera dos cargos 74
4.6. Amy Gutmann - igualdade de oportunidades como igualdade de cidadania democrática 77
Educação democrática e Igualdade de oportunidades 78
Teorias normativas dos Estados da educação 81
Estado democrático da educação 86
A educação democrática e outros filósofos 87
4.7. Uma interpretação crítica alternativa abrangente 89
Justiça como equidade (educativa) democrática 89
Pressupostos da justiça como equidade (educativa) democrática 89
Princípios da educação democrática 90
CONCLUSÃO 97
APÊNDICE FINAL 103
Implicações práticas da *Justiça como Equidade (educativa) Democrática* 103
Os propósitos da educação democrática 103
Educação cultural e moral – da animalidade à humanidade 104
Educação social e política - desenvolver o caráter deliberativo ou democrático 104
Sociedade justa e escola justa 106
O que é uma escola justa? 108
A pedagogia democrática 110
Educação, rendimento e bem-estar 110
A escola como organização democrática 113
BIBLIOGRAFIA 115
NOTAS FINAIS 121

INTRODUÇÃO

A definição da distribuição justa de encargos e benefícios, de direitos e obrigações na sociedade tem sido, ao longo do tempo, motivo de fecunda análise, investigação e argumentação racional, o que significa que os problemas da justiça distributiva em particular, e da justiça social em geral sempre tiveram e continuam a merecer um enfoque especial em diferentes domínios do saber.

A filosofia tem acompanhado este desenvolvimento histórico e académico, principalmente a filosofia política contemporânea, onde encontramos algumas das mais importantes reflexões sobre a justiça social e concomitantes conceções.

Uma dessas conceções é, sem dúvida, a *justiça como equidade*, de John Rawls, que este filósofo apresentou, em "Uma Teoria da Justiça" (1993)[1], e em reformulações posteriores, nomeadamente em "Justiça como Equidade, uma reformulação" (2003)[2].

Esta dissertação – intitulada *Igualdade de Oportunidades: a justiça pela Educação Democrática. O problema da educação na justiça como equidade de Rawls* - tem como principal escopo responder a algumas questões fundamentais sobre a justiça social, particularmente questões suscitadas pelo *princípio da igualdade de oportunidades* e a conexão deste princípio com a educação. Uma dessas questões fundamentais é: *"Que tipo de educação contribui para a igualdade de oportunidades e uma sociedade mais justa?"*

O principal alicerce teórico deste estudo é a *conceção de justiça como equidade*, de John Rawls, e as interpretações críticas de John Roemer, Thomas Pogge, Martha Nussbaum, Michael Walzer e Amy Gutmann, entre outros, sobre a igualdade de oportunidades e a justiça social, em conexão com a educação.

Este trabalho divide-se, grosso modo, em três partes.

Na primeira parte, onde incluo os capítulos 1 e 2, clarificaremos (cap. 1) conceitos e questões implicados na democracia, na justiça e educação e, nomeadamente, suscitadas no âmbito da correlação entre teorias da democracia e teorias da justiça. Procuraremos também elucidar (cap. 2) a definição de princípios de igualdade de oportunidade e eventuais questões que se afigurem adequadas para o desenvolvimento das conceções de justiça desta dissertação.

É na segunda parte desta dissertação, onde incluo os capítulos 3 e 4, que se encontra o suporte teórico fundamental deste estudo. No capítulo três apresenta-se desenvolvida a

[1] "A Theory of Justice", com primeira publicação em 1971

[2] "Justice as Fairness : a Restatement", com primeira publicação em 2002

conceção de *justiça como equidade*, de John Rawls, e no capítulo 4 são tecidas considerações críticas acerca desta teoria aplicada à educação. A interpretação crítica de Rawls é fundamentada na *conceção niveladora do terreno de jogo*, de John Roemer, nas *oportunidades como bem posicional,* de Thomas Pogge, no *modelo de desenvolvimento humano*, de Martha Nussbaum, na *igualdade (complexa) de oportunidades*, de Michael Walzer e na *teoria democrática da educação,* de Amy Gutmann. Ainda na segunda parte (capítulo 4.7), apresenta-se uma *interpretação crítica abrangente*, intitulada *justiça como equidade (educativa) democrática* que mais não pretende ser do que a agregação racional de algumas das mais importantes ideias patentes nesta dissertação, com o intento de contribuir para uma melhor clarificação do *princípio da igualdade (democrática) de oportunidades* e para a corroboração da educação como um bem social básico fundamental na consubstanciação da justiça social.

Na terceira parte (apêndice final) analisam-se implicações práticas da *justiça como equidade (educativa) democrática,* que não queríamos excluir deste trabalho. Alarga-se a reflexão sobre a educação democrática exigida pela *interpretação crítica alternativa* apresentada no capítulo anterior, e intenta-se responder a questões que, embora para uns devam estar arredadas do campo de estudo da filosofia política (dado o seu cariz empírico), para o autor desta dissertação devem ser questões importantes a considerar na abordagem do princípio da igualdade de oportunidades vinculado à justiça social e à educação. A complementar esta última interpretação apresentam-se no final breves notas de enquadramento prático ou empírico de algumas das questões aqui abordadas.

CAP. 1 - QUESTÕES GERAIS DE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Notas introdutórias

1. A democracia, o Estado, a cidadania, a liberdade, a igualdade, a meritocracia, a sociedade justa são, entre outros, conceitos impreterivelmente implicados na justiça social e, especialmente, numa conceção de justiça social e distributiva aplicável à educação[3]. Neste primeiro capítulo intentamos, por isso, aclarar estes e outros conceitos, bem como eventuais questões pressupostas na análise e elucidação da temática deste ensaio: a igualdade de oportunidades e a sua conexão com a educação, com a reprodução social, e com o eventual aprimoramento da sociedade sob o ponto de vista da justiça social.

Embora admitindo que a clarificação de conceitos como os referidos é uma empreitada nem sempre bem sucedida - porque se tratam muitas vezes de conceitos essencialmente contestados[4], que exigem uma incessante procura da sua melhor interpretação, não apenas sob o ponto de vista do seu uso, mas também sobre o seu significado ou sobre a sua melhor interpretação - não deixa de ser elementar a tarefa de intentar clarificar o significado destes e outros conceitos, no pressuposto que esta clarificação concetual facilitará a compreensão deste estudo na sua globalidade. Assim farei de forma breve, neste capítulo introdutório.

2. A distribuição de benefícios e encargos na sociedade suscita profundas discordâncias. Por este motivo, torna-se necessário encontrar princípios que, não só conduzam a dispositivos distributivos supostamente justos, mas também suscetíveis de um consenso racional público amplo, em torno de uma conceção pública de justiça, eventualmente precedido, como afirma Rawls[5], de um *«equilíbrio reflexivo amplo»,*[6] para *"que se possa atingir o objetivo prático de obter um acordo razoável no tocante à justiça política".* Assumidos estes desacordos ao nível da justiça distributiva e respetivas teorias da justiça, e a necessidade de tomada de decisões suscetíveis de gerar uma distribuição justa de encargos e benefícios, mas também a indispensável estabilidade social, exige-se também teorias da autoridade acerca da tomada de decisões face a esses desacordos, congruentes com a consecução das referidas teorias da justiça.

---

[3] A *educação* é entendida nesta dissertação como formação escolar publicamente assegurada e certificada pelo Estado, podendo ser facultada por entidades estatais e não estatais, cujas credenciais e títulos constituem bens que influenciam de forma decisiva o acesso dos indivíduos a posições, benefícios e recursos materiais e simbólicos socialmente produzidos e distribuídos (Adaptado de Antunes, F. 1995, p. 191)

[4] Ver Rosas, J.C. (2011, pag.13-15)

[5] Rawls, J. 2003, p. 42 e 43

[6] Esclarecerei este conceito no capítulo 3.

As teorias da justiça distributiva e do reconhecimento são, como afirma Rosas, J.C. Thaler, M. e González, I. (2012, p. 196) principalmente teorias de primeira ordem. Ou seja, são teorias sobre como partilhar encargos e benefícios, materiais e simbólicos, entre os membros de uma sociedade. As teorias da democracia, por seu lado, são teorias da autoridade, isto é, teorias de segunda ordem sobre como tomar decisões quando existem desacordos acerca dessa partilha. Admitida esta correlação entre teorias da justiça e teorias da democracia, é fundamental que comecemos por analisar os conceitos implicados pelas questões de autoridade e da democracia nas conceções de justiça.

Democracia

Definir "democracia" é uma tarefa aparentemente fácil mas na verdade difícil. O termo democracia e respetivas definições podem ser interpretados de múltiplas formas, pois é um conceito *"essencialmente contestável (...), uma ideia inerentemente discutível e mutável"* como afirma Anthony Arblaster (1988, p.16). Será a democracia um regime político, uma forma de governo, uma forma de atribuição de poder, uma estrutura do estado, uma ideologia, um mecanismo de seleção das elites políticas? E qual a essência de um regime democrático? É o regime onde todos os cidadãos votam, ou apenas alguns? É um regime onde todos os cidadãos participam nas decisões políticas, ou apenas os seus representantes?

Apesar desta dificuldade que decorre, na maior parte das vezes, mais do uso do termo do que da sua definição abstrata, é possível encontrar critérios mais ou menos consensuais da sua definição. Podemos começar por definir democracia pela origem etimológica. Democracia é uma palavra de origem grega constituída pelos termos *demos*, que significa *povo*, e *kratos* que significa *poder*. Pode, por isso, dizer-se que na origem de toda as definições e conceções da democracia está a ideia de soberania popular, de que, originariamente, o poder, a autoridade, pertencem ao povo, ou seja, o povo é a autoridade política básica numa comunidade política. E se assim é, como veremos, qualquer conceção de justiça social numa democracia deverá assumir como pressuposto fundamental a soberania popular, pois o poder, num regime democrático, como afirma Rawls (2003, p. 128) é "*o poder do público, isto é, o poder dos cidadãos livres e iguais como um corpo coletivo".*

Se bem que a democracia tenha na sua base ontológica o *povo* e o *poder popular*, nem sempre ao longo da história o *povo* (entendido como todo o conjunto de cidadãos que

constituem um determinado território de um Estado, nação ou comunidade política) foi reconhecido como a fonte do poder numa democracia. Esta forma de governo não foi sempre vista com bons olhos por todos, nomeadamente, alguns intelectuais e os estratos sociais mais elevados[7] da sociedade. Estes olhavam para a democracia como uma ameaça à sua propriedade e interesses. Também na Grécia Antiga assim foi. Como afirma Silvério da Rocha Cunha (Estrada, 2007, p. 29),

> *"A experiência helénica implicava uma ideia de «democracia» que, em termos quantitativos e qualitativos, significava o governo da maioria e dos pobres, em regra afastados da cultura e das ideias filosóficas e tidos pelas classes cultas ou aristocráticas como ignorantes e incompetentes."*

Porquê a democracia?

Vista com desconfiança ao longo dos séculos, após a experiência pioneira dos atenienses[8], nos séculos IV e V a.C., atualmente a democracia é um sistema de governo da sociedade civil, incontestavelmente aceite pela grande maioria dos cidadãos, tendo-se implantado com todo o vigor, principalmente a partir da segunda metade do século XX. No entanto, não deixam de surgir, mesmo nas democracias consolidadas, vozes críticas, incertezas e dúvidas manifestadas, nomeadamente, na diminuição da participação em atos eleitorais e nas instituições políticas e em algum desdém relativamente à atividade política e aos políticos. Mesmo assim, aparentemente, há razões sólidas para defender a democracia como sistema de governo adequado na sociedade civil[9] contemporânea. Em virtude dos seus resultados, como defendem

---

[7] Que incluem filósofos como Platão, Sócrates, Aristóteles ou Aristófanes na Grécia antiga que não simpatizavam com o sistema democrático porque, por exemplo, segundo Platão, a democracia permitia a participação e o governo da cidade por homens sem qualificações (Arblaster, 1998, p. 38). John Locke, apesar de defender a democracia como governo civil oposto à tirania, apresentou também algumas reservas quanto à participação do povo no *governo civil: "a evidente ambiguidade da conceção de Locke quanto à propriedade (...) também torna obscuro se o governo existe para benefício de todos ou apenas dos proprietários no sentido habitual"* (ibidem, p. 57). Por seu lado, Stuart Mill considerava que a educação era tão *«abominavelmente imperfeita»* que receava *«a ignorância e principalmente o egoísmo e a brutalidade das massas»* (ibidem, p.77).

[8] É inquestionável o contributo que os gregos deram para o aparecimento da democracia, consubstanciada num modelo político que (apesar de algumas limitações, eventualmente, compreensíveis para a época) ainda hoje é para muitos paradigma do sistema democrático. A democracia ateniense nem 150 anos durou (461 a.C a 322 a.C). No entanto, fica para a história como uma marca indelével que há de influenciar a vida política e a conceção de democracia e cidadania até à atualidade. No sistema democrático grego salienta-se a liberdade de opinião, de discussão e debate aberto e a argumentação racional como ferramenta fundamental da participação dos cidadãos.

[9] Afirma Rawls (2003, p. 286): *"Estabelecer e manter com êxito instituições democráticas razoavelmente justas (embora, é claro, sempre imperfeitas) por um longo período de tempo, quem sabe reformando-as gradualmente ao longo das gerações, embora certamente não sem lapsos, é um grande bem social e como tal é apreciado"*. Por sua vez Walzer, refere (1999, p.288): *"Não há alternativa à democracia na esfera política."*

as *teorias instrumentalistas*[10], por assegurar maior estabilidade social, bem-estar social[i] ou observância das liberdades básicas e direitos de todos os cidadãos, ou seja, a democracia, eventualmente, é a forma de governo mais eficaz para o estabelecimento de uma sociedade ordenada, de uma sociedade justa.[ii] A visão puramente instrumental da democracia acarreta, no entanto, posições críticas que podem, até certo ponto, ameaçar a sua própria legitimidade. O enfoque em aspetos meramente instrumentais desta forma de governo pode relativizar as questões dos direitos e liberdades políticas fundamentais a favor dos referidos resultados. Perspetivando a legitimidade da democracia apenas na sua vertente instrumental surge outro problema: como chegar a acordo sobre que resultados ou objetivos políticos devem ser atingidos? Além disso, pode também arguir-se que outros sistemas de governo não democráticos, com bons resultados (económicos ou sociais) para a sociedade seriam similarmente legítimos[iii], o que é pouco plausível, considerando que numa sociedade as liberdades civis e políticas dos cidadãos são bens primários prioritários, inegociáveis e independentes dos resultados económicos, como defendem as *teorias procedimentalistas.* Estas preconizam que a democracia é o procedimento legítimo para tomar decisões[11] sobre princípios, leis, regras ou ações que afetam, no todo ou em parte, os cidadãos de uma comunidade política, e sobre as quais, na maioria das vezes, não existe acordo. O procedimento democrático tem, assim, um valor intrínseco e assegura a legitimidade das decisões e o seu caráter vinculativo para os membros da comunidade política.[12] A principal crítica às teorias procedimentalistas diz respeito ao modo principal como em democracia se tomam as decisões: a regra da maioria. Considerando que numa democracia não é possível conferir legitimidade a *todos* os interesses de *todos* os cidadãos, as decisões são implementadas através da regra da maioria (por via direta ou representativa), o que pode conduzir à violação de liberdades e direitos fundamentais das minorias – a tirania da maioria. Por tal motivo é fundamental que uma democracia defina compartilhadamente dispositivos que assegurem que as decisões das maiorias democráticas não ultrapassam os limites do seu poder, nomeadamente, no que respeita às referidas liberdades e direitos fundamentais. Um desses dispositivos de limitação dos poderes discricionários das maiorias e dos líderes políticos é a constituição. Uma democracia

---

[10] Ver Rosas, J.C. Thaler, M. e González, I. (2012)

[11] *"Existem, em suma, boas razões para crer: a) que hoje o método democrático seja necessário para a salvaguarda dos direitos fundamentais da pessoa, que estão na base do Estado liberal; b) que a salvaguarda desses direitos seja necessária para o correto funcionamento do método democrático",* afirmou Norberto Bobbio (2000, p. 43)

[12] "A legitimidade democrática não reside apenas, nem essencialmente, no seu caráter instrumental mas tem um valor intrínseco, pois "*repousa no facto de os cidadãos gozarem de um conjunto de direitos políticos que os habilitam a participar na tomada de decisões em pé de igualdade."*, in Rosas, J.C. Thaler, M. e González, I. (2012, p. 198)

constitucional é um sistema de governo que pode, eventualmente, assegurar direitos e liberdades básicos para todos os cidadãos, onde se incluem, naturalmente, as minorias.

Tipos de democracia

Não cabe neste estudo a apresentação desenvolvida mas apenas muito sucinta de tipos de democracia, pois estes determinam formas diferentes de conceções de justiça social e cidadania. E, por isso, o critério principal usado para tal breve distinção é, essencialmente, a participação dos cidadãos na influência e exercício do poder político. Assim sendo, distinguimos três tipos de democracia: a democracia liberal, a democracia participativa e a democracia deliberativa.

Como afirma Frank Cunningham (2009, p. 38) quase todas as democracias são habitualmente descritas, discutidas e apresentadas publicamente como *democracias liberais*, o que significa que, tanto a democracia participativa como a democracia deliberativa, são perspetivadas a partir de aspetos assumidamente consensuais e, eventualmente, comuns à democracia liberal (nomeadamente a questão da proteção das liberdades individuais).

Uma *democracia liberal* é um sistema de governo democrático entre cidadãos livres e iguais que reconhece, respeita, protege e proporciona a todos os cidadãos, não só pelas leis e instituições (Estado de direito) mas também pelas congruentes decisões e ações, as liberdades - cívicas, políticas (voto, opinião, argumentação e exercício do poder político), de consciência e de pensamento, de expressão e reunião, de imprensa, de associação, de propriedade - e direitos fundamentais - vida, saúde, segurança, bases sociais de autoestima, entre outros fundamentais, de acordo com uma conceção compartilhada de *boa vida*. Uma *democracia liberal* implica, por isso, um Estado com poderes e funções limitadas, nomeadamente limitadas à consubstanciação das referidas liberdades e direitos. A democracia liberal estimula um tipo de governo e participação dos cidadãos congruente com a democracia representativa. Esta forma de governo restringe, praticamente, a participação dos cidadãos à eleição (ou destituição) dos seus representantes em diferentes instâncias do poder político. Trata-se, assim, de um modelo de democracia que aceita e legitima a apatia do cidadão relativamente aos processos democráticos deliberativos da comunidade política.

Os defensores de uma *democracia participativa* consideram que a democracia liberal representativa e a escassa participação dos cidadãos nos processos democráticos são uma falha

do próprio sistema democrático, o que significa que qualquer democracia deve estimular a participação ativa dos cidadãos na influência e na tomada de decisões dos líderes políticos. Essa participação, nesse ponto de vista, não pode cingir-se ao voto mas deve admitir outros dispositivos, tais como referendos ou petições legislativas de iniciativa de grupos de cidadãos e outros contextos de participação.

A *democracia deliberativa* é uma forma de governo que dá enfoque à participação dos cidadãos e aos mecanismos de argumentação pública para a tomada de decisões acerca de questões políticas fundamentais para sociedade, em condições de liberdade e igualdade. Amy Gutmann, defensora da democracia deliberativa, afirma (2004, p.3) a necessidade de, numa democracia, se instituir através da argumentação pública a justificação de decisões que os líderes políticos impõem aos seus concidadãos: *"Numa democracia, os líderes devem explicar as razões das suas decisões e responder às objeções que os cidadãos lhes apresentam. Mas nem todas as questões, a toda a hora, exigem deliberação."* Gutmann acrescenta (idem) que *"as razões exigidas aos cidadãos e aos seus representantes, numa democracia deliberativa (...) devem ser aceites por pessoas livres e iguais em termos equitativos de cooperação."*

Cidadania mínima e cidadania dinâmica

O modo como se consubstanciam os procedimentos de participação no processo democrático merece também uma breve reflexão.

A tradição republicana, inspirada na tradição grega, coloca ênfase na participação do cidadão no sistema democrático (participação ativa ou satisfatória, conforme nos referimos, respetivamente, ao *humanismo cívico* ou ao *republicanismo cívico)*, e concebe a participação política[13] não só como um direito mas, sobretudo, como um dever. Ao cidadão é exigido um envolvimento na *res publica*, eventualmente, com sacrifício da sua liberdade pessoal e da vida privada em prol da causa pública. O indivíduo, segundo esta perspetiva, como defendeu Benjamin Constant (1985), quase sempre soberano nas questões públicas, é escravo em todos os seus assuntos privados.

Os teóricos da *democracia liberal* consideram dispensável essa participação, dado que a participação como um dever ou obrigação do cidadão pode violar a neutralidade do Estado e

[13] O termo participação pode ser entendido em dois sentidos: a) em sentido amplo, referindo-se a uma participação residual, fundamentalmente através do voto, de acordo com os dispositivos da democracia representativa; b) em sentido restrito, referindo-se a uma forma mais veemente de participação dos cidadãos na tomada de decisões, muitas vezes de forma direta e não convencional. É neste último sentido que nos referiremos à democracia participativa e à democracia deliberativa.

restringir a liberdade de cada cidadão para escolher a sua conceção de boa vida (podendo ser incluída nesta conceção o alheamento voluntário do indivíduo face às instituições políticas, a favor de uma vida privada sem preocupações pela *res publica)*. Na conceção democrática liberal, o indivíduo - embora tenha obrigações para com o Estado, nomeadamente o cumprimento das leis e a aceitação da legitimidade das instituições fundamentais do sistema democrático - não tem obrigação de sacrificar a sua liberdade individual substituindo-a pela liberdade política. Assim se designa a liberdade dos modernos, em contraponto com a liberdade dos antigos[14].

Por conseguinte, relativamente aos procedimentos de tomada de decisão, participação e aferição do consentimento[15] do poder político democrático pelos cidadãos, pode defender-se, grosso modo, vários tipos de sistemas democráticos, correspondentes a diferentes modelos de cidadania[16]. Uma *cidadania mínima*[17], correspondente a uma democracia liberal representativa, reduzida praticamente à participação indireta e voluntária dos cidadãos, através do voto, para eleição de representantes (renovação ou revogação do contrato social); uma *cidadania ativa*, com enfoque na vida pública do cidadão, identificada pelo seu envolvimento ativo na comunidade política, sobrando pouco espaço para a vida privada, congruente com o *republicanismo cívico* da tradição da democracia grega[18]; e uma *cidadania dinâmica* ajustada a um sistema democrático liberal igualitário (congruente com a democracia participativa e deliberativa), em que os cidadãos têm um estatuto livre e igualitário de cidadania. Neste modelo de *cidadania dinâmica* cabem diferentes tipos de engajamento do cidadão face às instituições públicas e políticas, materializados em formas de discussão pública, de influência das decisões políticas e até do próprio exercício do poder político. No entanto, este modelo de democracia e cidadania requer que se facultem condições ideais para sua consubstanciação, nomeadamente, condições a cada cidadão para adquirir capacidades políticas, com vista à participação livre e equitativa nos processos democráticos da comunidade política. Este modelo de cidadania é

---

[14] Afirma Benjamin Constant (1985): *"A liberdade individual, repito, é a verdadeira liberdade moderna. A liberdade política é a sua garantia e é, portanto, indispensável. Mas pedir aos povos de hoje para sacrificar, como os de antigamente, a totalidade da sua liberdade individual à liberdade política é o meio mais seguro de afastá-los da primeira."*

[15] A democracia tem sido identificada na sua essência por muitos filósofos como "governo por consentimento" – os governantes só exercem o poder político, porque consentido pelo povo mediante contrato social, pois é no povo que reside a essência do poder político. Por isso, as eleições são momentos de renovação ou revogação desse consentimento (contrato).

[16] E diferentes conceitos de cidadão: o cidadão com liberdades negativas (direito de não interferência do Estado na sua vida privada) e o cidadão com liberdades positivas (direito de participação autodeterminada e responsável na comunidade política). Ver *Três modelos normativos de democracia (1993),* texto de apresentação de Jürgen Habermas no seminário "Teoria da Democracia".

[17] Que implica, como veremos a seguir, o "minimalismo cívico", a educação cívica imposta pelo Estado reduzida ao mínimo.

[18] A cidadania ativa era um elemento fulcral para o funcionamento do sistema político ateniense. Esta cidadania implicava a ideia de pertença de cada um à comunidade, em termos gerais e abstratos. Os gregos legaram-nos, por isso, não apenas um modelo de democracia mas também um modelo de cidadania indissociável da democracia em particular, e da vida política em geral. Um modelo de democracia e de cidadania onde o cidadão tem deveres quase absolutos para com a comunidade política, nomeadamente de participação, virtude cívica, lealdade e prossecução do bem comum.

alicerçado nas liberdades cívicas e políticas dos cidadãos[19] (efetivas e não meramente formais), consideradas fundamentais para a realização da sua conceção de *boa vida*, para a igualdade equitativa de oportunidades, e para a cooperação social. Cabe, por isso, ao Estado e às instituições básicas da sociedade assegurar a consubstanciação destas liberdades, traduzidas em reais capacidades dos cidadãos para o seu exercício.

É a este tipo de cidadania que eu dou a minha aquiescência[20], considerando a sua melhor congruência com a *justiça como equidade (educativa) democrática* e os princípios da justiça ajustados a esta conceção, que apresentarei no capítulo 4. A *cidadania dinâmica*, ajustada a uma democracia de tipo participativo ou deliberativo, assevera a autonomia e a liberdade dos cidadãos, mas também a sua razoabilidade e responsabilidade como indivíduos que têm deveres para com as pessoas com quem compartilham uma vida em comum na comunidade política[21]. Numa democracia com uma *cidadania dinâmica* o Estado, como referi, deve proporcionar a todos os cidadãos os recursos necessários para alcançarem as capacidades necessárias para participar livremente nos processos democráticos. No entanto, o cidadão, não é constrangido pelo Estado a participar ativamente na vida pública. Seria uma clara violação do dever de neutralidade do Estado face ao estatuto de liberdade natural do indivíduo, numa democracia liberal. Contudo, considero que não deve ser excluída uma participação cívica ou política obrigatória mínima, como por exemplo, a participação em atos eleitorais ou outros dispositivos fundamentais para a sustentação da democracia, desde que não constranja preponderantemente a faculdade moral para formar livremente uma conceção de bem ou boa vida do indivíduo.

John Rawls e a sociedade justa

Segundo John Rawls uma sociedade justa é uma sociedade bem ordenada[22]. É uma sociedade em que i)todos os cidadãos *reconhecem e aceitam os princípios da justiça* definidos

---

[19] E também a liberdade de pensamento e consciência e a liberdade de expressão e reunião.

[20] A exemplo de John Rawls (2003, p.201) que rejeitou o humanismo cívico, considerando que o republicanismo clássico é mais coerente com a justiça como equidade e com a liberdade: *"Embora a justiça como equidade seja perfeitamente coerente com o republicanismo clássico, ela rejeita o humanismo cívico"* afirma Rawls, que acrescenta (ibidem, p. 203): *"rejeitar o humanismo cívico não significa negar que um dos grandes bens da vida humana é aquele realizado por cidadãos por meio de seu engajamento na vida política. No entanto, em que medida fazemos com que o engajamento na vida política seja parte de nosso bem completo cabe a nós, enquanto indivíduos, decidir e varia razoavelmente de pessoa para pessoa."*

[21] É a cidadania dinâmica que possibilita a participação de minorias e a expressão de pontos de vista por vezes excluídos pelas maiorias e a obtenção de consensos.

[22] Walzer (1999, p. 296) recusa-se a definir em abstrato uma *sociedade justa*, afirmando que *"não pode haver uma sociedade justa enquanto não houver sociedade"*. Assim, para a definição de sociedade justa este filósofo reclama a adoção da igualdade complexa: *"determinada sociedade é justa se a sua vida real for vivida de um modo conforme às conceções comuns dos seus membros",* e se for uma sociedade livre de

na posição original, através de um *equilíbrio reflexivo;* ii) em que *as instituições políticas e sociais básicas respeitam esses princípios da justiça*, e iii) em que *os cidadãos têm um sentido de justiça* e, por isso, se envolvem de forma livre não só na escolha de um plano racional de vida, de uma conceção de bem, mas também na cooperação social. Para tal, uma sociedade justa é aquela que garante a todos os cidadãos um conjunto de liberdades básicas fundamentais para o exercício das referidas faculdades morais e a igualdade equitativa de oportunidades, salvaguardando a situação dos *"membros menos favorecidos da sociedade"*[23]. Segundo Rawls (2003), esta sociedade é justa porque é um bem para as pessoas individualmente (são livres de escolher a sua conceção de bem), garante as bases sociais do respeito próprio, é estável[24] e estabelece e mantém instituições democráticas justas. Mas Rawls afirma também que uma sociedade justa é a que respeita a existência de uma economia de mercado, essencial para assegurar a liberdade de escolha de ocupação, e é uma sociedade pluralista, que protege as liberdades básicas efetivas dos cidadãos e diferentes doutrinas abrangentes (filosóficas, religiosas, morais ou políticas), desde que compatíveis com a conceção de justiça como equidade. À luz da perspetiva rawlsiana é impossível dissociar a conceção de uma sociedade justa não só da democracia, mas também de um sistema de educação impulsionador dos processos democráticos, pois as liberdades políticas são fundamentais para assegurar a igualdade de oportunidades e o acesso a cargos e funções socialmente relevantes, em parte, correlativo com as leis e normas emanadas do poder político.

Pelo exposto se assevera a necessária articulação, numa conceção de justiça, entre a democracia, a justiça e a educação. Assim sendo, nenhuma sociedade democrática será justa se não for provida de uma educação acessível a todos os cidadãos, em condições efetivas de igualdade de oportunidades.

Igualdade, liberdade e capacidade

O modo como se devem distribuir os recursos na sociedade tem sido, ao longo da história, fator de profunda discordância e conflitos sociais[25] entre os homens. Foi longo o tempo em que o

---

dominação, de despotismos e totalitarismos políticos, económicos ou sociais, acrescentando que se exige que a sociedade atenda e satisfaça a expressão de conceções diferentes.

[23] John Rawls, 2003, p. 140.

[24] Previne ou evita *"atitudes especiais da inveja, rancor, desejo de dominar e a tentação de privar os outros de justiça"*, afirma Rawls, 2003, p. 288.

[25] Como afirmava Rousseau (1995) foi a apropriação privada de bens disponíveis na natureza, ou seja, a propriedade privada, que deu origem à sociedade civil e que tem sido uma das causas dos conflitos humanos.

sangue, a tradição e o nascimento determinaram o domínio *legítimo* e *natural* de um punhado de homens *bem-nascidos* sobre os restantes seres humanos[26]. No entanto, o ressurgimento dos ideais revolucionários e democráticos, e consequentes alterações das estruturas sociais e políticas, nomeadamente nas sociedades ocidentais a partir do séc. XVIII[27] alteraram progressivamente a conceção compartilhada do valor de cada ser humano, e do modo como na sociedade as instituições devem desenvolver dispositivos e ações adequadas ao desenvolvimento do reconhecimento desse valor, estruturado essencialmente na igualdade e na liberdade.

É a partir desta conceção partilhada do valor de cada ser humano, que deve ser pensada a distribuição dos recursos públicos ou bens sociais fundamentais e, em particular, dos recursos educativos. A igualdade ou igual dignidade é definitivamente uma ideia implantada na cultura ocidental e acolhida inegavelmente, não só pelas instituições fundamentais, mas também por líderes políticos e, grosso modo, pela sociedade civil. É insensato e até irracional, no âmbito da discussão de teorias políticas ou teorias da justiça social contemporâneas, defender que os seres humanos não sejam todos iguais em dignidade, consideração e respeito ou em outros aspetos, ou seja, em direitos fundamentais para a realização livre da sua conceção de vida. É este tratamento igual sob determinadas aceções que garante a imparcialidade e pretensão de objetividade[28] na implementação de qualquer teoria de justiça social. Igualdade e liberdade são, por isso, valores fundamentais para a consubstanciação da justiça social: nenhuma sociedade é justa se não tratar os seus membros como iguais sob determinadas aceções e não lhes facultar a liberdade, tanto quanto seja possível e compatível entre os seus membros. Amartya Sen considera que todas as teorias normativas de justiça social recentes defendem a igualdade de *"uma qualquer coisa"* – igual liberdade, rendimento, bem-estar ou outro critério. Sen alerta, no entanto, para o caráter multidimensional da igualdade, afirmando (2010, p. 399) que a igualdade *"não é redutível a uma igualdade de um só espaço, seja esse o avantajamento económico, o dos recursos, o das utilidades, o da realização da qualidade de vida ou o das capacidades"*. Ter liberdade, ou ser livre, representa o poder ou capacidade para o exercício das suas faculdades morais mas não é só isso. Significa o poder de controlar os resultados das ações que foram livre e racionalmente escolhidas[29]: alguém só é livre, por um lado, quando tem capacidade, quando é

---

[26] Ainda hoje muitos encaram a conceção de justiça e igualdade de oportunidades como uma "aristocracia natural", em que a combinação da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença teria apenas como objetivo compensar os menos favorecidos *"pelo facto de não terem possibilidades reais de progredir na escala social, uma vez que as oportunidades para tal lhes seriam negadas"* (Rosas, 2011, p. 31)

[27] *"Só com a Revolução Francesa a democracia deixou de ser uma palavra literária e passou a fazer parte do vocabulário político", afirmava Ernest Weekley, citado por Anthony Arblaster (1988, p. 63).*

[28] Sen (2010, p. 394)

[29] Sen (2010, p. 405) chama-lhe "poder eficaz".

capaz de influenciar os resultados das ações que escolhe de acordo com as suas crenças e desejos, desde que compatíveis com as escolhas dos outros, ou outras realizações compartilhadas e socialmente valorizadas; e, por outro lado, quando é efetivamente capaz de realizar aquilo que mais valoriza (ser saudável, argumentar publicamente, viver muito tempo, exercer uma profissão desejada, etc...). Por isso, a liberdade assume uma importância crucial na realização do próprio indivíduo – alarga as oportunidades de alcançar aquilo que valoriza ou pretende e reforça o caráter identitário e autonómico do indivíduo – é a liberdade, o exercício da liberdade, que permite ao homem superar a sua animalidade em direção à humanidade.

O estatuto de igual dignidade, respeito e de liberdade de cada ser humano demanda esquemas distributivos, nomeadamente na educação, consentâneos com esta natureza de todos os seres humanos.

CAP. 2 – PRINCÍPIOS DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES - CONSIDERAÇÕES GERAIS

O princípio da igualdade de oportunidades ou, simplesmente, a *igualdade de oportunidades* é um conceito de difícil clarificação[30], porque suscetível de interpretações e implicações sociais divergentes, pese embora ser abstratamente aceitável a sua congruência com a justiça social distributiva. Trata-se de um princípio clássico da justiça social adequado às sociedades liberais democráticas, porque concilia a igualdade entre os indivíduos e a divisão do trabalho.

O princípio da igualdade de oportunidades, em sentido lato, significa o direito a tratamento igual que deve ser reconhecido pelas instituições a todos os indivíduos de uma mesma categoria, quando estes se colocam numa posição de competição por um lugar, cargo ou posição social facultada direta ou indiretamente por aquelas. Este princípio está intimamente relacionado com a educação, porque é, provavelmente, a instituição mais importante e determinante na consubstanciação da igualdade de oportunidades. Assim, garantir a igualdade de oportunidades numa sociedade implica, aparentemente, proporcionar igual quantidade/qualidade de recursos (educativos, por exemplo) a todos os cidadãos. Todavia, a igualdade simples na distribuição de recursos pode não ser um critério justo para realizar a igualdade de oportunidades, porque as necessidades de cada indivíduo são diferentes de acordo com as suas circunstâncias pessoais e a respetiva capacidade de conversão dos recursos em funcionamento real[31]. Não basta ter acesso aos recursos educativos (materiais ou humanos), é fundamental que, por exemplo, a escola proporcione a cada aluno/cidadão as condições adequadas para o desenvolvimento de capacidades para viver uma *vida boa*, para receber e interpretar informação relevante e argumentar de modo informado, para poder refletir e formar uma conceção de bem, para ter uma base social de autoestima, entre outras capacidades fundamentais para se ter uma vida independente, plena e ativa.[32]

Tradicionalmente existem dois critérios genéricos de interpretação do *princípio de igualdade de oportunidades: igualdade de oportunidades como não discriminação* e *igualdade meritocrática de oportunidades.*

a) *A igualdade de oportunidades como não discriminação* determina que o acesso a lugares, funções, cargos, empregos, posições sociais (e respetivas recompensas sociais dos

[30] Diz Rawls que se trata de uma noção *"difícil e não totalmente clara"* (2003, p.61)

[31] Nussbaum, M. (2014, p.29).

[32] No capítulo 4 desenvolvo com mais detalhe esta problemática.

indivíduos) exclui critérios independentes da responsabilidade do indivíduo, ou outra especificidade não essencial para o exercício do cargo/função em competição, nomeadamente a raça, género, género, condição económica, nacionalidade, idade, religião, entre outras. Numa sociedade justa compete, por isso, às instituições públicas, através de legislação e outros dispositivos adequados, garantir que o acesso dos cidadãos a determinados cargos e funções, ou a recursos (nomeadamente a educação) que proporcionam lograr os referidos cargos, é realizado em termos de igualdade. A *igualdade de oportunidades como não-discriminação* é entendida como igualdade *formal* de oportunidades, o que, na linguagem de John Rawls (1993, p. 76) significa *"funções e carreiras formalmente abertas a todos".* A igualdade formal de oportunidades não assegura, por si só, oportunidades efetivamente iguais de acesso de todos a posições e funções socialmente relevantes, considerando que nem todos os indivíduos nascem com a mesma condição social e económica, mesmo que possuam idênticos talentos e a mesma vontade de os aplicar[33]. Só a *igualdade equitativa de oportunidades* assegura reais oportunidades para todos, em situação de igualdade.

b) *A igualdade equitativa de oportunidades*[34], para além da não discriminação perante a lei, e da exigência de carreiras abertas às competências e talentos, determina o provimento de condições efetivas a todos os cidadãos para aceder a essas carreiras, lugares, funções, cargos, empregos ou posições sociais. Deste modo, cabe ao Estado definir dispositivos para a estrutura básica que retifiquem fatores decorrentes da *lotaria social* (desigualdades socioeconómicas) e *lotaria natural* (talento, QI, etc...) que possam impedir a igualdade de oportunidades no acesso à educação[35]. Assim se garante as mesmas perspetivas de realização e cultura a todos os que têm motivação e qualidades ou talentos semelhantes: "*as expetativas dos sujeitos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem ser afetadas pela classe social a que pertencem"*, afirma Rawls (1993, p. 77). A *igualdade equitativa de oportunidades* pressupõe também um conjunto de liberdades básicas (justiça civil e política) prioritárias e fundamentais para o exercício das faculdades morais e para a justiça social e económica.

c) *A igualdade meritocrática de oportunidades* funda-se na ideia de cada um orientar a sua vida livremente e consiste em oferecer a cada indivíduo a possibilidade de ocupar os melhores lugares/funções/posições sociais em função do seu talento, capacidade, esforço, desempenho,

---

[33] *"A mera igualdade formal não é suficiente para aproximar os pontos de partida individuais determinados pela lotaria social"* (Rosas, 2013, p. 44)

[34] (Rawls, 1993 e 2003)

[35] *"A ideia é que estas funções e carreiras devem não apenas ser formalmente abertas a todos mas também de que todos devem ter uma possibilidade razoável de as atingir. O significado desta afirmação não é à primeira vista claro mas podemos dizer que aqueles que têm capacidades e conhecimentos idênticos devem ter oportunidades de vida semelhantes".* (Rawls, 1993, p. 76 e 77)

projetos e interesse, ou seja, pelo mérito – princípio meritocrático - sendo estes os fatores prioritários que determinam a recompensa social do indivíduo - cargos e funções socialmente relevantes, bem como os respetivos benefícios económicos ou sociais. A *igualdade meritocrática* impõe a igualdade de oportunidades *formal* ou como *não discriminação* e requer que o Estado distribua os recursos (nomeadamente os educativos) em proporção com as habilidades naturais e a vontade/motivação demonstrada pelos indivíduos. Assim, deve distribuir-se menores benefícios sociais ou económicos e/ou menor quantidade de recursos àqueles que têm menores habilidades naturais/aptidões/motivação, ou seja, aos menos talentosos e menos motivados ou empenhados. Ao permitir uma retribuição social dos indivíduos de acordo com os seus talentos, habilidades e esforço, a meritocracia proporciona, supostamente, o aumento da produtividade social, pois a potenciação das capacidades dos mais talentosos pode contribuir para mais altos níveis de bem-estar da sociedade (cientistas talentosos podem resolver de modo mais eficaz os problemas da sociedade, por exemplo). No entanto, há razões plausíveis para uma análise crítica mais detalhada deste princípio distributivo.

Igualdade meritocrática de oportunidades – argumentos e contra argumentos

A *igualdade meritocrática de oportunidades* requer a conciliação entre o *princípio* (lato) *da igualdade de oportunidades* (tratamento igual, não discriminatório, de todos os indivíduos de uma mesma categoria, na competição aberta por lugares ou cargos sociais relevantes) e a Meritocracia (dispositivo social em que numa sociedade os indivíduos obtêm recompensas proporcionais ao seu merecimento individual). A meritocracia é, assim, um dispositivo para distribuir postos, lugares ou oportunidades sociais, de acordo com as aptidões e méritos (qualificações) demonstrados pelos indivíduos, através de processos de seleção adequados[36] para escolher os mais qualificados para o exercício de cargos públicos ou privados.

É difícil e, aparentemente, pouco sensato, rejeitar a *igualdade meritocrática de oportunidades:* recusá-la parece comprometer a construção de uma sociedade eficiente, produtiva, que não pode desconsiderar o talento com vista à promoção do bem-estar social, proporcionado pelo contributo dos mais talentosos[iv].

Deste modo, além de um dispositivo distributivo supostamente justo, a *igualdade meritocrática de oportunidades* é considerada socialmente útil, porque a sociedade fica a ganhar

[36] Ou através de processos indiretos de acessibilidade a esses cargos públicos ou privados, como por exemplo, a educação.

ao escolher os melhores, os que serão potencialmente mais e melhor produtivos, os que trarão mais conhecimento e benefícios para todos, ou seja, fica assegurada uma melhor produtividade social[37].

A *igualdade meritocrática de oportunidades* é também socialmente valorizada na atualidade porque representa um dos principais princípios distributivos das sociedades democráticas contemporâneas, apoiado na importância da realização pessoal dos indivíduos através de escolhas livres e autónomas o que, supostamente, possibilita a mobilidade social negada pela rígida estrutura social do passado, pois a meritocracia rompeu com o monopólio aristocrático no acesso às melhores posições sociais, que vigorou pelo menos até à revolução de 1789 e determinou, progressivamente, o fim dos privilégios sociais decorrentes de fatores de nascimento, tradição e sangue.

No entanto, a *igualdade meritocrática de oportunidades* não está isenta de críticas. Vamos aqui analisar, sucintamente, algumas dessas críticas.

Examinando o mérito: o mérito existe?

Quem defende a *igualdade meritocrática de oportunidades,* (pelo menos na sua conceção mais liberal), considera, grosso modo, que a competição social deve ser semelhante a uma corrida: os indivíduos devem colocar-se na mesma linha de partida para competir pelas melhores (ou mais desejadas) posições, lugares ou funções relevantes na sociedade. A competição justifica-se devido à oferta limitada desses lugares ou posições, e por se tratar de privilégios que, supostamente, muitos anseiam obter. Sendo assim, parece justo e razoável que, colocando-se todos num posicionamento inicial paralelo, na mesma *linha de partida*, sejam recompensados na meta os que, devido ao seu talento, esforço, espírito de sacrifício e empenho (produtividade) obtiverem melhores resultados. Contudo, sob o ponto de vista distributivo (e da recompensa do talento) a competição social não é uma competição desportiva. Senão vejamos. O mérito e a recompensa não são, numa comunidade, independentes da conceção situada e compartilhada de bem ou de boa sociedade[v] – numa comunidade e em determinada época pode-se enaltecer determinadas qualidades que, eventualmente, noutra comunidade e noutra

[37] Os teóricos da meritocracia afirmam que a igualdade de oportunidades é necessária para dar aos indivíduos realmente o que merecem. Se a igualdade de oportunidades é violada, então, ou os menos qualificados são selecionados em detrimento dos mais qualificados, ou nem todos os indivíduos têm igual oportunidade de se tornar qualificados (se, por exemplo, a *igualdade de oportunidades* não for garantida no sistema educativo nem todos os alunos - incluindo muitos eventualmente talentosos - têm acesso a uma qualificação adequada).

época são pouco apreciadas[38], o que significa que o mérito pode resultar de mera sorte (lotaria natural) ou de uma valoração arbitrária realizada pelo sistema social. A avaliação do talento e a respetiva recompensa dependem de circunstâncias específicas muitas vezes independentes do esforço e vontade do indivíduo e dependentes de cada área social ou esfera da sociedade. Por exemplo, no âmbito desportivo defende-se prioritariamente a recompensa do talento físico sobre o talento intelectual; no âmbito académico defende-se prioritariamente a recompensa do talento intelectual sobre o talento físico; a produtividade de um trabalhador (um engenheiro mecânico, por exemplo) que desempenhe a mesma função e execute as mesmas tarefas não é recompensada do mesmo modo na Alemanha, em Portugal ou na Índia.

Michael Walzer (1999, p.146) afirma que, *"em sentido estrito, a meritocracia é coisa que não existe",* alertando para a dificuldade efetiva de avaliar e recompensar o mérito. Walzer alerta que a meritocracia não só pode configurar-se injusta, como também induzir situações de nepotismo e tirania, quando na esfera dos *cargos* o suposto mérito é ilegitimamente substituído por critérios distributivos alheios a esta esfera[39]. Este filósofo explica que a recompensa do mérito depende de escolhas pessoais ou sociais, nunca puramente objetivas e, por vezes, assentes não nas *qualificações* do indivíduo (qualidades indispensáveis ou relevantes para o exercício do cargo) mas em *qualidades irrelevantes* (relações pessoais, filiação partidária, relações familiares, posição social, etc...) e, por isso, necessariamente dispensáveis num processo justo de seleção de cargos.[40]

Amartya Sen (2007) alude também ao caráter derivativo e contingente do mérito, decorrente de duas perspetivas aparentemente opostas de ver o mérito e os sistemas de recompensa: a perspetiva instrumental e a perspetiva deontológica. De acordo com a perspetiva instrumental ou consequencialista, as ações podem ser recompensadas pelo bem que fazem ou podem vir a fazer, pelo contributo que dão ou podem dar para uma sociedade melhor. Neste contexto, o (bom) trabalho de um excelente aluno, de um investigador, ou de um (bom) médico, deve ser recompensado porque melhor contribuirá para o bem da sociedade.[41] Esta conceção meritocrática pode divergir de acordo com o conceito de *boa sociedade*, definido em cada

---

[38] Diferentes poderes políticos, diferentes sistemas de ensino, diferentes escolas podem implementar processos diferentes de valorização do mérito escolar. Um sistema de ensino pode recompensar prioritariamente o *mérito* de pensar critica ou criativamente os conteúdos, enquanto outro sistema de ensino pode dar maior enfoque à extensa memorização dos mesmos. Um poder político pode dar enfoque à formação científica em detrimento da formação/educação humanística enquanto outro pode fazer o contrário.

[39] Cf. Michael Walzer, (1999). *As esferas da Justiça, pp. 148-150*

[40] No capítulo 4 explico com mais detalhe esta e outras esferas da justiça, segundo Michael Walzer.

[41] Dworkin (1993) distingue entre dois modelos de valor crítico de conceber a origem e a natureza do valor que uma vida pode ter: o *"modelo do impacto"* e o *"modelo do desafio"*. O primeiro sustenta que o valor de uma boa vida consiste nas consequências da mesma para o resto do mundo (1993, p.111) e o segundo sustenta que o valor de uma boa vida reside no valor das ações que realizamos com destreza. Para o primeiro modelo o valor de uma boa vida não é intrínseco mas instrumental.

comunidade.[42] A outra perspetiva (deontológica) que Sen denomina de *propriedade da ação*, determina que as ações podem ser recompensadas, não pelos seus resultados/consequências mas de acordo com a sua qualidade intrínseca. Sen considera que a perspetiva consequencialista, dominante na economia política, é *"uma parte integral de qualquer sociedade que funcione bem"* (2007, p. 11) e é a base da justificação económica para a recompensa do mérito. Sob o ponto de vista instrumental do mérito, a dificuldade na análise de qualquer sistema meritocrático reside no tipo de *resultados* ou *consequências* que são, ou devem ser valorizados, daqui decorrendo diferentes conceções de sociedade justa. Se, como exemplifica Sen, um conceito de *boa sociedade* incluir a ausência de desigualdades económicas, o sistema de incentivos ao mérito valorizará ações que contribuam para diminuir essas desigualdades, mas o contrário também pode existir se o conceito de *boa sociedade* for diferente.

Sen aponta ainda caraterísticas adicionais na análise do mérito que podem desvirtuar a perspetiva instrumental atrás explicitada. Em primeiro lugar porque, tradicionalmente, se confunde o *mérito das ações* com o *mérito das pessoas* (personificação e genetização do mérito). A personificação e genetização do mérito implica, eventualmente, não só uma estereotipificação do mérito – o mérito simplesmente associado a determinada posição social, raça, profissão, nacionalidade, etc... - mas também a própria depreciação do caráter instrumental ou consequencialista do mérito – significa recompensar cada um, não segundo aptidões demonstradas mas decorrentes do estatuto herdado ou aptidões herdadas, independentemente do bom contributo para a sociedade. Sen, aparentemente, desaprova a noção de mérito ou merecimento intrínseco às pessoas que prevalece, em parte, na conceção de meritocracia moderna e que pode ser fator reprodutor de desigualdades sociais, considerando que esta meritocracia se orienta para grupos de pessoas mais afortunados na sociedade (mais talentosos e mais bem sucedidos).

Em Rawls, a *igualdade meritocrática de oportunidades* está relacionada com os princípios da justiça, em particular com o segundo princípio da justiça que inclui a *igualdade equitativa de oportunidades* (carreiras e posições sociais abertas às competências e acessíveis a todos, de acordo com processos liberais isentos de qualquer tipo de discriminação social, económica, racial, étnica, etc...) e o *princípio da diferença*. O princípio da diferença faz também depender, em parte, a recompensa social do mérito dos efeitos das ações dos indivíduos. Rawls defende que uma distribuição desigual, por exemplo dos rendimentos, justifica-se se beneficiar os menos

[42] Se associarmos a recompensa do mérito à produtividade do indivíduo, como acima foi exemplificado em termos comparativos, pode ser difícil ou até impossível encontrar dispositivos universais e compartilhadamente justos, para recompensar o mérito com base na produtividade.

favorecidos da sociedade. Ao defender que, por um lado, a distribuição de talentos naturais é considerada um bem comum e os benefícios dessa distribuição devem ser compartilhados (2003, p. 106), Rawls acaba por anuir, de certo modo, à perspetiva instrumental de que falamos acima. Assim sendo, a *justiça como equidade* concede que o mérito moral dependa, não só do caráter moral de uma pessoa, mas também das suas ações e, sobretudo, da conformidade das suas ações com as normas públicas, definidas na estrutura básica de acordo com propósitos sociais (considerados compartilhadamente relevantes) que *"servem para estimular os indivíduos a educar seus talentos e usá-los para o bem geral"* (Rawls, 2003, p.105). Ao sujeitar a avaliação do mérito a princípios ou regras públicas definidas pelas instituições, Rawls ultrapassa os problemas decorrentes da personificação e genetização do mérito, reorienta a meritocracia para um vetor instrumental que em nada se aproxima da referida perspetiva deontológica do mérito e reafirma o caráter sempre complexo e contingente da avaliação moral das ações:

> *"O ponto relevante aqui é que há muitas maneiras de definir merecimento dependendo das regras públicas em questão e dos fins e propósitos a que elas supostamente se destinam. Mas nenhuma dessas maneiras define uma ideia de mérito moral em sentido próprio."*
> Rawls (2003, p. 105)

Roemer, como veremos à frente, é também um crítico do princípio clássico do mérito ou *igualdade meritocrática de oportunidades*. Defende que, para haver igualdade de oportunidades, a competição por carreiras ou posições sociais deve incluir todos os indivíduos que possuam caraterísticas adequadas a essas posições ou carreiras, sem qualquer discriminação de ordem social, económica, racial ou étnica. No entanto, considera que, na avaliação e recompensa do *mérito* dos indivíduos é fundamental, não só atender ao princípio de não discriminação e ao esforço, empenho, capacidades e aptidões demonstradas pelos indivíduos, mas também a circunstâncias que afetam a igualdade de oportunidades na aquisição do mérito (família, genes, raça, etc...) que não resultaram da livre escolha do indivíduo. Assim, segundo Roemer, a meritocracia pode converter-se num dispositivo profundamente injusto quando a recompensa do mérito (i) se debruça cegamente sobre os resultados alcançados pelos indivíduos e (ii) não tem em conta as circunstâncias ou condições de aquisição de mérito, que afetam o grau de eficácia e eficiência do indivíduo no aproveitamento de recursos (por exemplo educativos). Roemer preconiza, por isso, a aplicação do princípio de igualdade oportunidades assente na *nivelação do*

terreno de jogo, no sentido de compensar as pessoas devido às circunstâncias (de que não são responsáveis) que afetam os resultados obtidos[43]. Sendo assim, qualquer dispositivo de avaliação e recompensa do mérito só será justo quando compararmos o rendimento, esforço e resultados de indivíduos que compartilham as mesmas circunstâncias, o que implica também provisionamentos públicos diferentes de acordo com estes parâmetros.[44]

Outras interpretações da *igualdade de oportunidades*

Há outras interpretações do *princípio da igualdade de oportunidades* das quais destacaremos as seguintes: a *igualdade de oportunidades como igualdade de lugares*, a *igualdade de oportunidades como maximização*, a *igualdade de oportunidades como compensação*, a *igualdade equitativa de oportunidades* e a *igualdade democrática de oportunidades*, das quais daremos breve nota já de seguida.

A igualdade de oportunidades como igualdade de lugares[45] é uma conceção de justiça social que visa reduzir a estrutura das posições sociais sem fazer da mobilidade social uma prioridade. Deste modo, o objetivo é encolher as desigualdades de rendimento, condições de vida, acesso a serviços ou segurança associados às diferentes posições sociais que os indivíduos ocupam na sociedade. A *igualdade de lugares* procura reduzir o fosso entre condições de vida muito diferentes, associadas a posições sociais que os indivíduos ocupam. Esta pode ser alcançada através do *estado social* (prestação de serviços públicos gratuitos e outros apoios diretos ou indiretos concedidos pelo estado, tais como subsídios, sistema fiscal redistributivo, etc..). Como afirma Francois Dubet (2010, p. 9), *"trata-se não de prometer às crianças dos operários que terão oportunidades de se tornar quadros superiores como os filhos mas de reduzir o fosso entre as condições de vida e do trabalho entre os operários e os quadros superiores".*

A igualdade de oportunidades como maximização[46] implica que os recursos (em particular os recursos educativos) devem ser distribuídos de maneira a que se maximizem as possibilidades de vida de todos os cidadãos no futuro, com o objetivo de desenvolver no grau

---

[43] *"Achamos que deveriam dedicar-se mais recursos a certo tipo de crianças se são incapazes de os aproveitar com a mesma eficiência que outros"* afirma Roemer que, no entanto, acrescenta que essa *nivelação* não tem que compensar *"resultados diferentes devido a diferenças de esforço ou vontade"* (1997, p. 74).

[44] Desenvolverei a igualdade de oportunidades segundo Roemer, no capítulo "4.2. O «nivelamento do terreno de jogo», segundo John Roemer"

[45] Perspetiva apresentada em *Les Places et les Chances: repenser la justice sociale*, Dubet, F. (2010). Trata-se de uma perspetiva que considero importante para a discussão da relação entre a educação e a igualdade de oportunidades.

[46] A *Igualdade de Oportunidades como Maximização*, *a Igualdade de Oportunidades como Compensação* e a *Igualdade Democrática de Oportunidades* são conceitos de Amy Gutmann (2001)

máximo possível as potencialidades e possibilidades de cada indivíduo. Esta é uma interpretação, no entanto, entronca com dificuldades de índole prática. Os recursos públicos do Estado não são ilimitados. Como tal, torna-se humanamente inviável investir uma quantidade elevada de recursos na maximização de todas as possibilidades de cada indivíduo.

A igualdade de oportunidades como compensação (menos liberal) em que a distribuição dos recursos, em particular os educativos, é feita de modo que as oportunidades de vida dos menos favorecidos (pobres, deficientes, etc...) sejam aumentadas, na medida do possível, para que se aproximem dos mais favorecidos (ricos). Deste modo, o Estado investiria mais nos menos favorecidos (compensando as suas desvantagens face aos mais favorecidos) mas menos nos mais hábeis/aptos e a sociedade seria mais igualitária mas perderia, eventualmente, produtividade e eficácia.

A *igualdade democrática de oportunidades* (Gutmann), subordinada à *igualdade de oportunidades educativas*, preconiza o desenvolvimento das habilidades ou capacidades dos cidadãos para uma participação efetiva no processo democrático, como condição fundamental para garantir a igualdade de oportunidades. Uma educação adequada para a participação na política democrática, através do desenvolvimento de aptidões ou capacidades deliberativas ou racionais, ou seja, da aprendizagem de virtudes democráticas, tais como a habilidade para argumentar, exercer o pensamento crítico, deliberar e, portanto, participar na reprodução social consciente[47] é fundamental, nesta perspetiva, para assegurar a igualdade de oportunidades.

Explicarei com maior detalhe estes três últimos princípios no capítulo cap. 4.

Há que distinguir também a *igualdade de oportunidades de acesso* a um sistema de qualificações hierarquizadas, através do sistema educativo e a *igualdade de resultados*[48]. No primeiro caso os indivíduos são tratados de modo igual e, portanto, colocam-se na mesma linha de partida ao ingressar no sistema de ensino e são as suas habilidades e talentos pessoais que implicarão (meritocraticamente) uma diferenciação de resultados e uma hierarquização social que, por isso, se aceita como justa. Por outro lado, no que respeita à *igualdade de resultados* o Estado deve retificar as desigualdades que resultam da *igualdade meritocrática de oportunidades,* garantindo a todos os alunos, (particularmente os menos bem sucedidos na competição educativa) uma cultura ou aprendizagem comum fundamental.

---

[47] Gutmann concebe a «reprodução social consciente» como um conjunto de práticas e valores que resultam de um acordo deliberativo e coletivo consciente, resultado de uma ação ou decisão coletiva dos indivíduos numa sociedade (2001, p. 60). Retomo este conceito no capítulo 4 (Amy Gutmann).

[48] Ver Dubet, F. (2005). La Escuela de Las Oportunidades. Barcelona: Editorial Gedisa.

CAP. 3 - A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA CONCEÇÃO DE JUSTIÇA COMO EQUIDADE SEGUNDO JOHN RAWLS

John Rawls, um liberal-igualitário, apresenta-nos uma teoria da justiça solidária assente em princípios racionais, aplicados à estrutura básica da sociedade. Esta é formada pelas principais instituições sociais e a maneira como interagem num sistema de cooperação social, bem como o modo como asseguram a distribuição de direitos e deveres, vantagens, encargos e benefícios na sociedade.

O princípio da *igualdade equitativa de oportunidades* de John Rawls deve ser analisado no contexto da sua "Teoria da Justiça", apresentada na obra com o mesmo nome (Rawls, 1993) e reformulada em "Justiça como Equidade, uma reformulação" (2003). Deter-me-ei com mais detalhe nesta última obra para expor a perspetiva de Rawls sobre a justiça social e o *princípio da igualdade equitativa de oportunidades.*

Pessoas livres e iguais num sistema de cooperação social

A teoria de Rawls é uma conceção de justiça para um regime democrático liberal, que pressupõe a sociedade como sistema equitativo de cooperação, entre cidadãos livres e iguais, sendo esta uma das ideias estruturantes da teoria deste filósofo. Na sociedade como sistema de cooperação, é condição necessária para uma conceção de justiça e consequente cooperação social, considerar todas as pessoas como *livres e iguais*. Esta é uma condição essencial para que os membros da sociedade possam ser plenamente cooperativos e assumir um estatuto legítimo de reivindicação de um índice de bens primários, fundamentais para garantir o estatuto de cidadãos livres e iguais e, assim, granjear as bases sociais do respeito próprio. A ideia de pessoas livres e iguais, na conceção de justiça como equidade, reside em duas faculdades morais que, segundo John Rawls, todas as pessoas[49] têm *"num grau mínimo essencial"* (Rawls, 2003, p.27): a capacidade para um sentido de justiça e a capacidade para formar uma conceção de bem. São faculdades morais necessárias para os cidadãos se envolverem na cooperação social e participarem na sociedade como cidadãos iguais. A primeira dessas faculdades proporciona a cada cidadão a capacidade para compreender e aplicar princípios da

[49] Excluindo, naturalmente, pessoas com deficiências naturais. A *teoria da justiça* de Rawls é concebida para cidadãos que participam plena e ativamente na vida social, excluindo, por isso, os deficientes mentais e outras pessoas (Cf. Arnsperger, C. & Van Parijs, P., 2004, p. 69)

justiça[50]. É esta faculdade que define a personalidade moral de cada indivíduo. Por isso, uma sociedade como sistema equitativo de cooperação entre cidadãos livres e iguais será uma *sociedade bem ordenada*, se os cidadãos aceitam e compreendem a conceção pública de justiça (os mesmos princípios da justiça), e em que a estrutura básica respeita os princípios da justiça. A segunda faculdade moral – a capacidade para formar uma conceção do *bem* ou de *boa vida* – designa a capacidade do indivíduo, assente na sua racionalidade, para escolher livremente fins e meios mais adequados para atingir esses fins. Ou seja, esta faculdade propiciará ao indivíduo, numa sociedade bem ordenada pela justiça como equidade, a posse de um *"plano racional de vida"* (Rawls, 2003, p. 288), a escolha livre de um projeto de vida ou *vida boa*.

Para John Rawls *"o desenvolvimento adequado e o exercício pleno e informado"* (ibidem, p. 159) destas duas faculdades morais só é exequível se forem garantidas a todos os cidadãos as liberdades básicas (parte dos bens primários constitutivos do primeiro princípio da justiça, como adiante exporei), tais como liberdades políticas e de pensamento - necessárias *"para tornar possível o livre uso da razão pública"* (idem) - e liberdades de consciência e de associação, estas assumidas como garante da oportunidade para o exercício livre e informado da capacidade para formar uma conceção de bem ou *vida boa*. São estas faculdades que, segundo Rawls, sendo a *"base da igualdade entre cidadãos como pessoas",* apresentam uma conceção normativa e política e não metafísica ou psicológica da pessoa.

Conceção normativa e conceção política da pessoa

A conceção de pessoa e da sua identidade demanda, segundo Rawls, o reconhecimento do indivíduo e da sua dignidade a partir da esfera pública, da constituição, das leis e práticas sociais instituídas. Diz Rawls (2003, p. 27):

> *"A concepção de pessoa é elaborada a partir da maneira como os cidadãos são vistos na cultura política pública de uma sociedade democrática, em seus textos políticos básicos (constituições e declarações de direitos humanos), e na tradição histórica da interpretação desses textos."*

[50] *"A base da igualdade consiste em termos, no grau mínimo necessário, as capacidades morais e outras que nos permitem participar plenamente da vida cooperativa da sociedade."* (Rawls, 2003, p.28)

Assume-se, assim uma conceção de pessoa normativa e política. O indivíduo, na sua assunção de pessoa livre e igual, é alguém que pode participar na vida social, que pode exercer e respeitar diferentes direitos e deveres.

A identidade de cada sujeito, as bases sociais do respeito próprio, um dos bens sociais primários, granjeia-se pelo reconhecimento condigno do outro. Uma genuína política do reconhecimento do outro implica o respeito pelo seu valor intrínseco, contra uma atitude de dominação e até de discriminação. Reconhecer o valor intrínseco do outro inclui também a possibilidade de lhe proporcionar a participação livre e coletiva na própria construção da sociedade. Neste sentido, adquire importância primordial o reconhecimento genuíno do outro como *cidadão.*

Veremos, mais à frente, como esta conceção de pessoa é fundamental para entendermos o papel da estrutura básica, ou das principais instituições políticas e sociais da sociedade para alcançar uma sociedade bem ordenada ou uma sociedade justa.

Saliente-se, finalmente, que a conceção de justiça de Rawls, assente na cooperação social, prevê outros aspetos essenciais: uma razão pública, que clarifique a forma apropriada de discussão e justificação pública dos fundamentos da justiça, garantindo o envolvimento público, discursivo e racional dos cidadãos e a legitimação política e democrática, regras e procedimentos publicamente reconhecidos e aceites, reciprocidade e mutualidade dos indivíduos (quem cumpre deve receber benefícios da cooperação) e pessoas racionais e razoáveis[51], com sensibilidade moral. A *justiça como equidade* requer também a definição de princípios aplicáveis à estrutura básica, considerando que, na conceção de justiça de Rawls, a sociedade é justa quando a estrutura básica estiver delineada segundo os princípios da justiça.

Os princípios da justiça

Os princípios da justiça têm como principal função definir os termos equitativos da cooperação social entre os cidadãos e são fundamentais para regular as desigualdades sociais e económicas. Indicam-nos, por isso, como se distribuem os bens sociais primários – aquilo de

[51] Pessoas *razoáveis*, segundo Rawls, são pessoas com sensibilidade moral, dispostas a propor e reconhecer princípios da justiça e honrar esses princípios; pessoas *racionais* são pessoas com capacidade para escolher fins e meios adequados para atingir esses fins (Cf. Rawls, 2003, p.279 e 280). Ver também "Liberalismo Político" (p. 71) onde Rawls faz uma distinção clara entre o *razoável* e o *racional* a partir da ética kantiana, dizendo que o primeiro conceito representa a razão prática pura e o imperativo categórico e o segundo representa a razão prática empírica e o imperativo hipotético. Afirma Rawls: *"as pessoas são razoáveis num aspeto básico quando, por hipótese, entre iguais estão prontas a propor certos princípios e padrões como justos termos da cooperação e agir diligentemente de acordo com eles, dada a garantia de que as outras por certo o farão igualmente"*. Acrescenta Rawls que *"para os propósitos de uma conceção política da justiça atribuo ao termo «razoável» um sentido mais restrito e associo-o, primeiro, com a vontade de propor e respeitar os justos termos da cooperação e, segundo, com a vontade de aceitar os fardos do juízo e as suas consequências"*.

que os cidadãos precisam como pessoas livres e iguais, como membros plenamente cooperativos da sociedade. Rawls considera como bens primários *direitos e liberdades básicos* (liberdades políticas, de expressão e de pensamento, de consciência e de associação, liberdade e integridade física e psicológica da pessoa), *oportunidades equitativas, rendimento e riqueza e as bases sociais do respeito próprio*. Na conceção de justiça como equidade, os princípios da justiça não são aplicados aos indivíduos *per si* mas à estrutura básica, às instituições básicas da sociedade (com especial enfoque as leis e regras institucionais), pois a justiça não consiste na afetação de bens a pessoas concretas, distanciando-se das circunstâncias ou caraterísticas particulares, e abstraindo de contingências individuais, através do que Rawls denomina de *posição original* e *véu da ignorância*[52]*.* Deste modo, se a estrutura básica não observa o estipulado pelos princípios da justiça, não temos uma sociedade justa. Por exemplo, num regime constitucional, se são adotados princípios da justiça na respetiva constituição mas as leis e aplicação das mesmas pelos governantes, pelos tribunais e outras instituições políticas e sociais não efetivam os referidos princípios, não só temos uma sociedade injusta, como também uma sociedade ilegítima e instável, pois potencia-se o esmorecimento do apoio público dos cidadãos, perdendo-se o *consenso de sobreposição* assente na razão ou deliberação pública. Ou seja, perde-se a necessária estabilidade social assente num conjunto de valores políticos partilhados, apesar de uma pluralidade de doutrinas ou ideologias divergentes.

Condições ideais para a justiça social

A *posição original* é a ideia apresentada por Rawls para designar as condições ideais necessárias para a definição dos princípios da justiça a aplicar na estrutura básica. A posição original corresponde ao método utilizado por Rawls para a elaboração e justificação da justiça como equidade. É uma espécie de contrato hipotetico racional em que os representantes dos cidadãos, as *partes*, argumentam no sentido de, publicamente, encontrar os princípios orientadores da sociedade como sistema equitativo de cooperação. Os princípios da justiça são formulados e defendidos através do estabelecimento de um *equilíbrio reflexivo* entre as nossas intuições morais e os próprios princípios definidos ou a definir. Rawls considera que se atinge um *equilíbrio reflexivo* amplo ou geral quando a mesma conceção é afirmada racionalmente por

[52] Como veremos mais à frente Walzer contesta este caráter hipoteticamente racional (anónimo) do contrato social, defendendo que (1999, p. 88) *"esta fórmula não ajuda muito na determinação das opções que as pessoas farão ou fariam logo que soubessem quem são e onde estão".*

todos, depois de consideradas cuidadosamente outras conceções de justiça e os argumentos que as sustentam (Rawls, 2003, p.40).

As partes na *posição original* estão sob um *véu da ignorância*, de forma a garantir que a escolha dos princípios não seja afetada pelos seus interesses concretos (ou das pessoas que representam), especificidades, tais como raça, grupo étnico, género, dons naturais, posição social), contingências particulares e inclinações. O *véu de ignorância* impede também as *partes* de conhecer as doutrinas (abrangentes) e conceções de bem ou boa vida, rendimento, riqueza ou estatuto social das pessoas que representam. Ou seja, não conhecem, em particular, as pessoas concretas que representam. Assim se garante que, à partida, todos são (no presente e no futuro) iguais em dignidade, pese embora as circunstâncias decorrentes da natureza heterogénea da sociedade.

O Primeiro Princípio da Justiça

O Princípio da Igual Liberdade

O primeiro princípio da justiça diz respeito às liberdades básicas iguais. Declara que as liberdades devem ser distribuídas de modo igual. Em "Justiça como Equidade", Rawls formula-o do seguinte modo:

> *"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" (2003, p.60)*

Como foi referido acima, este princípio da justiça determina que se deve garantir a todos os cidadãos um conjunto de liberdades básicas que lhes permitam condições essenciais para o exercício das duas faculdades morais acima referenciadas: liberdades políticas (de voto e elegibilidade), de consciência e de pensamento, de expressão e de reunião, liberdade para deter propriedade pessoal. Estas liberdades são inegociáveis. No entanto, salienta Rawls, por um lado, não são direitos absolutos (algumas podem ser restringidas desde que para maximizar outras). Por outro lado, não há qualquer hierarquização das liberdades básicas, embora o seu valor ou utilidade não seja o mesmo para todos[53]. Contudo, como veremos à frente, Rawls dá bastante enfoque às liberdades políticas, pois capacitam os cidadãos para participar na vida pública, para

[53] Afirma Rawls, que *"uma liberdade básica, incluída no primeiro princípio, só pode ser limitada se tal beneficiar a própria liberdade, isto é, somente para assegurar que a mesma, ou outra liberdade básica fique devidamente protegida"* (1993, p.169)

exercer influência sobre o poder político e aceder de forma equitativa a cargos e funções públicas. Diz Rawls (2003, p. 251):

> *"Pelo valor equitativo das liberdades políticas (associadas aos outros princípios de justiça) todos os cidadãos, seja qual for sua posição social, têm garantida a oportunidade equitativa de exercer influência política."*

As liberdades básicas preconizadas no primeiro princípio da justiça assumem uma função fundamental na conceção de justiça como equidade. Vejamos: se a sociedade é um sistema equitativo de cooperação entre cidadãos livres e iguais; se são os princípios da justiça escolhidos pelas partes na posição original que definem os termos dessa cooperação e esclarecem a conceção pública de justiça mais apropriada; se é esta conceção pública de justiça, o modo como os indivíduos aceitam e honram essa conceção, e a existência de uma estrutura básica adequada, que definem uma sociedade bem ordenada ou justa, então, pode-se concluir, eventualmente, que a conceção de justiça como equidade exige condições deliberativas, ajustadas à definição da referida conceção de justiça e consequente cooperação justa entre os cidadãos. Uma sociedade que definisse princípios, leis, uma constituição ou regras para as instituições sociais e políticas fundamentais, sem liberdade, sem processos deliberativos públicos e participados, não seria uma sociedade bem ordenada ou justa.

É neste contexto que Rawls aborda os conceitos de *razão pública* e *justificação pública* como expedientes relevantes para a legitimidade pública de uma conceção de justiça.

A ideia de *razão pública* e *justificação pública*

Numa sociedade liberal pluralista, com uma diversidade de doutrinas filosóficas e religiosas abrangentes e, por vezes, irreconciliáveis, a *razão pública* é uma forma de argumentação apropriada para cidadãos iguais que impõem normas uns aos outros. A *razão pública* orienta a discussão ou argumentação pública dos agentes políticos (políticos profissionais, juízes, funcionários e cidadãos) que tomam legitimamente parte na definição e avaliação das questões essenciais sobre justiça social. Como tal, para que a justiça como equidade tenha sucesso, ela tem de implicar um acordo, um consenso sobre princípios fundamentais de estrutura do Governo, poderes legislativo, executivo e judiciário, direitos e

liberdades básicos. Este acordo serve para, como afirma Rawls (2003, p. 129) estabelecer diretrizes de discussão pública e *"garantir que a discussão seja livre e pública, bem como informada e razoável"*. A *razão pública* configura-se, assim, como o ideal de cidadania porque dá aos cidadãos a oportunidade de tomar parte na definição da sua própria sociedade política como sociedade bem ordenada ou justa. A *razão pública* implica neutralidade de justificação, uma vez que as questões do domínio político, do Estado, devem ser discutidas e justificadas na base de razões que todos possam aceitar, independentemente das doutrinas abrangentes que defendam (Rosas, 2001, p. 54). Assim se obtém o referido *consenso de sobreposição* que concilia os valores políticos fundamentais da conceção de justiça com doutrinas filosóficas, religiosas ou morais existentes na sociedade (doutrinas abrangentes racionais e razoáveis), granjeando-se deste modo o apoio generalizado dos cidadãos à conceção de justiça e a consequente estabilidade social.

Educação moral e política – estimular virtudes e capacidades cooperativas

John Rawls (1993, p. 352) distingue, na aprendizagem e desenvolvimento moral dos indivíduos, a *moral da autoridade*, a *moral da associação* e a *moral de princípios*, como etapas do desenvolvimento moral do indivíduo. A *moral da autoridade* é a primeira etapa do desenvolvimento moral, em que as crianças aprendem atitudes e princípios morais através dos pais, no seio da família. Nesta etapa não é a justificação racional nem a razão crítica que sustenta a aceitação (ou não) das regras ou preceitos morais ensinados pelos pais mas o amor, a confiança e a estima pelos pais e o eventual sentimento de perda destas afeições. Assim, esta moral da autoridade pode apoiar-se em sentimentos de culpa, medo e ansiedade. Rawls (*ibidem*, p. 356) considera que *"a moral da autoridade tem apenas um papel limitado nas estruturas sociais fundamentais".* A segunda etapa do desenvolvimento moral é a *moral de grupo*, uma fase em que os indivíduos assumem atitudes e princípios morais emanados das várias associações a que pertencem (além da família, a escola, os vizinhos, os amigos, etc...) decorrente dos diferentes papéis sociais que desempenham na sociedade. A *moral de grupo* é fundamental para assumir atitudes de cooperação social e política e leva o indivíduo a compreender racionalmente a essência da cooperação social

A aprendizagem desta moral assenta no desenvolvimento de capacidades intelectuais exigidas para conhecer e compreender pontos de vista, convicções, crenças e desejos diferentes

dos outros: *"o modo como se aprende a arte de identificar a pessoa afeta necessariamente a nossa sensibilidade moral",* afirma Rawls (*ibidem*, p. 357). O conteúdo da moral de grupo são as virtudes cooperativas, nomeadamente, justiça e equidade, fidelidade e confiança, integridade e imparcialidade (*ibidem*, p. 359) que levam os indivíduos a considerar-se como cidadãos iguais. A *moral de princípios* - que inclui as virtudes da moral da autoridade e da moral de grupo - acontece quando os indivíduos aceitam as instituições justas e os princípios públicos da justiça e quando têm sentimentos morais e sentem vontade de trabalhar para o estabelecimento de instituições justas, independentemente do seu caráter utilitário, contingente ou circunstancial. Ou seja, quando assumem, como seres racionais e livres, os princípios da justiça definidos na posição original e esta atitude se configura por uma disposição racional de desejar *acima de tudo* uma sociedade perfeitamente justa.

Considerando a relevância da *moral de grupo* e da *moral de princípios* no desenvolvimento dos cidadãos, torna-se fundamental a educação moral e política para assegurar a igualdade de oportunidades, a estabilidade social e política, e para evitar despotismos e tiranias numa sociedade democrática[54].

A justiça ou injustiça das decisões políticas e dos preceitos emanados destas pode depender do modo - passivo ou dinâmico, ciente ou insciente - como os cidadãos participam no exercício, aferição ou controlo do poder político. Assim sendo, como proporcionar aos cidadãos capacidades fundamentais para o exercício das suas liberdades cívicas e políticas, sem educação adequada? Como podem os cidadãos ser capazes de exercer as suas faculdades morais sem a educação? Como podem os cidadãos reconhecer ou aceitar com razoabilidade os princípios da justiça sem a educação? Como podem adquirir capacidades ou habilidades necessárias para o exercício da razão pública, imprescindível para consensualizar a definição dos princípios da justiça? Como lograr a igualdade de oportunidades sem a educação democrática de todos os cidadãos?

---

[54] Afirma Rawls (2003, p. 221): "*O liberalismo político (...) exigiria que a educação das crianças incluísse coisas como o conhecimento de seus direitos constitucionais e cívicos, de forma que, por exemplo, elas saibam que a liberdade de consciência existe em sua sociedade e que a apostasia não é um crime legal, tudo isso para garantir que a continuidade de sua filiação religiosa, quando atingem a maturidade, não esteja baseada simplesmente na ignorância de seus direitos básicos ou no medo da punição por ofensas que só são assim consideradas dentro de sua seita religiosa. A educação das crianças também deveria prepará-las para serem membros plenamente cooperativos da sociedade e permitir que provejam seu próprio sustento; também deveria estimular as virtudes políticas para que queiram honrar os termos equitativos de cooperação social em suas relações com o resto da sociedade."* (Desenvolverei novamente esta relação entre a razão pública e a educação moral e política, no capítulo 5).

O próprio Rawls reconhece que a educação dos cidadãos para a justiça é fundamental, pois sem a educação dificilmente cada cidadão, por si só, poderia formar uma conceção de justiça publicamente compartilhada[55]:

> *"Para que os cidadãos de uma sociedade bem-ordenada se reconheçam uns aos outros como livres e iguais, as instituições básicas devem educá-los para essa concepção de si mesmos, assim como expor e estimular publicamente esse ideal de justiça política. Essa tarefa de educação cabe ao que poderíamos chamar de função ampla de uma concepção política (...) que provavelmente jamais formariam se dependessem apenas de suas próprias reflexões"*
> (Rawls, 2003, p. 79)

A cidadania na *justiça como equidade*

Ao abordar, em "Justiça como Equidade" (2003, parte IV) as instituições de uma "estrutura básica justa" Rawls manifesta a preferência pelo regime democrático liberal que denomina *"Democracia de Cidadãos Proprietários"*, considerando que este (e também o *"Socialismo Liberal"* democrático) pode proporcionar a preservação dos princípios da justiça, se as instituições funcionarem, ou seja, se proporcionarem a cada cidadão os meios adequados para serem membros cooperantes em pé de igualdade. Ora, esta participação cooperante igualitária é exequível se forem asseguradas na estrutura básica as liberdades políticas iguais, facilitadoras da cidadania política, da participação dos cidadãos nos processos políticos (além de outros bens primários, tais como o rendimento e a riqueza). Neste contexto, Rawls, preconizando um modelo de cidadania de natureza liberal[56] concebe a participação política não como um dever mas como um direito:

---

[55] Rawls dá enfoque, na *igualdade equitativa de oportunidades*, à distribuição desigual dos bens primários, nomeadamente o rendimento, e à compensação dos mais desfavorecidos através do princípio da diferença e da regra MAXIMIN. Nesta proposta de Rawls, não está, no entanto, claro se o princípio da diferença/regra Maximin deveria ser aplicado no período de formação do indivíduo (escola/universidade, por exemplo) e não apenas quando o indivíduo, em idade adulta, usufrui de rendimentos decorrentes do seu trabalho. Roemer (1998, p. 2)., por seu lado, propõe que o *"nivelamento do terreno de jogo"* se realize antes da competição por lugares, ou seja, no período da formação em que o indivíduo está a adquirir qualificações necessárias para a competição por um emprego.

[56] Rawls rejeita, de certa forma, o humanismo cívico de inspiração aristotélica, que considera como doutrina abrangente e, por isso, incompatível com a justiça como equidade, mostrando-se apologista do Republicanismo Clássico inspirado na linguagem de Charles Taylor.

> *"Numa sociedade democrática moderna, participar de maneira ativa e contínua na vida pública em geral ocupa um lugar menor, e de facto é razoável que assim o seja, nas concepções do bem (completo) da maioria dos cidadãos. Numa sociedade democrática moderna, a política não é o centro da vida como o era para os cidadãos nativos de sexo masculino na cidade-estado ateniense."* (2003, p. 202)

Nesta conceção liberal, o indivíduo não tem obrigações profundas e permanentes para com a comunidade política. Esta perspetiva identifica-se com as democracias atuais do mundo ocidental, assentes na democracia representativa. O indivíduo, embora tenha obrigações para com o Estado, não tem obrigação de sacrificar toda a sua liberdade individual substituindo-a pela liberdade política[57]. No entanto, embora a participação ativa e generalizada na vida política não seja uma exigência tão importante nos tempos modernos (liberdade dos modernos) como nos tempos antigos (liberdade dos antigos), as liberdades políticas mantêm-se como bens primários, dado serem importantes para proteger as outras liberdades básicas e preservar a ideia de uma sociedade justa. Rawls salienta a importância de um certo *engajamento* dos cidadãos com a vida política de acordo com a sua perspetiva pessoal. Para este filósofo, o valor equitativo das liberdades políticas garante que cidadãos similarmente dotados e motivados tenham oportunidade de influenciar as instituições políticas e assumir posições de autoridade, independentemente da classe social e económica. Ou seja, as liberdades políticas são fundamentais para garantir a igualdade de oportunidades numa sociedade bem ordenada porque, num regime democrático, a acessibilidade a cargos e funções depende de leis justas e do modo como o poder político formula, aprova, cumpre e faz cumprir essas leis. Uma ampla participação na política democrática por parte de um corpo de cidadãos forte e informado é fundamental para garantir a estabilidade e legitimação de um regime democrático constitucional e evitar o exercício do poder injusto e tirânico[58]. Este tipo de sociedade política liberal só é exequível se se conjugar os valores da justiça como equidade, expressos pelos princípios da justiça (liberdades civis e políticas, igualdade de oportunidades, reciprocidade económica e bases sociais do respeito próprio) e valores da *razão pública*, fundamentais para orientar

---

[57] Já no século XIX Benjamin Constant o reconhecia de forma clarividente: *"A liberdade individual, repito, é a verdadeira liberdade moderna. A liberdade política é a sua garantia e é, portanto, indispensável. Mas pedir aos povos de hoje para sacrificar, como os de antigamente, a totalidade da sua liberdade individual à liberdade política é o meio mais seguro de afastá-los da primeira."* (Constant, B., 1985).

[58] *"Se quisermos permanecer cidadãos livres e iguais não nos podemos dar ao luxo de uma reclusão geral na vida privada",* afirma Rawls (2003, p. 204).

racionalmente a participação dos cidadãos na sociedade política democrática (regras para que a discussão e a deliberação seja livre, racional, razoável, imparcial, informada e pública).

O Segundo Princípio da Justiça

O segundo princípio da justiça aplica-se fundamentalmente à distribuição da riqueza e do rendimento, bem como às instituições que facultam posições de autoridade e responsabilidade. Este princípio inclui, na verdade, dois princípios: a *igualdade equitativa de oportunidades* e o *princípio da diferença*. Em "Justiça como Equidade" (2003, p. 60) Rawls formula-o da seguinte forma[59]:

a) (Igualdade Equitativa de Oportunidades)

"As desigualdades sociais e económicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades";

b) "e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos[60] da sociedade (o princípio de diferença)."

Neste princípio, Rawls defende que qualquer desigualdade que não resulte da igualdade de oportunidades e não maximize as expetativas de bem-estar dos mais desfavorecidos é ilegítima. Rawls (2003, p. 182) alerta para a necessidade de, na estrutura básica, se estabelecerem dispositivos que maximizem as *"perspetivas de vida dos menos favorecidos ao longo do tempo"*, no sentido de assegurar um mínimo social e impedir o domínio de uns sobre outros, nomeadamente, ao nível político, pois este é causado pela desigualdade social e económica (ibidem, p. 184).

Segundo este princípio, as carreiras, as posições de autoridade e responsabilidade, devem estar abertas às competências e acessíveis a todos, evitando-se, assim, a discriminação

---

[59] Os princípios da justiça foram inicialmente apresentados em *Teoria da Justiça* (1993). O primeiro princípio mantém a mesma redação ao longo da obra, bem como em *"Justiça como Equidade"* (2003). No entanto, o segundo princípio é apresentado com duas redações relativamente diferentes. Numa primeira formulação (1993, p.68) Rawls diz que as desigualdades económicas ou sociais devem implicar uma distribuição *"em benefício de todos"* (princípio da diferença). Numa segunda formulação (1993, p.84) afirma que a aplicação do princípio da diferença, decorrente da distribuição das desigualdades sociais e económicas, deve proporcionar *"a maior expetativa de benefício aos menos favorecidos"*. Esta é a redação que mais se coaduna com o conteúdo do segundo princípio da justiça apresentado em *Justiça como Equidade*.

[60] Segundo Rawls *menos favorecidos* são os indivíduos que beneficiam de *"liberdades básicas iguais e oportunidades equitativas, mas têm o pior rendimento e riqueza*." (2003, p.92)

perante a lei em relação a cargos, funções públicas e empregos privados (Rosas, 2011, p.28). Por isso, impõe o acesso de todos ao sistema de ensino e a outros serviços básicos.

A *igualdade equitativa de oportunidades* exige das instituições sociais a retificação de fatores resultantes da *lotaria social* ou *lotaria natural*, no sentido de mitigar a influência das *"contingências sociais e da fortuna natural*" na justiça distributiva (Rawls, 1993, p. 76).

Numa segunda interpretação deste princípio Rawls, além de defender a *não discriminação* (segundo a posição social ou económica, a raça, grupo étnico, sexo, etc...) defende que *"todos os cidadãos devem ter as condições efetivas para aceder às diferentes funções e posições, mesmo que tenham nascido em condições especialmente desfavorecidas"* (Rosas, 2011, idem). Saliente-se, no entanto, que, numa sociedade justa, deve apenas ser garantida a todos os cidadãos com mesma categoria de aptidões, motivações ou talentos, a possibilidade de aceder aos referidos cargos e posições sociais, desde que aquelas se ajustem a estes. Assim, por exemplo, o Estado não tem que dispor de recursos ilimitados para que todos possam ser médicos ou Presidentes da República, independentemente do grau de inteligência ou motivação, até porque os cargos e funções disponíveis na sociedade não são ilimitados.

Este princípio obriga a correções ao nível da estrutura básica da sociedade, como por exemplo, limitação de grandes fortunas pela via fiscal retificando fatores resultantes apenas de circunstâncias não dependentes do esforço ou vontade do indivíduo, ou resultantes da *lotaria social* ou *lotaria natural*: *"A interpretação liberal dos dois princípios visa, portanto, mitigar a influência das contingências sociais e da fortuna natural na distribuição",* afirma Rawls (1993, p. 76).

O princípio da diferença e as contingências naturais

A distinção, em Rawls, entre as contingências sociais ou contingências naturais merece-nos uma outra (breve) reflexão.

Como vimos, a *igualdade* do princípio da equidade implica assegurar um acesso igual real e efetivo de todos os cidadãos aos bens sociais primários – liberdades, oportunidades e poderes, riqueza e rendimento e as bases sociais do respeito próprio (não apenas no sentido formal, através de leis não discriminatórias). Assim, ninguém é impedido de aceder aos referidos bens fundamentais para uma vida digna, devido a contingências sociais. No entanto, a *igualdade equitativa de oportunidades* não impedirá que, devido também a desigualdades naturais (talento,

QI, etc...) se acentuem as desigualdades entre os cidadãos. Neste caso, considerando que os referidos fatores naturais são moralmente arbitrários[61] faz sentido, segundo Rawls, aplicar o princípio da diferença, justamente para alcançar uma sociedade ainda mais igualitária, mantendo incentivos para a produtividade dos mais dotados. Assim sendo, aparentemente, a retificação das contingências decorrentes da lotaria social é realizada pela igualdade equitativa de oportunidades[62] e o princípio da diferença compensa os indivíduos pelos fatores decorrentes da lotaria natural. João Cardoso Rosas (2013, p. 46) clarifica esta distinção entre as contingências sociais e naturais, no âmbito do segundo princípio da justiça rawlsiano afirmando que o argumento básico de Rawls "*é isomorfo em relação ao argumento da igualdade de oportunidades".* Esta, afirma Rosas (idem), permite compensar os indivíduos por uma lotaria social que é, do ponto de vista moral, arbitrária, e o princípio da diferença compensa os indivíduos (desfavorecidos) pelos fatores igualmente arbitrários resultantes da lotaria natural. Conclui Rosas (ibidem) que *"os indivíduos desfavorecidos ao nível dos seus dotes naturais, devem ser compensados por um esquema de transferências que realize na prática o princípio da diferença, permitindo assim a manutenção de um mínimo social elevado".* Esta distinção entre as contingências naturais e as contingências sociais é um dos principais alvos das críticas à conceção de justiça de Rawls, nomeadamente, por Thomas Pogge, cuja argumentação analisaremos no capítulo 4.

Resumindo, a igualdade equitativa de oportunidades é explicitada por Rawls em "Justiça como Equidade" (2003), segundo os seguintes aspetos:

i) Os cargos públicos e as posições sociais são abertos às competências, no sentido formal;

ii) Todos os que têm o mesmo nível de talento e habilidade, e a mesma motivação, devem ter a possibilidade equitativa de ter acesso às diferentes funções e posições, independentemente da classe social de origem;

---

[61] Não são produto das escolhas/esforço dos indivíduos mas resultam de sorte ou de valoração arbitrária pelo sistema social.

[62] Diz Rawls (1993, p. 76 e 77). "*As expetativas dos sujeitos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem ser afetadas pela classe social a que pertencem. A interpretação liberal dos dois princípios visa, portanto, mitigar a influência das contingências sociais e da fortuna natural na distribuição. Para atingir este objetivo, é necessário impor condições estruturais básicas suplementares ao sistema inicial. O mercado livre deve ser visto no quadro de uma estrutura de instituições políticas e jurídicas que regule as tendências globais dos factos económicos e salvaguarde as condições sociais necessárias para a igualdade equitativa de oportunidades."*

iii) A *igualdade equitativa de oportunidades* é uma *igualdade liberal*, no sentido que as instituições básicas se regulam por um sistema de livre mercado para impedir a excessiva concentração de propriedade e riqueza, que pode ameaçar o valor equitativo das liberdades políticas e, consequentemente, configurar uma dominação política;

iv) Devem ser garantidas as mesmas perspetivas de realização e cultura a todos os que têm motivação e qualidades ou talentos semelhantes.

v) Todos devem ter as mesmas oportunidades de acesso à educação, independentemente do seu rendimento económico.

Como já foi demonstrado anteriormente, não é possível desagregar o *primeiro princípio* da justiça – Liberdades Básicas - do *segundo princípio*. O *primeiro princípio* tem prioridade sobre este, considerando que a justiça como equidade tem que garantir direitos e liberdades básicos para todos[63], pois são essas liberdades que asseguram a cada indivíduo condições essenciais para o seu desenvolvimento adequado como pessoas livres e iguais. Ou seja, são essas liberdades básicas iguais que garantem a todos a possibilidade de aceder a oportunidades equitativas, aos bens primários necessários para ter uma vida digna. A prioridade lexicográfica dos princípios aplica-se também ao *segundo princípio* "internamente": o princípio da igualdade equitativa de oportunidades é prioritário em relação ao princípio da diferença. Deste modo, nem as liberdades básicas podem ser comprometidas para promover a igualdade equitativa de oportunidades, nem esta pode ser comprometida para promover um maior igualitarismo social, através do benefício dos mais desfavorecidos.

[63] Rawls não considera as situações de emergência tais como guerras, situações de excecional escassez económica, etc..., em que poderá ser admissível a prioridade de outros direitos (prioridade do direito à vida, por exemplo) face às liberdades básicas.

CAP. 4 - CRÍTICAS ALTERNATIVAS À JUSTIÇA COMO EQUIDADE EM EDUCAÇÃO

4.1. A justiça como equidade face à utilidade média

Rawls pretendeu demarcar a teoria equitativa da justiça do *utilitarismo*, argumentando que os princípios da justiça ganham vantagem face à teoria utilitarista, quer clássica quer contemporânea, porque, por um lado, garantem direitos e liberdades básicas iguais para todos e, por outro, impedem possibilidades injustas e, por isso, intoleráveis, ao não considerar a utilidade média como resultado aceitável para uma sociedade bem ordenada. É o princípio da diferença que permite essa demarcação de Rawls face ao utilitarismo.

O utilitarismo foi um vasto movimento intelectual, político e social do qual Stuart Mill (1806-1873) foi figura de proa mas Jeremy Bentham (1748-1832), que propôs a doutrina na "Introdução aos Princípios da Moral e Legislação" (1789) é considerado seu fundador. Bentham instituiu o *princípio da utilidade*, como critério da distinção entre o bem e o mal, na ética, e o justo e o injusto no direito. Segundo este princípio todas as ações humanas devem ser orientadas para alcançar a felicidade do maior número, chegando-se assim à felicidade ou ao interesse geral através da soma dos interesses pessoais. Hare e Peter Singer apresentaram versões alternativas a esta conceção hedonista que coloca o prazer (superior ou inferior) como princípio de vida, considerando que o *bem-estar* consiste na satisfação de desejos ou preferências.

Várias críticas têm sido imputadas à teoria utilitarista. Uma delas é que a ética utilitarista está em conflito com a justiça, considerando que certas injustiças podem maximizar a felicidade.

Outra crítica dirigida ao utilitarismo diz respeito à questão da violação de direitos absolutos dos indivíduos, encobertos, eventualmente, pelo referido princípio da felicidade geral. Ora, os princípios da justiça de Rawls não aceitam qualquer dispositivo distributivo que ameace os direitos fundamentais de cada indivíduo e exigem o respeito absoluto da prioridade das liberdades básicas sobre os outros princípios.

Rawls afirma (1993, p. 44) que cada indivíduo possui direitos invioláveis (direitos naturais) que "*nem sequer em nome do bem-estar de todos os outros membros"* poderão ser afastados, acrescentando que *"é contrário à justiça que a perda da liberdade para alguns seja compensada pela partilha de um bem maior entre os restantes"*. Neste contexto, este filósofo critica também

a distribuição de benefícios e encargos à luz da teoria utilitarista afirmando (1993, p. 43) que para o utilitarismo não é importante o modo como a utilidade ou felicidade é distribuída, pois "*a distribuição correta é aquela que produz a máxima satisfação".*

Assim sendo, a teoria utilitarista, como não tem em conta as especificidades do sujeito (nem as suas caraterísticas *naturais*, força de vontade ou esforço), não examina, aparentemente, se a felicidade geral é distribuída de maneira igual ou desigual, se deixa uma parte dos indivíduos numa situação miserável na sociedade, por sujeição ao princípio da utilidade, pois o que apenas conta é a utilidade média ou total, o saldo líquido resultante da soma da felicidade de cada indivíduo na sociedade. Por exemplo, grandes diferenças entre rendimentos de pessoas muito ricas e rendimentos de pessoas muito pobres podem ser toleradas desde que no final de contas tenha sido maximizada a felicidade geral. Deste modo, o caráter agregativo desta teoria pode admitir discriminações de qualquer género, na condição de fomentar o bem-estar da maioria dos cidadãos.

Este é um ponto de discórdia elementar entre a teoria de Rawls e o utilitarismo e, pode dizer-se, uma marca de identidade da teoria (liberal) da equidade: só há justiça social quando a distribuição de encargos e benefícios na sociedade beneficiar todos, mas em particular os menos favorecidos - *princípio da diferença*.

Como afirmamos atrás, o princípio da diferença exige da estrutura básica e do Estado e respetivas instituições, um mínimo social que não só garanta dignidade da pessoa mas também maximize as perspetivas de vida dos menos favorecidos ao longo do tempo.[64] Esta ideia está expressa pela regra *maximin* que define como as partes pensam em condições de incerteza. Assim, o princípio *maximin* obriga a identificar, na posição original, o pior resultado de cada alternativa disponível e adotar a alternativa cujo pior resultado é melhor do que os piores resultados de todas as outras alternativas. Ou seja, defende uma escolha racional que protege os menos favorecidos social e economicamente. Paradoxalmente, (afirmando-se Rawls um liberal) parece um princípio de escolha racional incompatível com um regime liberal. A orientação ideológica e as decisões políticas (por exemplo ao nível da educação) de alguns regimes neoliberais indiciam que, os seus governantes, se hipoteticamente colocados na posição original, não escolheriam o *princípio maximin* (escolha do «melhor, pior» resultado) mas sim o *princípio*

[64] Acrescente-se ainda que Rawls encara certas desigualdades como justas, tais como a desigualdade de rendimento, procurando, deste modo conciliar igualdade e eficiência. Uma sociedade onde não houvesse desigualdade económica tornaria as pessoas pouco produtivas e esta fraca produtividade seria prejudicial para todos.

maximax[65] (escolha do «melhor, melhor» resultado) nas palavras de Jonathan Wolf (2004). No entanto, na perspetiva de Rawls, o princípio *maximin* aplicado pelas partes na posição original seria uma escolha racional mais justa, porque a desigualdade na distribuição de determinados bens primários (riqueza e rendimento) melhora as condições de vida de todos mas em especial dos menos favorecidos. Ainda assim, diga-se, o *maximin* rawlsiano, com o enfoque na métrica igualitarista, tem implicações distributivas eventualmente insustentáveis, quer sob o ponto de vista do custo social, quer sob o ponto de vista da produtividade social. Ao estabelecer um limite igualitário nivelado pela compensação dos mais desfavorecidos, o princípio da diferença pode comprometer a valorização do mérito dos mais talentosos, dos mais esforçados e mais produtivos, nomeadamente, por exemplo, na educação. Analisaremos esta perspetiva no próximo capítulo.

Várias outras considerações críticas foram tecidas acerca da *teoria equitativa da justiça* de Rawls. Nomeadamente o facto de, para a realização da conceção de boa vida ou de bem de um indivíduo ser apenas considerado o modo como são distribuídos determinados bens primários e não o modo como a sociedade proporciona dispositivos institucionais para o desenvolvimento das capacidades dos cidadãos. Desenvolveremos esta crítica com mais detalhe quando apresentarmos as perspetivas de Marta Nussbaum e Amy Gutmann.

A conceção liberal de justiça de John Rawls afirma, aparentemente, a incompatibilidade da prioridade do bem relativamente à justiça, porque isso iria contra a natureza livre de cada ser humano defendida pelo liberalismo. Segundo Rawls (2003, p.30), *"os cidadãos são livres na medida em que consideram a si mesmos e aos demais como detentores da faculdade moral de ter uma concepção do bem".* O filósofo comunitarista Michael Sandel criticou esta prioridade atribuída por Rawls à justiça face ao bem. Segundo Sandel (2011, p. 229) a justiça não pode ser neutra relativamente a conceções de bem: *"a tentativa de encontrar princípios de justiça neutros parece-me incorreta. Nem sempre é possível definir os nossos direitos e deveres sem falar de questões morais importantes; e mesmo quando é possível pode não ser desejável"*. Apesar de esta ser uma condição necessária para a afirmação do liberalismo moderno, Sandel considera (idem) que *"esta visão da liberdade apresenta falhas, o mesmo acontecendo com a aspiração de encontrar princípios da justiça que sejam neutros em relação a conceções opostas da vida boa".*

[65] Segundo Jonathan Wolf (2004, p.235), o Princípio Maximax advoga a escolha do «melhor, melhor» resultado, ou seja, os «maximaximizadores» têm o olhar posto apenas nos melhores resultados e é provável que escolham uma sociedade profundamente desigual *"com uma classe governante privilegiada, abastada e poderosa".*

Na perspetiva de Sandel, o enfoque prioritário na liberdade do indivíduo e na reivindicação de neutralidade face a eventuais conceções de bem socialmente preferíveis é uma forma de desresponsabilizar social e politicamente o indivíduo como membro de uma comunidade política.

A ser assim, considera Sandel, se não houver vínculos morais do cidadão face à comunidade em que vive, é a essência da comunidade política que fica posta em causa, porque deixam de ser compreensíveis algumas das obrigações morais socialmente valorizáveis, tais como: solidariedade e lealdade, memória histórica e fé religiosa. Ora, na perspetiva deste filósofo, é o caso da justiça como equidade de Rawls que exige o respeito pelos direitos das pessoas mas não obriga à promoção do seu bem o que, segundo Sandel (2011, p. 233), tem uma surpreendente implicação: *"não há qualquer obrigação política, estritamente falando, para os cidadãos em geral"* o que significa que, se a conceção de Rawls estiver correta, continua Sandel *"o cidadão comum não tem obrigações especiais para os seus concidadãos, além do dever natural universal de não cometer uma injustiça".* Sandel exemplifica com obrigações muito atuais, tais como: responsabilidade coletiva por injustiças históricas, responsabilidades especiais dos membros das famílias e dos concidadãos uns para com os outros, solidariedade com os colegas, lealdade à nossa aldeia, comunidade ou país, entre outras.

De facto, o liberalismo político de Rawls preconiza (1997, p. 82) que *"não é razoável usar o poder político, se o possuirmos, ou partilhá-lo com outros, para reprimir perspetivas abrangentes que não são irrazoáveis"* ou para *"decidir questões acerca de elementos constitucionais essenciais ou de questões básicas de justiça"* pois (ibidem, 143) *"nenhuma doutrina abrangente é apropriada para servir como conceção política para um regime constitucional".* Neste sentido, não é congruente com o pluralismo de uma democracia liberal a imposição de doutrinas abrangentes razoáveis que não resultaram de um consenso de sobreposição construído na base do exercício livre e o mais amplo possível da razão pública (da discussão racional pública informada, entre os detentores dos poderes políticos e públicos e entre estes e os cidadãos). Todavia, será que esta prioridade da justiça e do direito sobre o bem desresponsabiliza social e politicamente os indivíduos perante a comunidade política, como afirma Sandel?

Outra crítica questiona se na teoria de Rawls não será o princípio da diferença demasiado generoso para os preguiçosos, ou para as pessoas que não contribuem pela sua falta de talento ou habilidade, ou pela sua falta de esforço, para a produtividade social, gerando-se,

eventualmente, por este motivo, injustiça social. John Roemer (1998, p. 30) critica o caráter *"moralmente arbitrário"* com que a perspetiva rawlsiana trata os fatores que influenciam o comportamento do indivíduo, ao prescindir da responsabilidade pessoal na aplicação da justiça como equidade. Roemer procura apresentar uma alternativa a esta eventual fragilidade da teoria de Rawls ao considerar o esforço (além das circunstâncias) um componente fundamental a ter em conta numa política de igualdade de oportunidades. Ora vejamos.

4.2. O «nivelamento do terreno de jogo», segundo John Roemer

John Roemer, professor de ciência política e economia na Yale University, nos EUA, analisa duas conceções de IO amplamente difundidas nas sociedades ocidentais: a Igualdade de Oportunidades na *aquisição* do mérito (que denomina de *nivelação do terreno de jogo*) e o clássico princípio do mérito ou *igualdade meritocrática de oportunidades* (em que inclui também o *princípio da não discriminação)*.

Este autor considera fundamental, na análise da *igualdade de oportunidades*, dois aspetos: as circunstâncias de cada indivíduo, cuja responsabilidade respetiva não lhe pode ser imputável porque não foram por si escolhidas nem estão sob o seu controlo (os genes, o local e a família em que nasceu, a educação dos pais, etc...) e o esforço do indivíduo, este sim dependente de escolhas e vontade pessoais e com influxo nos resultados alcançados. Segundo Roemer, a desigualdade resultante de diferente esforço dos indivíduos é aceitável enquanto a desigualdade resultante de circunstâncias específicas diferentes é inaceitável. Por isso, na implementação de uma política de *igualdade de oportunidades* justa é muito importante encontrar mecanismos não só de verificação dos dons naturais de cada indivíduo mas também de medição do esforço despendido.

É neste contexto que Roemer propõe um modelo matemático elementar (algoritmo) para analisar o peso do esforço e as circunstâncias individuais nos resultados alcançados, dedicando especial atenção à aplicação dos programas públicos de igualdade de oportunidades na saúde e na educação.

A primeira conceção de igualdade de oportunidades referida[66] estabelece que a sociedade deve *"«nivelar o terreno de jogo» entre os indivíduos que competem por uma posição social ou nivelá-lo previamente durante o período de formação*" (Roemer, 1997, p.71) para que, quem está apto e demonstra capacidades para ocupar determinado lugar, seja aceite como candidato. Exemplifica, dizendo que se deve proporcionar educação compensatória às crianças de meios sociais desfavorecidos, para que possam competir em igualdade de circunstâncias com outras provenientes de classes mais favorecidas.

A outra conceção, denominada *princípio de não discriminação ou de mérito (igualdade meritocrática de oportunidades)* fundamenta-se no pressuposto de que na competição por uma posição social devem ser incluídos todos os indivíduos que possuem características adequadas a

[66] A Igualdade de Oportunidades na aquisição do mérito.

essa posição social. Assim, a raça e o género não devem influenciar a seleção de uma pessoa quando são elementos irrelevantes para o lugar em causa.

Roemer afirma que a aplicação do princípio 1 *(nivelação do terreno de jogo)* é mais ampla que o princípio 2 *(não discriminação)*, considerando que, por exemplo, exige igualdade de gasto educativo por aluno numa região ou país para não haver discriminação. Se não houver essa igualdade, a *não discriminação* na competição por um emprego não garantirá, por si só, a igualdade de oportunidades.

Na conceção da *igualdade de oportunidades* de Roemer a responsabilidade do indivíduo e as suas escolhas pessoais são o aspeto mais importante a considerar. Por isso, na análise das conceções de *igualdade de oportunidades* é fundamental compreender que há um *antes* e um *depois* da competição por uma posição social, cujo ponto de enfoque distingue as diferentes conceções de justiça. Por isso, questiona-se: as oportunidades dos indivíduos devem igualar-se *antes* que comece a competição por uma posição social, nomeadamente mediante uma intervenção social e *depois* que a competição começa, os indivíduos têm que assumir plenamente a sua responsabilidade, ou não? Segundo Roemer, as conceções de *igualdade de oportunidades* classificam-se de acordo com o limiar a partir do qual consideram que os indivíduos assumem a sua responsabilidade[67]. Roemer quer justamente propor um algoritmo para determinar o ponto a partir do qual os indivíduos devem assumir a sua responsabilidade, isto é, propõe um instrumento formal a partir do qual se pode *"calcular e definir uma política de igualdade de oportunidades, de acordo com qualquer conceção de responsabilidade social"* (1997, p. 73).

Na sua *conceção niveladora do terreno de jogo,* Roemer afirma que garantir a igualdade de oportunidades numa sociedade significa *"proporcionar igual quantidade de recursos educativos a todo o indivíduo"* (1997, p. 73) objetivo que, afirma, tem basicamente sido alcançado em diferentes países e regiões. No entanto, também refere que *"garantir financiamento igual «per capita» não é suficiente para obter idênticos resultados escolares já que cada criança utiliza os diferentes recursos (professores, livros, instalações, etc...) com diferentes graus de eficácia e eficiência" (1997, p. 73).* Neste sentido, defende que devem dedicar-se mais recursos para certas crianças se estas são incapazes de aproveitá-los com a mesma eficácia que outras. Vejamos de que forma.

---

[67] *"Há, na conceção da Igualdade de Oportunidades, um "antes" e um "depois": as oportunidades devem ser igualadas antes que a competição começar, através de intervenção social. Depois que a competição começa, os indivíduos estão por sua conta"* (Roemer, 1998, p. 2).

Esforço, circunstâncias e responsabilidade moral

Para que uma política de *igualdade de oportunidades* seja justa, considerando as diferenças de esforço e vontade, Roemer propõe a classificação dos indivíduos em grupos-tipo, de acordo com as capacidades e circunstâncias (QI, níveis de educação dos pais, raça, etc...), dado que considera que só é justo comparar o esforço de uma pessoa com o esforço das pessoas que nasceram e vivem em circunstâncias similares (mesmo *tipo*). Na aplicação de uma política de *igualdade de oportunidades*, o que é relevante não é conhecer o grau de esforço absoluto que cada indivíduo usou para obter determinados resultados mas o esforço relativo, que é o esforço do indivíduo comparado com o esforço exercido por outras pessoas do mesmo *tipo* (com circunstâncias semelhantes). Assim, por exemplo, não podemos comparar linearmente os resultados escolares de uma criança proveniente da zona e classe mais rica de uma cidade, com os resultados escolares de uma criança proveniente de um bairro social pobre da mesma cidade. Roemer dá como exemplo o investimento em educação nos EUA em crianças de dois tipos: brancos e negros. Estes representam um *tipo* com status económico baixo, e tratamento discriminatório no mercado laboral. Roemer procura sugerir como deve calcular-se a distribuição dos investimentos educativos de modo a que *"para qualquer nível de esforço (entre crianças brancas e negras) os ganhos obtidos no futuro se aproximem tanto quanto possível da igualdade".* Neste caso, refere Roemer, para igualar as oportunidades entre brancos e negros de vencer na vida, seria necessário investir várias vezes mais num estudante negro que num branco.

A proposta de Roemer implica ainda uma distribuição de financiamentos educativos das escolas de acordo com a predominância de determinado tipo de estudantes. Pressupõe também que na sua implementação, se desenvolvam estudos setoriais das desigualdades que acontecem em diferentes âmbitos sociais, tais como ao nível da proteção ao desemprego, do acesso à saúde e do acesso à educação, e que possa conciliar-se a igualdade de oportunidades educativas com outras esferas.

Uma política de *igualdade de oportunidades* que tem por objetivo o *nivelamento do terreno de jogo* obriga a compensar as pessoas devido às circunstâncias que afetam os resultados obtidos e das quais não são responsáveis, tais como os genes, os antecedentes familiares, a cultura, o meio social, mas *"não tem que compensar ou nivelar resultados diferentes devido a*

diferenças de esforço ou de vontade". (1997, p. 74). Este é um ponto fulcral que coloca em desacordo as diferentes conceções políticas de *igualdade de oportunidades*. Isto porque, quem defende uma distribuição linear dos recursos educativos não releva, para este efeito, os referidos aspetos do comportamento da pessoa que estão realmente fora do seu controlo – ninguém escolhe a raça, o género ou a família em que nasce. Roemer considera injusta esta distribuição simples de recursos educativos, alegando que, por exemplo, indivíduos de um tipo D (desfavorecido) e de um tipo F (favorecido) que apresentam um nível 10 de esforço, mas resultados escolares diferentes (tipo F melhores resultados que tipo D), têm que receber uma quantidade de recursos diferente. Afirma Roemer (1998, p. 15): "*eu penso que, segundo uma política de igualdade de oportunidades os indivíduos que se esforçam arduamente da mesma maneira deveriam poder obter iguais resultados",* acrescentando que *"se pudéssemos, de alguma maneira, desligar os indivíduos das suas circunstâncias, então a propensão para o esforço seria a mesma em cada tipo" (idem).*

Roemer retira assim responsabilidade moral aos indivíduos quando é possível observar que os seus comportamentos, supostamente, são o efeito, não do seu esforço, mas das circunstâncias: podemos responsabilizar uma pessoa pelo seu mau comportamento se outra pessoa nas mesmas circunstâncias tivesse um comportamento melhor (1998, p. 18). Consequentemente, na educação, devemos dedicar mais recursos a crianças que se alheiam das aulas apenas por pertencerem ao tipo D, considerando que, eventualmente, tal comportamento não resulta da vontade consciente da criança. O que Roemer considera importante, deste modo, é compensar o esforço autónomo do indivíduo e não o esforço decorrente do ambiente ou circunstâncias da criança.

Para Roemer, *igualar* oportunidades não significa dar *igual* quantidade de recursos a todos, mas pressupõe uma distribuição de benefícios educativos diferenciada que maximiza o nível mínimo de realização dos indivíduos em cada *tipo*, a exemplo do *maximin* rawlsiano. Como veremos, a diferença entre o *maximin* de Roemer e o *maximin* rawlsiano está, por um lado, no modo como abordam a função do esforço e das circunstâncias do indivíduo no seu comportamento, capacidades e funcionamentos e, por outro lado, no timing de aplicação. Rawls defende a discriminação positiva dos mais desfavorecidos sem atender aos seus níveis de esforço. Ou seja, não introduz a variável da responsabilidade pessoal do indivíduo para aplicação do *princípio da diferença*. Roemer, no entanto, considera que só é justa uma distribuição diferenciada de recursos educativos para compensar indivíduos com circunstâncias diferentes de

que não são pessoalmente responsáveis (raça, nível económico-social, QI, etc...) mas que demonstraram o mesmo grau de esforço de outros que nasceram e vivem em circunstâncias pessoais mais favoráveis. Por outro lado, a *igualdade de oportunidades* como *nivelamento do terreno de jogo* proposta por Roemer deve aplicar-se fundamentalmente no período de formação das crianças ou jovens, quer dizer, quando são adquiridos atributos necessários para competir por posições (empregos ou carreiras) antes que essa competição comece. Na competição efetiva por posições sociais relevantes deve aplicar-se apenas o *princípio da não discriminação*. Roemer exemplifica defendendo a aplicação do *princípio da igualdade de oportunidades* no processo de admissão às faculdades de medicina, e apenas o *princípio de não discriminação* na concessão do título ou contratação de cirurgiões, por exemplo. Esclarece metaforicamente que jogadores baixos não seriam contratados para uma equipa de basquetebol segundo o *princípio da igualdade de oportunidades,* mas seriam selecionados segundo esse princípio para frequentar escolas, institutos e universidades com formação para a prática desse desporto. Assim, por exemplo, a *igualdade de oportunidades como nivelamento do terreno de jogo*, ao ser aplicada na admissão de alunos para o curso de medicina na universidade, permite que alunos provenientes de tipo D, com os mesmos níveis de esforço de alunos de tipo F, possam ter prioridade na entrada na universidade, mesmo que estes tenham médias de acesso relativamente superiores. Para a contratação efetiva de médicos nos serviços de saúde apenas deve ser aplicado *o princípio de não discriminação* – devem ser incluídos no processo de seleção todos os indivíduos que possuam os atributos necessários (entre outros, uma licenciatura em medicina) para o exercício da função, independentemente da sua raça, sexo ou nível económico. Portanto, Roemer, ao contrário de Rawls, defende que os esquemas redistributivos de recursos para promover a *igualdade de oportunidades* e a justiça distributiva, devem realizar-se fundamentalmente na infância e adolescência, quando o indivíduo adquire, na escola, capacidades para enfrentar a competição social. A redistribuição pode e deve efetuar-se também na idade adulta, com a transferência de rendimentos através de impostos, por via fiscal ou subsídios do Estado (como preconiza Rawls) mas Roemer considera a redistribuição de recursos educativos no período de formação mais importante, porque são estes que determinarão as habilidades e capacidades dos indivíduos para transformar os recursos em funcionamentos, nomeadamente em rendimento, autoestima e bem-estar.

Em abstrato, a perspetiva de Roemer é interessante e permite consubstanciar uma efetiva *igualdade de oportunidades*. Em concreto está sujeita a algumas fragilidades, como reconhece o

próprio Roemer. Como *classificar* as pessoas nos diferentes tipos? Como evitar a estigmatização social dos indivíduos e, eventualmente, o agravamento da desigualdade social, nomeadamente se incluirmos, como defende Roemer, o QI de uma pessoa nas circunstâncias? Como medir, com objetividade e imparcialidade, o esforço do aluno, e como identificar claramente a fronteira entre o esforço e as circunstâncias?

Como evitar que, na escola, as crianças desfavorecidas se esforcem menos, ao ter conhecimento e consciência do seu favorecimento compensatório mediante a aplicação da política de *igualdade de oportunidades?*

Por outro lado, o enfoque na transferência de recursos educativos como principal instrumento da justiça distributiva também mereceu reparos, considerando-se que é importante, no combate às desigualdades sociais, não só a transferência de recursos educativos, mas também a implementação de programas políticos que neutralizem os efeitos das fontes externas de desigualdade que afetam os resultados escolares.

Mas a crítica mais forte (que já tinha também sido endereçada a Rawls) tem a ver com a eventual ineficiência social e diminuição da qualidade e produtividade futura, decorrente do maior investimento educativo nas crianças de tipos mais desfavorecidos e, supostamente, menos talentosos (ao eventual arrepio da igualdade meritocrática de oportunidades), em detrimento do menor investimento nos mais talentosos. A sociedade precisa de profissionais altamente qualificados em áreas específicas como a saúde, a economia, a investigação científica ou até na arte. Por isso, é fundamental selecionar e treinar os melhores para funções e cargos altamente exigentes e socialmente úteis.

Roemer assume esta *desvantagem* da sua proposta de *igualdade de oportunidades* reconhecendo (1998, p. 93) que o maior gasto proporcional com os alunos desfavorecidos na escola resultará numa diminuição da qualidade de determinados bens produzidos (os que estão dependentes de habilidades mais sofisticadas dos trabalhadores, como por exemplo serviços de saúde proporcionados pelos médicos). Roemer conclui, por isso, que a utilidade média, ou seja, o bem-estar agregado dos indivíduos na sociedade diminui, mediante a aplicação do seu princípio da *igualdade de oportunidades*. No entanto, considera ser uma questão de opção por uma teoria da justiça utilitarista ou igualitarista: se queremos maximizar a eficiência e a produtividade colocando enfoque no interesse social da educação, então a *igualdade de oportunidades como nivelamento do terreno de jogo* é inadequada, mas se queremos maximizar a igualdade de oportunidades, valorizando intrinsecamente a educação como dispositivo

fundamental para a realização pessoal de cada indivíduo, para o desenvolvimento da sua conceção de boa vida, então é sensato distribuir mais recursos às crianças de tipos desfavorecidos.

4.3. Thomas Pogge - as oportunidades como bem posicional

O filósofo alemão Thomas Pogge, em "Realizing Rawls" (1989) faz, entre outras, uma análise crítica ao segundo princípio da justiça de John Rawls[68] que, como vimos, impõe duas exigências às instituições básicas, a fim de mitigar as desigualdades sociais e económicas: (o princípio da) *igualdade equitativa de oportunidades* e o *princípio da diferença*, ordenados lexicalmente. Pogge pretende analisar essencialmente a distinção que Rawls faz entre as desigualdades decorrentes de contingências sociais e de contingências naturais[69], e respetivos esquemas institucionais que, eventualmente, as restrinjam. Segundo Pogge, o segundo princípio da justiça de Rawls implica:

i) Igualdade formal de oportunidades, ou seja, carreiras abertas a talentos.

ii) Igual perspetiva de educação e cultura para os que estão no mesmo nível de talento e habilidade e têm a mesma vontade para as usar (similarmente dotados e motivados).

iii) Um sistema de ensino estruturado para eliminar todas as barreiras de classe.

iv) A distinção entre desigualdades de oportunidade derivadas de contingências sociais (proibidas pelo principio da oportunidade) e desigualdades derivadas de contingências naturais (mitigadas pelo principio da diferença através da alocação de recursos educativos para aumentar as expetativas dos menos favorecidos).

Pogge critica a prioridade lexicográfica dos menos favorecidos, considerando que um sistema escolar que literalmente elimina todas as barreiras de classe (ponto iii) é extremamente caro e, por isso, reduz as posições indexadas de todos, incluindo as dos menos favorecidos. Na perspetiva deste filósofo germânico as *oportunidades* devem ser entendidas em sentido absoluto e em sentido relativo.

Em sentido absoluto (por exemplo, a quantidade de educação a que cada cidadão tem acesso), a perspetiva de Rawls requer que os recursos sejam alocados sem limite para a realização de oportunidades, preferencialmente índice de bens, porque as oportunidades dos menos favorecidos têm *precedência.* Segundo Pogge (1989, p. 169) *"esta prioridade é absurda",* pois a exigência de um tal sistema de ensino, de acordo com o princípio da diferença

[68] A tese de doutoramento de Thomas Pogge foi realizada na Universidade de Harvard, sob a orientação de John Rawls.

[69] Analisámos esta distinção no capítulo 3.

de Rawls, implica riscos para as partes, implausíveis e inaceitáveis, especialmente se o princípio da oportunidade exige a implementação prioritária sobre o princípio da diferença.

Em termos relativos, (a quantidade de educação a que cada um deve ter acesso, em comparação com uma percentagem média, por exemplo) o que interessa não é ter o máximo de educação possível mas não ter menos educação que os outros. Em termos relativos, qualquer desigualdade de oportunidade é proibida porque reduz as piores perspetivas de oportunidades agregadas, e como tal, também as oportunidades dos desfavorecidos. Assim sendo, defende Pogge, é provável que as partes, na posição original preferissem a distribuição educativa como bem posicional e não absoluto porque (seguindo a lógica *maximin)* quaisquer desigualdades de alocação de recursos realizada em termos absolutos acaba por reduzir as oportunidades *posicionais* dos desfavorecidos.

Outro reparo diz respeito à distinção entre as contingências naturais e sociais. Segundo Pogge (1989, p. 165) é discutível que uma conceção de justiça (como a de Rawls) coloque tanto peso na distinção entre contingências sociais e contingências naturais. Pogge argumenta que as desigualdades induzidas pelo talento explicam-se, não só pela distribuição natural dos talentos, mas também pelo modo como são valorizados os talentos pelo esquema institucional vigente, o que significa que as contingências naturais, afinal, têm uma forte componente social. Por exemplo, a raça e o género são contingências naturais que têm uma forte componente social na indução de desigualdades sociais. Por outro lado, contingências sociais, como por exemplo o desenvolvimento intelectual e cultural e a instrução dos pais, condições económicas e sociais da família, podem determinar a própria capacidade cognitiva de uma criança (linguagem, raciocínio lógico, capacidade para tomar decisões ou resolver problemas, etc...)[70].

Consequentemente, segundo Pogge (1989, p. 171) não há nenhuma justificação plausível na *Teoria da Justiça* para aceitar que *"as desigualdades no acesso à educação ou a empregos a esta associados sejam aceitáveis quando relacionadas com contingências naturais e injustas se relacionadas com contingências sociais".*

Reconhecidas as referidas inconveniências na formulação do *princípio das oportunidades* de Rawls, particularmente a distinção (moralmente significativa) entre contingências sociais e

[70] Nas suas reflexões sobre a pobreza global Pogge afirma que as desigualdades sociais e as próprias capacidades são causadas fundamentalmente pelos arranjos institucionais e não por contingências naturais*: "os pobres globais, se tivessem nascido em circunstâncias sociais diferentes seriam tão capazes e teriam a mesma probabilidade de levar vidas saudáveis, felizes e produtivas quanto nós. A causa fundamental do seu sofrimento é a sua chocante posição inicial, que não lhes dá oportunidade de serem outra coisa que não pobres, vulneráveis e dependentes."* (1994, p. 140)

contingências naturais[71], Pogge pretende apresentar uma nova versão do referido princípio, mantendo a preocupação pelos menos dotados mas exigindo menos igualdade restrita através da interpretação das oportunidades em termos relativos e não absolutos. Pogge refere que, mesmo nas melhores circunstâncias, o segundo princípio da justiça de Rawls, pode implicar profundas desigualdades de oportunidades educativas induzidas pela distribuição do talento. O custo de oferecer mais educação aos pior dotados é um mau investimento, pois não é totalmente recuperado pela sua maior produtividade na vida futura, e a poupança na educação dos menos dotados, afirma Pogge, maximiza o rendimento de todos e, por isso, tendo em conta o princípio da diferença, também melhora o rendimento dos menos favorecidos (a maioria dos quais está entre os menos dotados).

Ou seja, conclui Pogge, as desigualdades educativas são justificadas apenas se melhoram a posição indexada dos desfavorecidos (e não apenas a sua posição em termos absolutos). Pouco importa se a situação absoluta dos menos favorecidos é melhorada quando esse benefício absoluto é muito desproporcional com o benefício dos que se encontram em melhor situação. Ora, continua Pogge (1989, p. 174), é pouco provável que, segundo o princípio da oportunidade de Rawls, a posição relativa dos desfavorecidos seja melhorada, porquanto qualquer ganho no rendimento absoluto dos desfavorecidos implicará, provavelmente, uma perda na sua autoestima e uma redução do seu acesso a poderes e prerrogativas de empregos e posições de responsabilidade. É que a melhoria em termos absolutos dos menos favorecidos implica o incremento (relativo) da desigualdade cultural na sociedade. Estes continuariam a ter muito menos capital cultural que a maioria e que as elites. É por este motivo que, segundo Pogge, só desigualdades superficiais induzidas pelo talento são justificáveis pelo princípio da diferença.

Uma nova interpretação do *princípio da oportunidade*

Face às questões levantadas acerca da igualdade de oportunidades de Rawls, Thomas Pogge sugere uma nova versão interpretativa da igualdade democrática do segundo princípio da justiça de Rawls, com a seguinte redação (1989, p.175):

---

[71] Afirma Pogge (1989, p. 173): *"Se Rawls está certo que as desigualdades de oportunidades são tão importantes para o cálculo do índice de bens, então isto pode ser verdadeiro tanto para a as desigualdades induzidas pela raça ou pelo género como em relação às desigualdades induzidas pela classe."*

> [*As desigualdades no índice de bens são regidas pelo princípio da diferença sujeito à igualdade formal de oportunidades e a uma aproximada igualdade real (atual) de oportunidades (todos devem ter acesso a uma educação aproximadamente equivalente e similar)]*

Esta nova interpretação de Pogge do segundo princípio da justiça de Rawls pressupõe (1989, p. 175):

i) Que todos devem ter acesso a uma *educação aproximadamente equivalente* e esta equivalência deve ser definida em termos de custos.

ii) Que o acesso à educação referida em i) é inalienável – não pode ser vendido ou trocado.

iii) Que as oportunidades são concebidas como bem social primário de direito próprio.

iv) Uma conceção igualitária que concebe as *oportunidades em termos relativos* e como um *bem posicional* - o que é importante não é ter um elevado acesso à educação mas não ter menos educação que os outros (idem).

v) A limitação de todas as desigualdades de oportunidade, quer baseadas em contingências sociais, quer baseadas em contingências naturais ou de sorte.

vi) Uma melhoria da situação relativa dos desfavorecidos porque não permite o agravamento do seu *handicap* em termos de talentos comercializáveis, pois contorna eventuais problemas de conversão dos recursos em desigualdade de oportunidades, ao impedir uma educação inferior.

Pogge argumenta que a sua proposta tem algumas vantagens face ao igualitarismo Rawlsiano. É mais aceitável como critério público de justiça social e gera mais estabilidade, pois não compromete o autorrespeito dos menos favorecidos, dado que estes não têm menos acesso à educação quando possam melhorar o seu desempenho fomentado pelo desenvolvimento dos mais talentosos. A exigência de uma *educação aproximadamente equivalente* para todos afasta também a distinção entre os mais e os menos dotados, e permite desenvolver os diferentes talentos, sejam eles quais forem[72]: todas as pessoas, não importa que talentos tenham, têm o mesmo direito de receber recursos educativos. Por outro lado, ao eliminar o *maximin* rawlsiano do princípio da diferença e a precedência dos mais desfavorecidos como condição para a

[72] Segundo Pogge (1989, p. 177), o princípio da reparação de Rawls [dos menos favorecidos] exige que os mais dotados tenham inferior acesso à educação com argumento que podem alcançar tanto ou mais sucesso que os menos dotados).

distribuição desigual de recursos educativos, a proposta de Pogge assegura, (através da *educação fundamental aproximadamente equivalente* para todos), recursos educativos básicos ou fundamentais e as bases sociais do autorrespeito para os mais desfavorecidos. Esta alteração resolve, não só i) o problema do custo insustentável de um sistema de ensino nivelado pela compensação dos mais desfavorecidos, ii) o problema da redução das posições indexadas de todos, incluindo as dos menos favorecidos mas também soluciona iii) o problema da produtividade social, pois permite valorizar o mérito individual, compensar os mais talentosos, mais esforçados ou empenhados e mais produtivos, sem comprometer ou agravar a situação relativa dos mais desfavorecidos.

A educação, deste modo, tem valor intrínseco e é um bem social de alto valor[73], prioritário face a outras esferas da justiça, que permite o exercício das faculdades morais de cada indivíduo e da igual cidadania, não podendo nenhum indivíduo ser sacrificado no desenvolvimento do seu potencial, para beneficiar outros, seja por contingências sociais, naturais ou de sorte.

Pogge reconhece eventuais problemas na aplicação da sua conceção de igualdade de oportunidades na educação, tais como a possibilidade de ser exigido um sistema educativo implausivelmemente caro para proporcionar a todos educação igual à dos melhores e um eventual impacto negativo no índice de outros bens sociais, tais como a saúde ou o rendimento, colocando em risco outras necessidades fundamentais dos menos favorecidos. Como forma de mitigar tais problemas, Pogge propõe, que as partes, sob o véu da ignorância, definam uma delimitação de *oportunidades educativas*, de modo a excluir itens caros e não muito importantes (aprender a voar, música, surf, viajar, etc... são capacidades que podem, eventualmente, ser excluídas dos programas de uma *educação fundamental aproximadamente equivalente*). Por outro lado, propõe que seja definido um padrão ou *standard* (per capita) de custos de educação tendo em conta, não uma média mas uma percentagem relativamente aos mais extravagantes privilégios educativos gozados por crianças muito ricas (1989, p.178). Esse padrão afirma-se como *educação minimamente adequada*, que não deixa ninguém aquém de um patamar, fixado por uma percentagem relativa. A *educação minimamente adequada* foca a atenção das partes, menos no que alcançam os de cima[74] e mais no que alcançam os de baixo (desde que as oportunidades sejam concebidas em termos relativos e como bem posicional).

---

[73] E não apenas um fator de realização de determinado índice de bens, como preconiza Rawls.

[74] Desde que seja assegurada a educação minimamente adequada não importa, segundo Pogge (1989, p. 179), que haja pais que possam contratar professores privados ou que existam programas especiais para preparar as crianças para exercer determinadas profissões economicamente relevantes.

Finalmente, a *educação minimamente adequada* tem um custo padrão que é sujeito ao controlo do processo político e pode aumentar ou diminuir sob esse controlo, no pressuposto que, para Pogge, como afirmamos acima, a educação tem um valor intrínseco e prioritário face a outras esferas e as desigualdades educativas são de uma ordem superior de injustiça que outros índices de desigualdades (económicas, por exemplo).

O nivelamento do terreno de jogo e a educação minimamente adequada

Uma breve nova crítica sobre a igualdade de oportunidades na educação segundo Thomas Pogge e John Roemer. Segundo Roemer, como vimos atrás, o esforço é uma variável fundamental numa política de igualdade de oportunidades justa. São os indivíduos mais esforçados que devem ser compensados pelo seu esforço, independentemente do seu resultado absoluto e das circunstâncias em que nasceram ou viveram. Assim, a distribuição de recursos educativos deve nivelar o terreno de jogo, garantindo-se que os que se aplicam em graus iguais de esforço conseguem os mesmos resultados, independentemente das circunstâncias, pois a vontade e o esforço são as únicas variáveis que o indivíduo controla em termos relativos.

Pogge, supostamente, não atribui a mesma importância à variável esforço. Na perspetiva de Pogge há igualdade de oportunidades efetiva quando qualquer criança educável tem acesso a uma *educação minimamente adequada*, definida em termos relativos. Assegurado este patamar igualitário, qualquer desigualdade educativa é, não só permitida mas, eventualmente, um fator de potenciação ou elevação do padrão definidor da *educação aproximadamente equivalente* e, por isso, da melhoria da situação relativa dos menos favorecidos. A proposta de Roemer, como deixa claro este autor (1998, p. 11) exige o *maximin* distributivo de realizações – a maximização do nível mínimo de realização dos indivíduos em todos os tipos, com implicações ao nível da produtividade e estabilidade social. Roemer, admite, por isso, alguma ineficiência social devido ao sobreinvestimento nos menos favorecidos, em detrimento dos mais favorecidos mas argumenta que é preferível perder alguma ineficiência produtiva na promoção da justiça social, considerando que (1998, p. 88) pode ser uma forma de pagamento de uma dívida da sociedade para com os menos favorecidos, que não são responsáveis pelas suas circunstâncias. A conceção de Pogge colmata esta lacuna ao preconizar um patamar suficiente de educação para todos, incluindo os menos favorecidos, evitando o referido sobreinvestimento nos mais desfavorecidos e permitindo uma maior valorização do mérito ou do talento individual.

4.4. O Modelo de Desenvolvimento Humano segundo Martha Nussbaum

A exemplo de Thomas Pogge, a filósofa americana Martha Nussbaum acredita que a educação (e, nomeadamente, a educação democrática) é um bem social prioritário e primordial para alcançar a igualdade de oportunidades e a justiça social. A educação é, na perspetiva de Nussbaum, a principal instituição que proporciona aos indivíduos as capacidades humanas centrais, consideradas imprescindíveis para assegurar direitos fundamentais e para uma vida com dignidade. Assim sendo, Nussbaum considera que qualquer sociedade é injusta se neglicencia as capacidades necessárias para o exercício das liberdades de cada indivíduo (2014, p. 35):

> *"Tendo em conta que os direitos são considerados como um fator que é determinante na avaliação da justiça social, só se deveria considerar que uma sociedade é justa quando as capacidades efetivamente tiverem sido realizadas. (...) Se pensarmos em função da capacidade passaremos a ter à nossa disposição algumas referências úteis para perceber aquilo em que consiste efetivamente garantir um direito a alguém".*

As *capacidades* são cruciais na avaliação da justiça social, na perspetiva de Martha Nussbaum, inspirada em Amartya Sen. Sen (2010, p. 318) afirma que a perspetiva da avaliação da justiça social pela via da capacidade, baseada na liberdade dos indivíduos, é mais sensata do que a perspetiva utilitarista ou a perspetiva rawlsiana baseada nos recursos, pois pela avaliação da capacidade *"ajuíza-se da vantagem de uma pessoa tendo em conta a capacidade dessa pessoa para fazer as coisas a que dá valor"* (ibidem, p. 319). Saber se uma sociedade é justa passa pela aferição da sua possibilidade em proporcionar oportunidades reais para a realização livre das capacidades dos indivíduos. Ainda segundo Amartya Sen (ibidem, p.356) o enfoque da conceção de justiça de Rawls no igualitarismo dos bens primários (principalmente no rendimento e na riqueza) descura as necessidades distintas dos cidadãos e a importância das suas capacidades para transformar bens em funcionamentos, as suas aptidões para fazer diferentes coisas cuja realização considerem valiosa - os bens primários rawlsianos não são valiosos em si mesmos mas apenas meios para uma vida boa. Sen critica também o facto de Rawls não ter tido em linha de conta as diferentes condições dos indivíduos em converter recursos em

capacidades discordando, por isso, do enfoque dado por Rawls à distribuição dos bens primários como critério para *"determinação do que sejam «instituições injustas» para efeitos de equidade distributiva"* (idem). É que, como afirma Amartya Sen, pessoas diferentes poderão ter oportunidades muito diferentes de converter os rendimentos e outros bens primários (recursos) em *vida boa* e em liberdade para a desenvolver. As heterogeneidades pessoais[75] (físicas, idade, sexo, doenças, etc...), as variações no clima social (cuidados de saúde, educação, estabilidade social) e diferentes perspetivas relacionais (padrões de comportamento de comunidades diferentes exigem rendimento diferente) são algumas das mais importantes fontes de variação na conversão do rendimento em capacidades[76]. Por isso, segundo Sen, o critério das capacidades é mais rigoroso para analisar, avaliar e comparar o nível de vida e de bem-estar das populações, porque se centra nos fins e não nos meios. O rendimento, por exemplo, não é o único e suficiente indicador para avaliar e conhecer a pobreza. A relação entre recursos e pobreza é variável e depende das especificidades de cada pessoa e do ambiente em que vive. Um pobre num país ocidental desenvolvido pode ter um rendimento muito superior a um pobre num país em desenvolvimento e viver numa situação mais precária que este.

Martha Nussbaum acompanha Sen nas críticas à conceção de Rawls, defendendo que a justiça como equidade atingiria maior consistência se a lista de bens primários fosse formulada como uma lista de capacidades[77], o que significa que, também na educação, a linguagem das capacidades é fundamental. Uma escola será justa quando os alunos tiverem reais oportunidades de vida, quando tiverem capacidades para fazer o que mais valorizam (capacidade para escolher uma profissão ou carreira, de acordo com as suas aptidões, capacidade para viver uma vida autónoma, capacidade para adquirir bens sociais reconhecidamente importantes para a sua realização pessoal, entre outros).

Nussbaum (2014, p. 41) apresenta uma lista específica de capacidades humanas centrais que pretendem servir de instrumento de comparação da qualidade de vida e de formulação dos

---

[75] Dworkin defende (1993) a igualdade liberal: só se consegue uma distribuição igual quando os recursos são iguais em custos de oportunidade, ou seja, no valor que teriam nas mãos de outras pessoas. No entanto, distinguindo entre recursos ou capacidades pessoais (qualidades da mente e do corpo-saúde física e mental, força e talento) e impessoais (componentes do ambiente de que nos podemos apropriar - terra, matérias primas, objetos úteis, etc...), Dworkin afirma que, mesmo que todos tivessem os mesmos recursos impessoais, a desigualdade manter-se-ia devido às diferenças de talento, saúde e sorte. Por isso, a igualdade liberal deve preconizar estratégias compensatórias que corrijam, na medida do possível, as referidas desigualdades de recursos pessoais e de sorte. Dworkin apresenta a ideia de um mercado primordial de seguros contra dificuldades eventuais dos indivíduos em transformar recursos em capacidades. Na experiência mental que apresenta garantir-se-ia a igualdade de recursos através de desiguais dotações de recursos de acordo com as necessidades (handicaps de conversão decorrentes dos recursos pessoais) reais de cada um.

[76] Amartya Sen refere-se ao "handicap de conversão" ("conversion handicap") – a dificuldade de uma pessoa em converter rendimentos e recursos numa vida boa.

[77] Afirma Nussbaum (2014, p. 35): *"se a garantia dos direitos for definida em função das capacidades, será muito mais fácil perceber se um povo no país C, por exemplo, não tem o direito efetivo à participação política, no sentido em que esse direito serve para determinar até que ponto a sociedade desse país é justa (...): esse povo só terá esse direito se tiverem sido tomadas medidas reais para que as pessoas possam, de facto, exercê-lo".*

principais princípios políticos estruturantes das instituições básicas de uma sociedade. Estas capacidades são requisitos imprescindíveis de uma vida com dignidade, e designam direitos fundamentais que qualquer sociedade, para ser considerada justa, deve assegurar a todos os cidadãos. Da lista de capacidades apresentada por Nussbaum (ibidem, p. 42) salientamos as seguintes:

Vida – poder viver até ao fim uma vida com uma duração normal;

Saúde Física – poder desfrutar de uma boa saúde (que inclui saúde reprodutiva, alimentação e abrigo);

Integridade Física – poder deslocar-se livremente de um lugar para outro; ter proteção contra qualquer violência física;

Sentidos, Imaginação e pensamento – poder utilizar os sentidos e o pensamento, de modo informado e adequado, tendo capacidade para ler, escrever, perceber, interpretar, imaginar, criar, experimentar; ser capaz de utilizar o pensamento para se expressar livremente, para exercer a liberdade artística, política, religiosa; ser capaz de desfrutar de experiências agradáveis e evitar a dor.

Emoções – poder estabelecer relações afetivas com coisas e pessoas, amar, sofrer, sentir ansiedade, gratidão, etc...

Razão Prática – poder formar uma conceção de bem e refletir criticamente sobre essa conceção;

Associação – poder viver com e para os outros, reconhecer e manifestar preocupação e poder empenhar-se em formas de interação social; poder ter uma base social de apoio à autoestima e não à humilhação; poder ser tratado como ser humano com valor igual ao dos outros.

Domínio sobre o próprio ambiente – ter direito e capacidade efetiva para participar nas decisões políticas que regulam a própria vida (política); Poder deter bens, ter direitos de propriedade em igualdade de circunstâncias com os outros; poder procurar emprego e trabalhar.

Na educação, também a clarificação das capacidades é fundamental para assegurar igualdade de oportunidades. No entanto, a linguagem das *capacidades* tem estado afastada da literatura oficial da educação, sendo substituída pela linguagem das *competências*[78]. Este termo, habitualmente, remete para a descrição dos resultados das aprendizagens: o que um estudante sabe ou pode demonstrar saber, uma vez completado um processo de aprendizagem, e

[78] Esta constatação pode ser confirmada, por exemplo, através de uma simples leitura dos principais documentos reguladores e orientadores da educação em Portugal.

determina a atribuição de classificações e diplomas. Isto aplica-se tanto às competências específicas como às competências genéricas. Contudo, segundo esta interpretação, possuir *competência para*, ou seja, saber ou demonstrar saber não é o mesmo que ter *capacidade para*. Saber como se pode ser saudável não é o mesmo que ter capacidade para ser saudável, saber como se organiza o sistema político de um país e como se pode participar nesse sistema não é o mesmo que ter capacidade para participar na vida cívica e política de um país.

A preferência pela opção das *competências* ou das *capacidades* depende da conceção de igualdade de oportunidades e de justiça social adotada pela estrutura básica da sociedade.

O Modelo de Desenvolvimento Humano versus modelo de crescimento económico

Martha Nussbaum tem-se debruçado afincadamente sobre a relação entre a educação, a democracia e a justiça social, procurando analisar como têm sido definidos na atualidade, pelas instituições políticas, os propósitos/objetivos da educação, respetivos currículos e distribuição de recursos, e que implicações têm as escolhas políticas sobre a educação, nas diferentes nações democráticas.

Apoiada na linguagem das capacidades, Nussbaum prescreve uma conceção de igualdade de oportunidades e de justiça social, cujo enfoque distributivo se situa na educação moral, cívica e política – o *modelo de desenvolvimento humano*, que contrasta com o *modelo de crescimento económico*. Vejamos como.

Martha Nussbaum (2012) coloca oportunamente a questão *"O que significa o progresso de uma nação?"*. Há duas respostas clássicas e opostas a esta questão: i) uma nação progride quando o *pib per capita* aumenta, quando as estatísticas gerais demonstram que há crescimento económico, não importando a distribuição da riqueza ou a igualdade social, a qualidade das relações de género e de raça, nem sequer as condições necessárias para a estabilidade democrática (modelo de crescimento económico)[vi]; ii) uma nação progride quando os seus membros desenvolvem capacidades ou habilidades fundamentais para o exercício das suas liberdades básicas e dos seus direitos inalienáveis (vida, liberdade, integridade física, propriedade, participação política, educação, saúde, etc...). Os que defendem o modelo i)

relevam que uma sociedade é mais justa se promover o crescimento económico[79] e consequentes benefícios económicos e sociais deste modelo para os seus membros[vii]. Os que defendem o modelo ii) relevam que a sociedade é mais justa se desenvolver as referidas capacidades dos seus membros. A principal diferença entre o modelo i) e o modelo ii) reside no modo como são distribuídos os benefícios e encargos decorrentes de cada conceção[80]. No modelo i) essa distribuição é tendencialmente mais desigual do que no modelo ii), porque este protege melhor os mais desfavorecidos e assegura as referidas liberdades e direitos inalienáveis de modo mais consistente, como afirma Nussbaum (2012, p. 47): *"este modelo de desenvolvimento reconhece que todas as pessoas gozam de uma dignidade humana inalienável e que esta deve ser respeitada pelas leis e instituições"*. Em contrapartida, segundo o modelo de crescimento económico, não importa o modo como se alcança esse crescimento, ou como está distribuída a riqueza, a igualdade social, a igualdade de oportunidades, a qualidade das relações de género e de raça, ou as condições necessárias para a estabilidade democrática. Neste modelo de crescimento económico a educação não é, eventualmente, um dispositivo fundamental para conceber as bases para a definição de uma distribuição justa das oportunidades numa sociedade democrática, pois quase tudo é orientado pela *razão instrumental*[81] e submetido a critérios economicistas de eficácia e eficiência económica imediata[82]. A educação decorrente deste modelo liberal de desenvolvimento dá enfoque simplesmente a aptidões básicas técnicas e científicas e a um *minimalismo cívico.* Neste modelo não é fundamental o pensamento crítico, a competência argumentativa ou a capacidade ou liberdade de pensamento, como afirma Nussbaum (2012, p.43):

---

[79] Os defensores deste modelo de crescimento sugerem que apenas este modelo económico (que, eventualmente, delimita a ação política ou democrática) trará a melhoria de outros direitos (como saúde e educação) e a redução das desigualdades sociais. Mas, na prática, as coisas não são bem assim. Afirma Nussbaum que *"os progressos ao nível de saúde e educação têm uma escassa relação com o crescimento económico",* além de afetarem a liberdade política ou o exercício democrático.

[80] A distribuição dos recursos educativos atendendo aos seus propósitos não é de modo nenhum um processo consensual na sociedade e suscita desde sempre uma disputa ideológica interminável sobre modelos de desenvolvimento divergentes na sociedade e, consequentemente, na educação.

[81] O filósofo Charles Taylor (2009) alude a uma *razão instrumental* em que a "máxima eficiência, a melhor 'ratio' custo-produção, é a medida do sucesso" (Taylor, 2009, p. 20). Valorizando excessivamente aspetos económicos como o lucro, o mercado ou a eficiência, algumas políticas sociais (e educativas) orientam-se por esta *razão instrumental* para resolver os problemas sociais ou humanos. Taylor alerta para o perigo deste exagerado enfoque no paradigma económico imposto pelas instituições políticas e económicas da sociedade. Alerta para o risco de surgirem novos despotismos ou tiranias, encobertas por mecanismos democráticos *mínimos* como as eleições, mas que deixam o cidadão desprotegido e dominado por um "despotismo suave" (idem). O *livre* voltar de costas dos cidadãos para o poder político traz também graves consequências a nível da justiça, da igualdade, do bem-estar, sobretudo dos socialmente mais desprotegidos.

[82] Todos reconhecem a importância da educação na sociedade democrática mas prevalecem profundas divergências quanto aos seus propósitos: educar para o crescimento económico, ou para tornar a sociedade menos desigual e mais justa? Educar para uma conceção de *cidadania mínima*, para uma participação cívica pública e democrática restringida à cabine de voto, ou educar para o exercício autónomo, livre e responsável da participação pública? Assumir a educação cívica e democrática, como um dispositivo elementar para o desenvolvimento humano, para a salvaguarda de direitos humanos fundamentais, independentemente dos resultados económicos ou outros benefícios tangíveis reclamados pelas estruturas socio económicas da sociedade? Este tem sido e continuará a ser um sério dilema presente em toda a discussão sobre princípios e propósitos da educação.

> *"A liberdade de pensamento no estudante pode ser perigosa se o que se pretende é obter um grupo de trabalhadores obedientes com capacidade técnica para executar os planos das elites orientados pelos investimentos estrangeiros e desenvolvimento tecnológico."*

O desenvolvimento humano e as humanidades

Doutro modo, no *modelo de desenvolvimento humano* proposto por Nussbaum, as habilidades cívicas, políticas ou democráticas têm (também) lugar de relevo e, por isso, o cultivo das humanidades na educação é fundamental. Nussbaum, apoiada em alguns estudos empíricos, considera que menosprezar a educação das humanidades, como tem acontecido em muitos países do mundo ocidental[viii], é um erro[83], sob o ponto de vista do acesso a direitos fundamentais que garantem a todos os indivíduos o exercício efetivo de capacidades pessoais e sociais elementares. O ensino das artes e humanidades é fundamental para a aprendizagem de aptidões necessárias para o exercício da cidadania democrática: pensamento crítico, competência argumentativa, imaginação, criatividade e o desenvolvimento de atitudes morais ou éticas de compreensão e respeito pelo outro.

O modelo de desenvolvimento humano supõe, por isso, um compromisso com a democracia, salvaguardando o exercício das liberdades políticas, sindicais, religiosas e liberdade de expressão. Para o desenvolvimento deste modelo, Nussbaum considera fundamental que na *educação* sejam desenvolvidas capacidades ou habilidades fundamentais para refletir sobre questões políticas, para examinar, argumentar e debater essas questões de modo autónomo e livre, para julgar criticamente os líderes políticos, para pensar no bem comum, para reconhecer os concidadãos com iguais direitos, para os tratar com respeito, como fins em si mesmos e não como meios. Segundo Martha Nussbaum (2012) deve-se incutir nos adolescentes a aprendizagem para assumir a responsabilidade dos seus próprios pensamentos, para participar no mundo com espírito crítico e curioso e para aprender a ser cidadão realizando projetos em comum e resolvendo problemas em conjunto, com espírito respeitador e ao mesmo tempo crítico.

---

[83] Embora, aparentemente com pouco impacto na opinião pública e até mesmo na comunidade intelectual, esta *"revolução silenciosa"*, que, como afirma Nussbaum, vai passando *"praticamente despercebida como um cancro"* ameaça o futuro da democracia mas também o futuro da sociedade, da coesão social conquistada ao longo da história através de muitas lutas sociais. (Nussbaum, 2012, p.19)

São estas (entre outras) capacidades que qualquer sistema educativo deve abarcar e devem ser o desígnio da *educação democrática* de uma nação. Por isso, como Nussbaum sugere, é elementar a incorporação do pensamento crítico na metodologia pedagógica dos distintos cursos, ensinando os estudantes a questionar, a participar no mundo com espírito crítico[ix] e curioso, a escrever textos argumentativos bem estruturados e a analisar argumentos que se expõem noutros textos. É importante implementar métodos e estratégias educativas que desenvolvam o sentido de responsabilidade, a resolução de problemas, a capacidade para pensar por si mesmo e a participação ativa nas decisões culturais e políticas, capacidades particularmente desenvolvidas pelo ensino das humanidades.

Todavia, só é possível evidenciar nos cidadãos estas capacidades se a escola tiver um importante papel ao nível da educação moral. É através da educação moral que se educam os cidadãos a enfrentar hierarquias de forma livre, autónoma e perseverante, a adquirir a capacidade de respeito e a igualdade democrática, a superar *"o narcisismo, a indefesa, a impotência, a vergonha, a repugnância"* que são sentimentos intrínsecos às crianças desde que nascem (Nussbaum, 2012, p.68).

Ora, em situações de *" elevado nível de deferência perante a autoridade", "servilismo atípico perante a pressão dos pares",* irresponsabilidade perante os outros e a coletividade, é o processo de educação que *"pode reforçar o sentido de responsabilidade individual, a tendência para conceber os demais como indivíduos em si mesmos e a vontade de manifestar opiniões críticas."* (Nussbaum, 2012, p. 72 e 73).

O modelo de desenvolvimento humano proposto por Nussbaum, com enfoque na *educação democrática*, assegura uma efetiva igualdade de oportunidades e a justiça social, ao preceituar a capacitação dos cidadãos para o exercício de habilidades fundamentais de cidadania democrática, numa comunidade política.

4.5. Michael Walzer – a igualdade (complexa) de oportunidades

Michael Walzer apresenta-nos na obra "As Esferas da Justiça" (1999) uma teoria pluralista assente numa conceção comunitarista da justiça. Walzer afirma que a justiça é uma construção humana e, por isso, não há uma conceção única sobre justiça social, pois a justa distribuição dos bens sociais essenciais para uma *boa vida* respeita a liberdade e depende do significado desses bens sociais em cada comunidade, e da respetiva esfera distributiva, ou seja, depende das conceções de bem de cada comunidade. É o que Walzer denomina de igualdade complexa. Neste sentido, ao fazer depender os princípios da justiça do contexto cultural, ideológico e espácio-temporal de cada sociedade, Walzer rejeita uma teoria da justiça de índole abstrata e universalista, tal como a teoria da justiça de John Rawls. A igualdade de oportunidades, segundo Walzer, terá que ser perspetivada, não à luz de princípios universais ou extrínsecos a cada comunidade, mas de acordo com a especificidade cultural, religiosa, política e geográfica de cada comunidade, o que suscita algumas reações críticas acerca desta suposta conceção relativista da justiça social[84]. Ao contrário de Rawls, que preconiza a existência de bens primários (liberdades, oportunidades, rendimento, riqueza e as bases sociais do auto respeito) fundamentais para garantir o estatuto de cidadãos livres e iguais, Walzer rejeita este conjunto único de bens primários, igual para todos os universos morais e materiais, pois não se teria em consideração as especificidades e necessidades concretas de cada comunidade.

Para entendermos a perspetiva de Walzer e em particular a *igualdade complexa* talvez seja oportuno assinalar alguns pressupostos elementares da teoria deste filósofo. Comecemos pelo conceito de *igualdade*. Walzer refere, logo no prefácio das "Esferas da Justiça" (1999, p. 14) que *"uma sociedade de iguais seria um mundo de aparências falsas"* e afirma que a consequente *"igualdade simples",* que pressupõe a existência de seres humanos iguais e a distribuição dos bens sociais de forma igual e abstrata (todos recebem o mesmo) pode ser injusta. Somos todos iguais, defende Walzer, porque nos reconhecemos uns aos outros como seres humanos e membros da mesma espécie, mas também porque todos somos produtores de cultura e, por

[84] Esta visão *relativista* deixa de fora da justiça uma das suas condições essenciais de aplicação: a universalidade. Segundo Walzer, quaisquer princípios da justiça terão que ser definidos à luz de conceções de bem de cada comunidade. No entanto, numa comunidade política de cidadãos livres e iguais, num país democrático, como assegurar que *todos* os cidadãos de uma região A terão as mesmas oportunidades de saúde, educação, justiça ou reconhecimento social, dos habitantes de uma região B, se a conceção compartilhada (da *maioria*) dos seus membros sobre estes bens sociais, contrariamente à região B, não implicar, por exemplo, um acesso gratuito ou economicamente acessível de todos os cidadãos a esses bens. Como garantir também liberdades básicas (direitos fundamentais) e bens primários elementares para garantir o estatuto de cidadãos livres e iguais? E como evitar que determinadas comunidades locais não definam princípios incompatíveis com os direitos humanos universais?

isso, *"construímos e habitamos mundos com sentido"* (ibidem, p. 297). A pluralidade de culturas, de criações humanas, impede-nos de usar o *véu da ignorância* rawlsiano para a formulação de uma conceção de justiça ajustada a cada comunidade. Abstrair das particularidades, não ter em consideração as especificidades de cada comunidade, a sua maneira de viver compartilhada, é agir injustamente ou até praticar atitudes despóticas[85].

Dado que a igualdade simples não é o dispositivo distributivo mais justo, Walzer propõe a *igualdade complexa* - a distribuição dos bens sociais de acordo com o seu significado social ou cultural compartilhado e a autonomia das esferas distributivas, dentro de cada comunidade política. Só assim se impede o *predomínio* que habitualmente conduz à *dominação*. Vejamos como.

Monopólio, predomínio e dominação

Numa sociedade todos os bens, objeto da justiça distributiva, são bens sociais. Educação, saúde, dinheiro, segurança, cargos públicos, tempo livre, consideração ou reconhecimento social, poder político, são alguns dos bens sociais que merecem uma análise detalhada de Walzer, sob o ponto de vista da justiça distributiva. Estes (entre outros) bens sociais devem ser redistribuídos em conformidade com determinada conceção partilhada dos membros[86] de uma comunidade política, e é o significado compartilhado dos bens sociais que determina a sua distribuição em cada esfera distributiva. É o significado, por exemplo, do valor do *dinheiro* e do *poder político*[87] que determina a sua distribuição nos respetivos campos de atividade social. Numa comunidade política, a distribuição destes bens sociais será justa se corresponder, não só ao bem em si, mas também ao caráter social do mesmo. É neste contexto que Walzer se refere às esferas da justiça: cada bem ou conjunto de bens sociais configura uma determinada esfera e respetivos critérios distributivos. O *dinheiro* configura a esfera do *mercado*, pois é no mercado que o dinheiro desempenha a sua função social interferindo na qualidade de membro (aceitação e integração social, e.g.). O *poder político* configura a esfera do *Estado* e deve ser compartilhado

[85] Cf. Walzer (1999, p. 299).

[86] Segundo Walzer adquire-se a qualidade de membro de uma comunidade política de duas formas: interna e externamente. Internamente adquire-se a qualidade de membro por se ter nascido em determinada comunidade política. Externamente adquire-se essa qualidade por se participar na economia e leis do país, através do trabalho (imigrantes). Walzer critica o critério discriminatório que muitos países europeus utilizam no trato com estrangeiros /imigrantes e defende que os trabalhadores estrangeiros devem ser acolhidos como iguais, pois se assim não for o Estado *"é como uma família com criados residentes"* (1999, p. 65), defendendo por isso direitos de cidadania (com especial enfoque nos direitos políticos) e não apenas de nacionalidade, para os imigrantes.

[87] É bem verdade que esta perspetiva relativista sob o modo como deve ser distribuído o poder político pode conduzir a formas de distribuição do poder político despóticas, desde que esta fosse a conceção de distribuição do poder político compartilhada pelos cidadãos de uma determinada comunidade política.

por todos os membros. É um bem social importante porque delimita as fronteiras da comunidade política. A mais importante condição para a justiça social ou distributiva numa comunidade política reside justamente na autonomia distributiva de cada esfera: nenhum bem deve ser distribuído por critérios exteriores ao princípio distributivo definido em cada esfera distributiva, de acordo com o significado social desse bem. Walzer (1999, p. 41) refere uma regra geral redistributiva assim designada: *"bens diferentes para grupos diferentes de homens e mulheres, por razões diferentes e de acordo com processos diferentes"*. Para explicar esta ideia Walzer remete-nos para os conceitos de *monopólio* e *predomínio*. Se numa sociedade os indivíduos que detêm um bem social X (o dinheiro, por exemplo) exigem outro bem Y (o poder político, por exemplo) só por possuírem o bem X, e sem terem em atenção o significado daquele bem Y[88], então estamos perante uma violação da justiça distributiva, configurando-se como uma situação de *predomínio*. A *igualdade complexa* determina que dentro de cada esfera distributiva admite-se uma distribuição desigual de determinado bem social - é admissível que um cidadão seja escolhido para o desempenho de um determinado cargo político, em função de determinadas qualificações, ou que um cidadão seja proprietário de uma maior quantidade de bens do que outros, resultando daqui uma desigualdade, quer na esfera do poder político, quer na esfera do mercado - desde que essa distribuição cumpra os princípios internos de cada esfera distributiva. Dentro de cada esfera distributiva é admissível o *monopólio* (ibidem, p. 35) de um bem social. O que não é admissível e, por isso, se configura injusto, é o controlo monopolístico de um bem predominante, ou seja, que um bem social seja convertível em outro, desrespeitando a referida autonomia das esferas. Um cidadão pode ter o domínio sobre o poder político, porque se mostrou mais capaz e persuasivo e foi democraticamente escolhido para exercer um cargo político, mas este bem social não lhe permite ter o *predomínio* sobre o mercado ou sobre a educação (a sua condição de político não lhe pode conferir vantagens noutra esfera – por ser político, e apenas por este motivo, não pode ter melhor educação, assistência médica ou melhores oportunidades económicas que os seus pares). A ser assim estaríamos perante uma situação de dominação contrária à *igualdade complexa*. Walzer afirma, na sua conceção de *igualdade complexa*, que *"não temos todos que ser idênticos nem possuir a mesma quantidade de coisas"* (ibidem, p.15), o que é fundamental, numa sociedade justa, é que os bens sociais não sirvam como meio de dominação. Por isso, uma sociedade justa não é a comunidade onde

[88] Procurei simplificar o denominado "princípio distributivo ilimitado" (1999, p. 36) assim designado por Walzer: *"Nenhum bem social X deverá ser distribuído a homens e mulheres que possuam um bem Y, só por possuírem este último e sem ter em atenção o significado daquele X"*, salientando, no entanto, Walzer que o objetivo deste princípio não é determinar a distribuição dos bens sociais mas facilitar o estudo do significado dos bens sociais em cada esfera distributiva.

todos são literalmente iguais, mas é a sociedade livre de dominação, livre de despotismos ou totalitarismos políticos, económicos ou sociais porque, afirma Walzer (ibidem, p.267), *"o tirano é uma pessoa que se aproveita de um bem dominante com o fim de dominar os homens e mulheres que o rodeiam".* Esta rigidez de fronteiras entre as esferas distributivas tem também merecido críticas de vária ordem. Por um lado, é muito provável que uma distribuição, mesmo que *considerada justa* numa determinada esfera distributiva, interfira *espontaneamente* na injustiça de outras esferas distributivas. Neste contexto, é possível falar de um caráter permeável e interesférico, ao nível da justiça complexa, por exemplo na educação[89].

Por outro lado, os liberais defensores de um estado *mínimo* e do *livre-mercado*, criticam a rígida autonomia das esferas distributivas, por considerarem que a justiça complexa viola princípios da liberdade humana, nomeadamente a liberdade económica (de propriedade) pois há determinadas trocas que estão (ilegitimamente?) bloqueadas, como por exemplo, a liberdade de compra/venda de determinados bens sociais. Se bem que seja aparentemente consensual que, para manter a autonomia das esferas e evitar a dominação - por exemplo decorrente da livre troca ou do livre mercado sobre determinados bens sociais - o Estado deve impedir determinadas transações económicas, tais como o tráfico de seres humanos ou de bens culturais com valor cultural ou histórico inestimável para a identidade de uma comunidade política (monumentos, símbolos culturais, património natural e paisagístico, etc...), no entanto, há outras trocas cujo bloqueio, apesar de supostamente necessário, suscita menos consenso das partes: devem, ou não, ser bloqueadas as trocas absolutamente livres de determinados bens sociais tais como a saúde, a educação, a água pública, os serviços da justiça ou da proteção e segurança dos cidadãos?

Vejamos com mais detalhe algumas destas esferas distributivas e a sua eventual relação com a esfera da educação: segurança e previdência, dinheiro, cargos públicos e poder político.

A *esfera da segurança e previdência* ou assistência social é fundamental na sociedade e procede de um suposto contrato social (concreto e não hipotético) destinado a decidir coletivamente os bens necessários para a vida comum e formas de provisão desses bens sociais. Esta esfera rege-se por dois critérios: o reconhecimento da qualidade de membro de uma comunidade política (este determina o que os membros devem uns aos outros) e o

[89] Francois Dubet alerta para este problema, afirmando (2004, p. 550) que habitualmente preocupamo-nos apenas com os efeitos das desigualdades económicas e sociais na escola mas *"uma escola justa precisa também de se propor o problema inverso",* que é como quem diz, pensar os efeitos das desigualdades (aparentemente justas) forjadas na escola sobre as desigualdades económicas e sociais. Por exemplo, o acesso meritocrático a determinados cursos universitários (esfera da educação), hipoteticamente não determinado pela esfera do dinheiro ou da posição social mas apenas pelo "mérito", pode originar desigualdades sociais injustas (esfera do dinheiro, do reconhecimento social, dos cargos públicos, etc...), nomeadamente se implicarem a exclusão social dos alunos "fracassados" na escola.

reconhecimento da necessidade. Assim, os bens sociais decorrentes da provisão comunitária devem ser distribuídos aos membros por causa da sua necessidade e de modo a apoiar a sua qualidade de membros (cidadãos). Neste sentido, o papel do Estado (Estado social) é crucial para a implementação de princípios justos nesta esfera da justiça, no sentido de serem implementadas decisões que estimulem (porventura coercivamente) uma redistribuição dos recursos em conformidade com a conceção partilhada das necessidades dos seus membros. A igualdade simples não seria aplicável nesta esfera da justiça. Numa sociedade há membros que necessitarão de mais assistência na educação, na saúde, ou de assistência social, do que outros e, por isso, estes bens sociais não podem estar sujeitos ao critério da livre troca (em que todos os bens são convertíveis noutros bens por meio do dinheiro), porque, se assim fosse, só os mais afortunados é que teriam acesso aos cuidados de saúde ou à educação, considerando o monopólio emanado do controlo destas esferas pelo mercado. Por conseguinte, a distribuição destes bens sociais não pode ser deixada ao arbítrio dos interesses de grupos poderosos.

O principal rival (senão obstáculo) da esfera da segurança e assistência social é o *mercado*, ou seja, o *dinheiro*. O critério distributivo nesta esfera é, à partida, a livre troca ou a compra e venda, de acordo com as leis da oferta e da procura. No entanto, porque o dinheiro tende a invadir com facilidade outras importantes esferas da justiça, e porque interfere na qualidade de membro (cidadão) - determinando a aceitação e integração social, a valorização da cidadania e as bases sociais de autorrespeito dos indivíduos[90] - é fundamental que o mercado seja circunscrito e restringido através do bloqueio (proibição) de determinadas trocas, para evitar situações de predomínio injusto e de dominação. Entre essas trocas bloqueadas Walzer refere a compra e venda de seres humanos, a compra de poder e influência política, a justiça, as liberdades (expressão, imprensa, religião e reunião, etc...) os serviços sociais básicos[91] (tais como proteção policial e, em parte, a educação primária e secundária), cargos políticos, graça divina, prémios e distinções. O bloqueio destas trocas e processos de redistribuição do dinheiro permite proteger os cidadãos do *imperialismo do mercado* e garantir que ninguém é impedido de utilizar as suas potencialidades por causa da sua baixa posição social ou rendimento, o que aconteceria, por exemplo, se alguém estivesse impedido de aceder à educação devido à sua condição económica. Por isso, este filósofo defende o reforço das distribuições autónomas das outras esferas (educação e saúde gratuita, por exemplo), a conservação da integridade das fronteiras das esferas distributivas, a redistribuição do dinheiro através do sistema tributário,

[90] Um indivíduo em pobreza extrema não tem um estatuto *mínimo* de cidadania, numa comunidade política.

[91] Segundo Walzer (1999, p.108) deve haver um *"mínimo garantido a todos os cidadãos e que não tem de ser pago pelas pessoas".*

restrições às heranças, bloqueio de trocas desesperadas e o apoio da negociação coletiva, entre outras.

Distribuição simples e complexa na esfera da educação

A *educação* representa, segundo Walzer, uma esfera distributiva cujos bens sociais (escolas, professores, ideias, etc...), exigem uma distribuição autónoma. Nesta esfera, Walzer identifica três critérios distributivos: a necessidade, o interesse e a capacidade. Todos os indivíduos numa sociedade (justa) necessitam de uma educação básica, fundamental para a sua integração social e política, ou seja, carecem de uma educação democrática assente na igualdade simples. As necessidades de cada cidadão e, nomeadamente, de todos aprenderem conhecimentos e adquirirem capacidades essenciais para a vida política são o primeiro (mas não único) critério distributivo na esfera da educação[92]. Por isso, cabe à escola propiciar a todos os alunos um currículo comum e conhecimentos necessários para o exercício pleno da sua cidadania em situação de liberdade e igualdade. Não apenas o saber *ler, escrever e contar*, mas também conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento, produção e reprodução (consciente) de cidadãos com competências críticas; que permitam a cada um conceber de forma livre uma determinada conceção de vida e facultem ferramentas imprescindíveis para a sua vida política e social[93]. Estes devem ser os propósitos da *educação básica* (escolaridade obrigatória): facultar um mínimo de conhecimentos comuns a todos os cidadãos, que é como quem diz, capacidades dos indivíduos para a conversão dos bens sociais de acordo com uma livre conceção de boa vida e a satisfação de necessidades socialmente reconhecidas. Além da referida igualdade simples a educação deve orientar-se pela igualdade complexa, pois na sociedade há membros com interesses e capacidades diferentes e a escola deve corresponder a essas diferenças. A igualdade simples consuma-se com a educação básica e dá lugar, no ensino especializado[94], (ensino secundário[xi] e superior, por exemplo) à igualdade complexa, onde a educação terá que valorizar diferenciadamente os interesses e capacidades dos alunos. Deste modo, apesar de objetivos e currículos comuns, há uma pluralidade de valores, práticas e outros

---

[92] *"A igualdade simples dos estudantes está relacionada com a igualdade simples dos cidadãos: uma pessoa/um voto, uma criança/um lugar no sistema educativo"* (Walzer, 1999, p. 199).

[93] É neste sentido que, afirma Walzer, a escola *"fornece a moeda corrente da vida política e social"* (1999, p. 200).

[94] No ensino que denomina especializado (secundário ou superior) a igualdade simples é inadequada e, por isso, o Estado deve prover condições educativas de acordo com os interesses e capacidades dos alunos. Ou seja, o bem social educação deve ser distribuído de acordo com o interesse e capacidade dos alunos, pois as crianças têm a mesma necessidade de educação mas *"não têm o mesmo grau de interesse nem a mesma capacidade de entendimento. Daí que, mal entram na escola dificilmente possam evitar começar a diferenciar-se."* (1999, p.200).

fatores a considerar na esfera da educação (propriedade, financiamento, distribuição de recursos, etc...), que devem acompanhar as especificidades de cada contexto espácio-temporal. Do que se trata, de certa forma, é de um relativismo educativo, por vezes criticado, mas aparentemente ajustado a uma educação que respeita as conceções de bem dos indivíduos[95], compartilhadas em cada comunidade – igualdade complexa. Assim se justifica a autonomia das comunidades locais e das escolas, promotora de uma cidadania comunitária democrática.

Educação e mercado

Numa sociedade democrática cuja legitimidade das suas instituições políticas é suportada por uma visão contratualista do exercício do respetivo poder, o Estado, segundo Walzer, deve assumir um papel relevante na distribuição dos recursos educativos[xii], apoiado em princípios compartilhada e deliberadamente definidos sob critérios da razão ou discussão pública. Assim sendo, torna-se necessário, segundo Walzer, que o Estado assuma um especial controlo sobre o sistema educativo, não excluindo, no entanto, o ensino privado[96]. Este controlo do Estado sobre o sistema educativo é necessário para evitar a interferência de outras esferas e respetivos princípios distributivos na educação[97]. A permeabilidade entre esferas pode resultar em situações injustas de monopólio, dominação, predomínio e tirania. Ora, o único caminho para evitar esta injustiça é a conservação das fronteiras entre as esferas distributivas, nomeadamente entre a educação e o mercado, a educação e o poder político.

Nenhum bem social deve ser distribuído por critérios exteriores ao princípio distributivo definido em cada esfera distributiva. Assim, uma situação de dominação, por exemplo do *mercado* sobre a *educação*, pode implicar que nem todos numa comunidade política dispõem dos mesmos dispositivos para obter resultados satisfatórios na educação, e nem todos tenham igualdade de oportunidades, de acordo com as suas capacidades e interesses[xiii].

Conclui-se, por isso, que a educação não pode sujeitar-se a princípios distributivos da esfera do mercado. Esta sujeição configurar-se-ia como uma intolerável dominação do mercado sobre a educação. A escola pode e deve conhecer o modo e as regras como são desenvolvidas

---

[95] "O problema distributivo crucial na esfera da educação consiste em converter as crianças em alunos comuns, sem destruir o que há nelas de incomum, as suas particularidades tanto sociais como genéticas", afirma Walzer (1999, p. 211).

[96] Um dos principais problemas apontado por Walzer relativamente às escolas privadas diz respeito aos riscos que podem advir da escolha livre de escolas privadas pelos pais: seriação dos alunos com base na classe social, menos diversidade cultural e étnica, menor educação cooperativa e para os valores da democracia.

[97] O predomínio do Estado na distribuição dos recursos educativos não obsta à existência de instituições privadas que, respeitando propósitos e princípios publicamente definidos, possam incumbir-se de realizar a educação básica ou não básica (desde que assegurados imperativos de discussão e deliberação pública e democrática que evitem a manipulação ideológica do sistema de ensino).

as trocas no mercado e combinar certos elementos pedagógicos ou curriculares com as especificidades do próprio mercado, mas nunca ameaçando os princípios e propósitos fundamentais da educação, nem sujeitando a escola e a educação à dominação do mercado.

Por outro lado, o predomínio do mercado sobre a educação será também determinante no modo (injusto) como se distribuem os cargos ou o poder político.

A educação e a esfera dos cargos

Para Walzer (1999, p.133) um cargo público é uma *"posição pela qual se interessa a comunidade política no seu todo, escolhendo a pessoa que vai ocupá-la ou regulamentando o processo de escolha".* Apesar de salientar o caráter público dos empregos que exigem um diploma, Walzer admite que todos os empregos são cargos e a sua distribuição pertence à comunidade política como um todo: os seus membros devem ter o direito a uma justa *"igualdade de oportunidades".* Isto implica que os cargos públicos e privados exigem processos imparciais de seleção e competição aberta a talentos[98]. Além do caráter problemático da meritocracia intimamente associada ao pluralismo e complexidade da sociedade humana, é fundamental recuperar a inevitável natureza distributiva (direta ou indireta) da escola ao nível dos cargos. É na escola (desde o ensino básico ao ensino superior) que se desenham prerrogativas distributivas no futuro das crianças, porque é na escola que os alunos aprendem conhecimentos, desenvolvem capacidades que lhes permitirão a obtenção de um diploma e de outros requisitos ou condições abonatórias de um cargo público ou privado, e do correspondente reconhecimento social, autoestima, autoadmiração e amor-próprio. O domínio da esfera do mercado sobre a educação pode resultar, por isso, numa tirania contrária à igualdade complexa, se os princípios distributivos se estruturarem em critérios neoliberais do mercado aplicados na educação, nomeadamente, princípios centralizados e burocratizados associados apenas à eficácia ou eficiência[99], aos resultados, ao caráter empreendedor, à utilidade (justamente os mesmos princípios distributivos da esfera do dinheiro/mercado) e não aos interesses, necessidades e capacidades das crianças, numa clara violação das fronteiras de diferentes esferas distributivas. A esfera do *poder político* também carece ser circunscrita, para evitar a dominação do poder

[98] Esta é uma problemática que desenvolvi no capítulo 1.

[99] O domínio do mercado sobre a educação transforma também o papel do professor na educação. Transforma, como defende Stephen Ball *("Reforma Educacional como Barbárie Social: Economismo e o Fim da Autenticidade")* o profissional "autêntico" - cujo afeto, imaginação, ética e valores orientavam a sua relação com alunos e colegas - no "pós-profissional", orientado para os indicadores de desempenho e competitividade. Como refere este autor, este é um profissional que é essencialmente dispensável e insubstancial, porque está desengajado. Porque o seu trabalho já não envolve questões de cunho moral, de investimento emocional e de consciência, habilidade e acuidade política.

político sobre a educação: ao nível da preservação do pluralismo ideológico e noutros domínios. Na esfera do poder político, os seus detentores são tradicionalmente avessos, por exemplo, à educação para a cidadania política ou democrática[xiv]. No entanto, a participação dos cidadãos na comunidade política é fundamental para assegurar a igualdade (complexa) de oportunidades e a justiça social. Esta participação, numa comunidade política democrática, não se pode restringir ao voto: *"o cidadão/eleitor é essencial à sobrevivência da política democrática mas o cidadão/político é essencial ao seu vigor e à sua integridade"*, afirma Walzer (1999, p. 293) que acrescenta, quanto mais compartilhado estiver o poder político, quanto mais vigorosa for uma democracia, mais respeito e cooperação existirão entre os cidadãos. Ora esse vigor da democracia começa na escola, porque é na escola que se preparam os cidadãos que exercerão (legitimamente) o monopólio do poder político. E a igualdade complexa implica uma maior (mesmo que desigual) participação dos cidadãos no sistema político.

4.6. Amy Gutmann - igualdade de oportunidades como igualdade de cidadania democrática

Amy Gutmann apresenta na obra "Educação Democrática" (2001) a sua perspetiva sobre a igualdade de oportunidades, com particular enfoque na igualdade de oportunidades educativas (2001, p.162). A *teoria do estado democrático da educação*, defendida por Amy Gutmann, sublinha o valor fundamental da educação para predispor as crianças a aceitar estilos de vida que sejam coerentes com direitos e responsabilidades de cidadania numa sociedade democrática, para entender e avaliar conceções competitivas de boa vida e de boa sociedade, e para a desenvolver habilidades ou aptidões para os cidadãos participarem efetivamente no processo democrático da comunidade política. O Estado deve preservar, por isso, a autoridade educativa, para proporcionar aos seus membros uma educação adequada para a participação na política democrática e para a *reprodução social consciente*. Gutmann concebe a *reprodução social consciente* como um conjunto de práticas e valores que emanam de um acordo deliberativo e coletivo consciente, de ações ou decisões coletivas dos indivíduos na sociedade (2001, p. 60). Deste modo, a *reprodução social consciente* implica que os processos e mecanismos de reprodução da estrutura social, dos seus valores e práticas são consciente e deliberadamente aprendidos e reproduzidos.

O desenvolvimento das capacidades deliberativas dos cidadãos numa democracia é fundamental, porque, como já salientamos acima, o método democrático é necessário para salvaguardar direitos fundamentais dos cidadãos e, por isso, para o correto funcionamento da democracia. A melhor solução contra o abuso de poder ou o despotismo é democracia deliberativa que envolve a participação ativa dos cidadãos, através de processos democráticos deliberativos. A democracia deliberativa, como defende Gutmann[100] afirma a necessidade de justificação de decisões que os líderes políticos impõem aos seus concidadãos, através da justificação ou argumentação pública. Assevera Gutmann (2004, p. 3) que as pessoas devem ser tratadas, não meramente como objetos de legislação, como sujeitos passivos para se sujeitar a leis, mas como *"agentes autónomos que participam no governo da sua própria sociedade, diretamente ou através dos seus representantes".* Assim sendo, a educação deve servir para que os indivíduos sejam capazes, livre e conscientemente, de participar, como cidadãos, na definição

[100] Gutmann, A. & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?.* Princeton: University Press

coletiva da sociedade, de *"deliberar sobre vias alternativas de vida política e pessoal"* (ibidem, p. 61).

Esta empreitada da educação democrática deve sujeitar-se, segundo Gutmann, a duas condições: a *não repressão* (proibição da utilização da educação para restringir a deliberação racional entre diferentes conceções de boa vida e boa sociedade); e a *não discriminação* (nenhuma criança *educável* pode ser excluída da educação democrática para participar no processo político, seja pela sua condição económica ou social, raça, religião, etc...). Sustenta Gutmann que todos os cidadãos *"devem ser educados de maneira a que tenham a oportunidade de tomar parte na definição autoconsciente da estrutura da sociedade"* (2001, p. 67) e, por isso, a educação deve orientar-se para *"aperfeiçoar a natureza humana mediante o desenvolvimento das suas potencialidades, desviá-la para propósitos socialmente úteis ou vencê-la reprimindo aquelas inclinações que são socialmente destrutivas*" (2001, p. 40). É para dar conteúdo a estes objetivos que Gutmann apresenta uma *teoria democrática da educação* e nos apresenta os propósitos educativos da nossa sociedade, em alternativa a outras teorias normativas: *teoria do Estado família* (Platão), *teoria do Estado das famílias* (John Locke) e *teoria do Estado dos indivíduos* (Stuart Mill).[101]

Educação democrática e Igualdade de oportunidades

A educação e participação do cidadão no sistema democrático são, para Gutmann, dois fatores essenciais, numa sociedade democrática, para assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades. Assim sendo, esta filósofa tece críticas a várias interpretações liberais do princípio da igualdade de oportunidades, nomeadamente as que designa por igualdade de oportunidades como *compensação*, igualdade de oportunidades como *maximização* e igualdade *meritocrática* de oportunidades. A igualdade de oportunidades como *compensação* (menos liberal) prescreve que a distribuição dos recursos, em particular os educativos, é feita de modo que as oportunidades de vida dos menos favorecidos (pobres) sejam aumentadas, tanto quanto possível, para que se aproximem dos mais favorecidos (ricos). Deste modo, o Estado investiria mais nos menos favorecidos (compensando as suas desvantagens face aos mais favorecidos) mas menos nos mais hábeis/aptos. Gutmann considera que esta perspetiva discriminaria os mais capazes e retiraria competitividade, produtividade e eficácia à sociedade. Thomas Pogge,

[101] Abordarei estas teorias com mais detalhe à frente.

como vimos atrás, considera também inaceitável esta prioridade dos desfavorecidos na aplicação da igualdade de oportunidades, pois implica riscos e custos sociais implausíveis e, provavelmente, não melhoraria, em termos relativos ou posicionais, as oportunidades dos desfavorecidos.

A igualdade de oportunidades como *maximização* preconiza que os recursos (em particular os recursos educativos) devem ser distribuídos de maneira a que se maximizem as possibilidades de vida, as oportunidades de todos os cidadãos no futuro. Ora, para Gutmann, a *maximização* não responde à dificuldade de racionalizar os recursos do Estado, que são limitados e não permitem um investimento *máximo* em todos os setores da vida social, para maximizar as oportunidades de todos os cidadãos (se o Estado investir todos os recursos financeiros em educação, não haverá dinheiro para a saúde, a justiça ou a previdência social).

A perspetiva *meritocrática* (que requer que o Estado distribua os recursos educativos em proporção com as habilidades naturais e a vontade/motivação demonstrada pelas crianças), embora contribua para o reconhecimento do mérito, das habilidades e do esforço dos mais capazes e, por isso, supere a falta de produtividade e competitividade da igualdade de oportunidades como *compensação*, no entanto, não assegura, por si só, a igualdade de oportunidades aos mais desfavorecidos, nem promove a sua preparação para enfrentar as exigências da cidadania democrática. Nas escolas, a meritocracia, como já atrás se explicou, apoiada em processos de ensino, aprendizagem e avaliação competitivos implica, por vezes, um tratamento legitimador das desigualdades sociais, pois um sistema educativo meritocrático simples trata melhor os melhores alunos e pior os piores alunos (discriminando estes para potenciar o mérito daqueles).[102]

Em alternativa às anteriores conceções Gutmann propõe um *padrão de distribuição democrática da educação* para proporcionar real igualdade de oportunidades numa sociedade democrática liberal. O *padrão de distribuição democrática* regula-se por dois princípios (2001, p.172): o *princípio de autorização democrática* e o *princípio do limiar democrático*. Estes princípios, por um lado, limitam a autoridade das instituições democráticas, ao nível da educação, impondo a alocação de recursos suficientes para garantir um patamar democrático educativo a todas as crianças, o que implica a prioridade da educação relativamente a outros bens sociais *(princípio da autorização democrática)* e, por outro lado, afirmam que as

[102] Como afirma Francois Dubet (2004, p. 542) a conceção puramente meritocrática da justiça escolar *"não elimina as desigualdades sociais dos alunos"* e *"trata menos bem os alunos menos favorecidos"*. Por isso, conclui (ibidem, 543) *"a competição [decorrente do modelo meritocrático] não é perfeitamente justa"*.

desigualdades na distribuição de bens educativos podem justificar-se, desde que não privem nenhuma criança/cidadão da habilidade de participar efetivamente no processo democrático *(princípio do limiar democrático)*[103]. Ainda que possa admitir-se uma distribuição acima deste *limiar* para compensar o mérito de quem tem melhores habilidades, talento ou motivação, no entanto, não é permitida uma distribuição educativa abaixo deste patamar. Trata-se de uma perspetiva suficientista desta filósofa, ao defender não a educação mínima (Gutmann recusa o *"minimalismo cívico")* mas a necessária ou suficiente, para uma participação efetiva e adequada no processo democrático e consequente reconhecimento social do indivíduo. O *princípio do limiar democrático* proporciona a cada cidadão as bases sociais de autoestima e o exercício efetivo das suas faculdades morais. A igualdade de oportunidades, neste sentido, está intimamente associada à educação e ao estatuto político ou de cidadania política que a escola pode facultar ao indivíduo:

> *"A crítica mais devastadora que se pode fazer às escolas não é que não proporcionem às crianças com igual talento iguais oportunidades para obter os mesmos resultados ou desempenhar as mesmas ocupações profissionais mas que fracassam na hora de proporcionar a todas as crianças educáveis uma educação adequada para obter proveito do seu estatuto político como cidadãos."*
> (Gutmann, 2001, p.352)

Desta forma, defende Gutmann, a educação democrática proporciona as bases sobre as quais uma sociedade democrática pode assegurar para os seus cidadãos alguns dos bens primários, nomeadamente as liberdades políticas e civis, sem pôr em risco o seu bem-estar ou sobrevivência e o respeito de todos como cidadãos livres e iguais. A educação democrática municia os cidadãos de ferramentas fundamentais para a melhoria da sua qualidade de vida, que se alcança fundamentalmente pela participação e pressão política. Diz Amy Gutmann (2001, p. 348): *"para melhorar significativamente as condições de trabalho ou de educação dos pobres talvez seja necessária uma pressão política por parte dos mesmos pobres."*

Porém, não há educação democrática sem a intermediação do Estado. Talvez por isso o papel do Estado, no que concerne à educação, seja uma das mais controversas problemáticas

---

[103] Na versão original da obra "Democratic Education" (1999), Amy Gutmann, denomina este princípio *"Democratic Thereshold Principle"*, sendo traduzido na edição espanhola "La educación democrática" (2001) para *"Princípio del Umbral Democrático"*.

discutidas publicamente e um dos mais importantes temas a ter em conta quando se discute teorias da justiça, nomeadamente teorias sobre justiça distributiva.

Teorias normativas dos Estados da educação

Amy Gutmann aborda este confronto entre perspetivas aparentemente opostas acerca do papel do Estado como agente distributivo dos recursos educativos, identificando teorias normativas ou, como faz questão de explicar, três das visões políticas da educação mais frequentes e cativantes que refletem os desacordos sociais quanto aos objetivos da educação pública, bem como os respetivos critérios distributivos: *teorias do Estado família*, *teorias do Estado das famílias* e *teorias do Estado dos indivíduos*, deduzidas respetivamente a partir das interpretações de Platão, John Locke e Stuart Mill. Gutmann (2001, p. 41) apresenta e toma partido por uma quarta perspetiva que considera *"mais democrática"* e permite mais facilmente determinar os propósitos e a autoridade educativa, bem como a distribuição dos bens educativos na sociedade: *a teoria do Estado democrático*. Vejamos, sucintamente, cada uma das teorias examinadas por Gutmann.

A *teoria do Estado família* reclama para o Estado centralizado a autoridade educativa exclusiva como forma de conciliar o bem social e o bem individual. Assim, o objetivo da educação, segundo esta teoria, é cultivar a unidade do Estado como se de uma *família* se tratasse. O Estado, exercendo a autoridade sobre a educação, deve cuidar de estabelecer a harmonia entre a virtude individual e a justiça social. Na justiça do Estado educativo, a conceção de *boa vida* do Estado é a correta para todas as pessoas: *"o Estado família é, no melhor dos casos, o pai artificial dos cidadãos, deve criar condições que permitam aos cidadãos honrá-lo e obedecer-lhe"* (Gutmann, 2001, p. 42). O Estado família platónico recusa o relativismo e o subjetivismo dos sofistas, que definem a boa educação como aquela que satisfaz as preferências dos estudantes. No entanto, esta visão objetivista da educação levanta problemas, nomeadamente, acerca do modo de determinar a conceção correta do bem. A principal crítica de Gutmann a esta teoria (ibidem, p. 47) é que *"tenta limitar as escolhas entre formas de vida e propósitos educativos de uma maneira incompatível com a nossa identidade como pais e cidadãos."* Gutmann diz que os pais e os cidadãos têm o direito de participar ativamente na reprodução social e na definição do conceito de bem a ensinar aos seus filhos; por isso, os pais devem ser parte da autoridade educativa e não apenas o Estado centralizado.

A *teoria do Estado das famílias* - oposto ao *Estado família* – deposita a autoridade educativa exclusivamente nas mãos dos pais, pois considera-se que os pais são os melhores protetores dos interesses futuros dos seus filhos, têm esse direito natural e, deste modo, podem proporcionar aos seus filhos uma educação coerente com o seu estatuto social. Ainda hoje muitos defensores desta teoria recorrem a argumentos consequencialistas para a defender: os pais são quem melhor poderá conseguir a concretização dos desejos e interesses dos filhos e se o *"Estado está comprometido com a liberdade dos indivíduos, então deve ceder a autoridade educativa aos pais"* (2001, p. 48). Estes argumentos são pouco sólidos, porque desconsideram a cooperação e imparcialidade na consecução dos objetivos da educação. A educação parental não assegura que os pais dotem, necessariamente, os seus filhos com as habilidades necessárias para a argumentação ou deliberação racional, para o respeito mútuo, ou o reconhecimento da igual dignidade de todos os seres humanos, capacidades elementares para uma sociedade democrática bem ordenada. Muitos pais podem querer ensinar aos filhos a intolerância racial e religiosa, ou protegê-los do conhecimento, da dúvida ou de toda a influência que ponha em causa a sua educação familiar e princípios religiosos. É por isso que é razoável pensar, como afirma Gutmann, (2001, p.50) que *"sem a orientação e regulação estatal da educação não se ensinaria às crianças o respeito mútuo entre as pessoas nem a deliberação racional entre formas de vida"*. O *Estado das famílias* é, aparentemente, atrativo para a maioria das pessoas pois, permitindo que os pais eduquem os seus próprios filhos segundo o seu critério, o Estado evita todas as polémicas à volta dos conteúdos da educação pública. Todavia, são razões implausíveis, dado que a educação, segundo princípios do *Estado das famílias* não possibilitaria a consecução dos propósitos da educação democrática atrás referenciados. Como afirma Gutmann (2001, p. 52) muitos pais *"ensinam racismo, na ausência de uma pressão política para fazer o contrário",* concluindo que *"os Estados que abdicam de toda a autoridade educativa a favor dos pais sacrificam os seus instrumentos mais efetivos e justificáveis para assegurar o respeito mútuo entre os cidadãos."*

Aqui se coloca também a problemática questão da prioridade das liberdades: será a liberdade de escolha (eventualmente procedente da autoridade educativa dos pais) prioritária relativamente a outras liberdades, como por exemplo, a liberdade política, eventualmente, procedente da autoridade educativa do Estado? Será a liberdade prioritária relativamente à justiça?

Quem argumenta a favor da liberdade de escolha defende que o valor desta liberdade é superior ao valor de qualquer outra. Mas esta prioridade pode ser implausível.

John Rawls (2003, p. 63) considera que não se deve atribuir nenhuma prioridade especial a qualquer liberdade particular, pois nenhuma liberdade é absoluta. A definição das liberdades e direitos básicos é formulada pela experiência histórica e de forma analítica, avaliando que liberdades fornecem as condições políticas e sociais essenciais para o adequado desenvolvimento dos cidadãos e o pleno exercício das duas faculdades morais. Por vezes há liberdades que têm que ser restringidas para proteger ou maximizar outras liberdades, sendo possível, por exemplo, limitar a liberdade de propriedade para proteger liberdades políticas (os votos e as instituições públicas não podem ser comprados ou vendidos) ou limitar a liberdade de religião (quando esta inclui práticas indignas do ser humano) para proteger e maximizar a liberdade física ou psicológica. Uma absoluta liberdade de escolha da escola implicaria, eventualmente, o aumento da desigualdade social e o esmagamento dos alunos provenientes de meios mais desfavorecidos, considerando que um sistema educativo concorrencial, como é preconizado pelos defensores de uma quase absoluta *liberdade de escolha*, pode implicar segregação social, exclusão social e cultural[xv]. Por isso, só sob o patrocínio ou autoridade educativa do Estado é possível consubstanciar uma verdadeira liberdade de aprender e de ensinar.

Retomando as *teorias do Estado educativo*, Gutmann apresenta a *teoria do Estado dos indivíduos* a partir da interpretação de Stuart Mill (2010). Este filósofo defende uma conceção liberal da educação, em que a maior ou menor interferência do Estado é, quase que diríamos, inversamente proporcional à maior ou menor liberdade do indivíduo. Mill defende a escolaridade mínima obrigatória, sob imposição do Estado[104] mas não necessariamente dirigida pelo Estado, nem nas mãos do Estado[105]. Isto porque, afirma Stuart Mill (2010, p.176), *"uma educação estatal geral é um mero estratagema para moldar[106] as pessoas de tal modo a que sejam exactamente iguais umas às outras"* acrescentando mais à frente que a educação nas mãos do Estado (no todo ou em grande parte) *"estabelece um despotismo sobre o espírito conduzindo a um despotismo sobre o corpo"* (idem).

Trata-se de uma conceção liberal da educação que critica todas as autoridades educativas que ameacem cercear (ou que não assegurem neutralidade) as escolhas dos indivíduos, entre

---

[104] *"O Estado tem o dever de se certificar de que é cumprida [educação], tanto quanto possível, às custas do progenitor"* (Mill, 2010, p.175).

[105] *"Ninguém se opõe mais do que eu a que toda a educação das pessoas ou grande parte da educação esteja nas mãos do Estado"* (Ibidem, 176).

[106] O molde é feito ao agrado do "poder predominante do governo", seja um monarca, o clero, uma aristocracia ou uma maioria (idem).

conceções diferentes de boa vida. Assim sendo, o ideal da autoridade educativa, segundo esta teoria, *"seria aquele que permitisse maximizar a futura escolha sem predispor as crianças a respeito de nenhuma conceção de boa vida"* (2001, p.54).

À luz destes pressupostos, segundo Gutmann, a *teoria do Estado dos indivíduos*, acolhe duplamente os objetivos de liberdade de escolha e neutralidade entre conceções de boa vida[107], dado que nem os pais nem o Estado permitem concretizar este ideal educativo. Os pais, por si só, não asseguram a neutralidade reclamada pelos defensores do Estado dos Indivíduos, porque a educação dos pais nunca é nem neutra nem imparcial, e o próprio Estado também pode subverter a referida neutralidade, ao impor determinadas conceções de bem e de sociedade, pois, como explicámos atrás, a educação do Estado, por mais neutral que seja, terá que ensinar as crianças a apreciar valores básicos fundamentais numa sociedade. Amy Gutmann salienta a inconsistência da argumentação dos defensores do *Estado dos Indivíduos* pois *"a neutralidade liberal é uma ideia insustentável"* (idem). É impossível ser neutral relativamente ao genocídio, à escravidão, ao racismo, à guerra, à cooperação ou à paz.

Por esse motivo, Gutmann recusa este suposto caráter implacavelmente neutral da educação, procurando um fundamento para justificar as suas críticas. Esse fundamento é político – a educação deve servir para recriar a sociedade democrática a que pertencemos, mediante um acordo cuja substância é a *reprodução social consciente*, ou seja, a educação deve servir para que os indivíduos sejam capazes, conscientemente, de participar, como cidadãos, na definição coletiva da sociedade democrática. O que obsta ao amoralismo das escolas, pois estas desenvolvem o caráter moral ao mesmo tempo que ensinam habilidades cognitivas básicas. Consequentemente, numa comunidade política democrática, as escolas públicas devem ser úteis na educação moral dos futuros cidadãos. A neutralidade liberal, defendida pelos liberais defensores do *Estado dos indivíduos* preconiza apenas uma clarificação de valores que ajude os alunos a entender e desenvolver os seus próprios valores e a respeitar os valores dos outros. Mas, segundo Gutmann, esta estratégia conduz ao relativismo ético[108].

A educação moral não requer apenas a clarificação dos valores mas também uma análise racional e deliberativa dos mesmos:

---

[107] *"Uma autoridade educativa justa não deve limitar as escolhas das crianças, entre conceções de boas vidas mas deve dar a cada uma a oportunidade de escolher livre e racionalmente entre o leque mais amplo possível de opções de vida."* (2001, p. 54).

[108] *"Considerar cada opinião moral como igualmente válida incentiva nas crianças o falso subjetivismo de «eu tenho a minha opinião e tu a tua», e quem decide quem tem razão?"* (Gutmann, 2001, p.78)

> *"Se as crianças chegam à escola pensando que «negros, judeus, católicos e homossexuais são seres inferiores que não devem ter os mesmos direitos que nós», então é necessária uma crítica e não apenas uma clarificação dos valores"* (Gutmann, 2001, p. 78)

Inspirado na teoria do desenvolvimento moral de Rawls, Gutmann considera importante desenvolver nas escolas a moral de grupo ou associação[109], pois esta é fundamental e é o principal ideal político para a *educação democrática* (2001, p.86). A *educação democrática* permite aos cidadãos exigir mais que o mínimo de educação cívica e preconiza que os pais não podem passar por cima das decisões democráticas relativamente à escolarização dos filhos. Afirma Gutmann que, se o ensino público não pode ter nenhum conteúdo obrigatório que vá para além das três regras básicas (leitura, escrita e aritmética), deixa de ter sentido como bem público.

O *minimalismo cívico* implica que os requisitos impostos pelo Estado ao nível a educação cívica sejam os mínimos: menos autoridade estatal sobre escolarização; liberdade de escolha dos pais do tipo de escola e mais consenso sobre a educação cívica[xvi]. O minimalismo cívico excluirá da participação futura no processo democrático, as crianças provenientes de meios sociais menos favorecidos. Estas são privadas, na escola, da aquisição de habilidades discursivas, argumentativas, de pensamento crítico, necessárias para a referida participação[xvii]. Quando adultas, estas crianças não terão, quer em contextos profissionais, quer na sua comunidade local ou em contextos de exercício da razão pública democrática mais ampla, as mesmas *oportunidades* de influenciar, persuadir, criticar e avaliar projetos, propostas e conceções em que se estruturam socialmente as suas vidas ou a sociedade. Discutir e argumentar numa empresa sobre o contrato coletivo de trabalho, sobre a progressão da carreira, ou discutir e argumentar numa instituição política local acerca da alteração de um imposto local ou sobre a extinção de um serviço público exige dos cidadãos capacidades proporcionadas pela *educação democrática*. As crianças provenientes de famílias favorecidas poderão adquirir essas capacidades fora da escola: aprendem com pais instruídos a falar e a argumentar bem, dispõem em casa de recursos culturais mais valiosos (livros, cinema, tecnologias, etc...) e estudam línguas estrangeiras em escolas especializadas, o que lhes permite aceder a recursos de conhecimento e cultura mais amplos. Ou seja, neste contexto, as crianças desfavorecidas e as

[109] Abordei esta temática no capítulo 3.

favorecidas não têm, nem terão no futuro as mesmas oportunidades. Só um *Estado democrático da educação* assegura a igualdade democrática de oportunidades.

Estado democrático da educação

A *teoria do Estado democrático da educação*, defendida por Gutmann, começa por defender que *"formar o caráter é uma função legítima e inevitável da educação"* (2001, p. 62). Supondo como verdadeiro que tanto o Estado, como os pais e os educadores têm um papel importante na tarefa educativa, Gutmann defende que um *Estado democrático da educação* reconhece que a autoridade educativa deve ser repartida entre os pais, os cidadãos e os docentes. Contrariamente ao *Estado família*, o *Estado democrático da educação* reconhece o valor da autoridade educativa dos pais para transmitir conceções particulares de boa vida; contrariamente à conceção do *Estado das famílias* reconhece o valor da autoridade educativa dos docentes para conhecer e valorizar formas de vida diferentes das transmitidas pelas famílias e de forma diferente do *Estado dos indivíduos*, o *Estado democrático da educação* reconhece o valor da educação política para predispor as crianças a aceitar estilos de vida que sejam coerentes com direitos e responsabilidades de cidadania numa sociedade democrática (ibidem, p. 63). Assim, o *Estado democrático da educação* afirma a autoridade educativa para proporcionar aos membros da sociedade uma educação adequada para a participação na política democrática e a escolha compartilhada de um leque de opções de boas vidas. O *Estado democrático da educação* deve ajudar as crianças a desenvolver a capacidade crítica e racional de *"entender e avaliar conceções competitivas de boa vida e boa sociedade"* (ibidem, p. 65), desde que se imponham limites à autoridade política e dos pais na educação: *não repressão* e a *não discriminação*. Por isso, o propósito social e político da educação demanda o desenvolvimento de aptidões para crítica, argumentação racional e tomada de decisões de cidadãos responsáveis[110] e participativos.[111] Entre tais aptidões contam-se a capacidade para refletir, analisar e argumentar sobre questões políticas que afetam a comunidade, aptidão para julgar criticamente os líderes políticos, aptidão para pensar no bem comum. Enfatiza-se o desenvolvimento do caráter deliberativo ou democrático por se considerar que, como afirma Amy Gutmann (2001, p. 73) é *"essencial para realizar o ideal de uma sociedade democraticamente*

[110] A educação deve proporcionar, por exemplo, ao indivíduo capacidades para o exercício de uma profissão de acordo com os seus interesses e desejos fundamentais mas também de acordo com princípios responsáveis de cooperação social.

[111] No domínio da educação política Gutmann (2001, p. 351) preconiza, entre outras aptidões o cultivo das virtudes, o conhecimento e as habilidades necessárias para a participação política.

soberana".[112] É este tipo de educação – a educação democrática - que deve ser acessível a cada *cidadão,* para assegurar a igualdade de oportunidades. Uma conceção democrática da educação, diz Gutmann, (2001, p. 369) *"anima os cidadãos a apoiar não só patamares mínimos de educação democrática mas os mais altos nas escolas que cumprem o seu papel de dar a possibilidade a todas as crianças de desfrutar do estatuto de cidadãos livres e iguais",* ou seja, de garantir uma efetiva igualdade de oportunidades.

A educação democrática e outros filósofos

Pelo exposto se conclui que uma distribuição justa dos recursos numa nação exige que se procure assegurar a todos os indivíduos *educáveis* os bens educativos necessários para uma realização suficiente de capacidades cívicas, morais e democráticas. Segundo Amy Gutmann, a igualdade de oportunidades numa sociedade democrática só é, então, consubstanciável através da educação democrática e da participação adequada dos cidadãos no sistema democrático, ou seja, através das mesmas oportunidades para a participação e para a influência cívica e política. Garante-se, deste modo, a todos os cidadãos não só liberdades/direitos básicos mas também igualdade efetiva (e não apenas formal) de oportunidades para o acesso aos bens educativos e às posições e cargos sociais daí decorrentes, corrigindo eventuais desigualdades resultantes de fatores sociais ou naturais. Deste modo, o currículo, os recursos humanos e materiais, processos de ensino e de aprendizagem e as circunstâncias socioculturais de desenvolvimento destes processos, devem contribuir para assegurar níveis suficientes de educação que possibilitem a realização das capacidades fundamentais de cada cidadão.

Sendo assim, é possível encontrar interseções entre a conceção de Gutmann, Walzer, Pogge, e Nussbaum. Para Walzer, a distribuição justa e autónoma de bens sociais na esfera do poder político, dos cargos e da educação é fundamental para haver igualdade de oportunidades. A distribuição de cargos e posições sociais pertence principalmente à comunidade política e respetiva estrutura básica e, por isso, a participação dos seus membros é fundamental para assegurar uma distribuição equitativa de benefícios e encargos. Thomas Pogge, como vimos, demonstra que para o exercício das faculdades morais do indivíduo e, nomeadamente, das suas liberdades morais e políticas, é fundamental uma *educação aproximadamente equivalente* ou *minimamente adequada*. Vista como um bem posicional, a educação minimamente adequada

[112] O desenvolvimento do caráter deliberativo ou democrático é um imperativo de qualquer democracia, segundo Gutmann (2001, p. 73)

assegura a igualdade de oportunidades pelo exercício de igual estatuto de cidadania e das decorrentes bases sociais de autorrespeito. Nussbaum também enfatizou o papel da educação democrática como dispositivo fundamental para a realização suficiente de capacidades fundamentais para assegurar igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. A Teoria da Justiça, de John Rawls, não dá um enfoque tão explícito à educação mas ratifica, na sua essência, a necessidade de uma distribuição equitativa dos recursos educativos numa sociedade bem ordenada.

John Rawls salienta a importância da estrutura básica para a distribuição de direitos e deveres, encargos e benefícios entre os cidadãos, de acordo com os princípios da justiça. Este filósofo distinguiu, como vimos, as instituições no seu caráter abstrato (regras, leis, constituição) e no seu caráter concreto (condutas e ações prescritas por essas regras), o que justifica que as leis e/ou regras das instituições devam ser públicas, para que a conduta e ação de todos os indivíduos abrangidos por essas regras seja congruente com o caráter abstrato das respetivas instituições. Como vimos, numa sociedade democrática liberal, a base da igualdade entre os cidadãos consiste em terem as capacidades morais para participar plenamente na vida cooperativa[113] (social e política) da sociedade, e terem acesso às mesmas perspetivas de educação, cultura e realização pessoal e social. As instituições básicas da sociedade (na sua forma abstrata e concreta), incluindo necessariamente a educação, são o garante da consubstanciação desse estatuto de igualdade e liberdade dos cidadãos: garantem as liberdades básicas a que todos têm direito (primeiro princípio da justiça), e asseguram a justiça social e económica (segundo princípio da justiça), isto é, as bases morais, políticas e sociais para o exercício das referidas faculdades morais (salvaguardando-se a prioridade dos mais desfavorecidos em qualquer distribuição desigual). É pela educação que, em grande parte, essas bases se edificam, pois é também pela educação que os cidadãos acedem a outros bens primários (nomeadamente, a poderes, posições e cargos, oportunidades equitativas e rendimento e riqueza). Ressalva-se, ainda, neste contexto, as críticas de filósofos como Amartya Sen, pelo facto de Rawls ter abstraído da relação entre os bens primários e as capacidades e, eventualmente, não ter dado um enfoque mais explícito à educação como instituição elementar para asseverar a todos o estatuto de cidadãos livres e iguais.

---

[113] Segundo John Rawls (2003, p. 79), *"para que os cidadãos de uma sociedade bem-ordenada se reconheçam uns aos outros como livres e iguais, as instituições básicas devem educá-los para essa concepção de si mesmos".*

4.7. Uma interpretação crítica alternativa abrangente

Justiça como equidade (educativa) democrática

Na reflexão até agora explanada procuramos analisar diferentes conceções de igualdade de oportunidades, com enfoque particular na educação. A análise realizada apoiou-se na *teoria equitativa da justiça*, de John Rawls, subsidiada por interpretações críticas das perspetivas de John Roemer, Thomas Pogge, Martha Nussbaum, Michael Walzer e Amy Gutmann, entre outros. As reflexões críticas expostas suscitam agora a apresentação de uma *interpretação crítica alternativa abrangente*, que mais não é do que a aglutinação de algumas das mais importantes ideias patentes nesta dissertação, com o intento de contribuir para uma melhor clarificação do princípio da *igualdade (democrática) de oportunidades* e para a corroboração da educação como um bem social básico fundamental na reprodução social e na consubstanciação da justiça social. Denominarei esta interpretação alternativa abrangente de *justiça como equidade (educativa) democrática*.

Pressupostos da justiça como equidade (educativa) democrática

A *justiça como equidade (educativa) democrática* é uma conceção emergente da *justiça como equidade* de Rawls e dos referidos contributos críticos, que se apoia em pressupostos que a seguir aclaramos.

A justiça como equidade (educativa) democrática pressupõe que os cidadãos são iguais e livres (são pessoas razoáveis e racionais, porque possuem faculdades morais para i) compreender e aplicar princípios da justiça e ii) formar uma conceção de *bem* ou *boa vida*. Deste modo, só uma justa distribuição dos benefícios e encargos permite aos cidadãos a realização livre das suas capacidades e o exercício efetivo dos referidos poderes morais. Assim sendo, a distribuição justa de encargos e benefícios na sociedade deve ser igual[114], ou seja, deve ser congruente com a igual recompensa da capacidade e esforço de cada cidadão (a menos que alguma desigualdade fosse benéfica para todos) e deve respeitar prioritariamente o *princípio da liberdade moral e política*, que explicarei mais à frente. Acresce que qualquer distribuição de benefícios e encargos numa sociedade como sistema equitativo de cooperação só será justa se,

[114] Citando Hart (*The Concept of the Law*), João Cardoso Rosas (2011, p. 16) afirma que a noção básica de justiça consiste em *"tratar casos iguais de forma igual e casos diferentes de forma diferente"*.

por um lado, as partes aceitarem que seja exercida pelas instituições ou estrutura básica[115], e se for precedida (sob condições de imparcialidade asseguradas racionalmente pelo *véu da ignorância)* da definição de princípios justos aplicados à estrutura básica. Ou seja, como preconiza Rawls, a justiça distributiva na sociedade impõe a existência de instituições básicas que garantam a referida imparcialidade e equidade na aplicação de princípios de justiça distributiva. *A justiça como equidade (educativa) democrática* demanda, por isso, instituições políticas e sociais legitimadas e aceites pelas partes, tais como a constituição e as leis, os órgãos de poder democraticamente legitimados ou eleitos, os tribunais, mas também as *instituições educativas.* A educação é uma instituição fundamental para conceber as bases para a definição de uma distribuição justa das liberdades e oportunidades na sociedade. Todos os cidadãos, não importa que condição social, económica ou natural tenham, têm o mesmo direito de receber recursos educativos aproximadamente equivalentes, considerando que a educação é um bem social elementar para assegurar a todos i) o desenvolvimento integral das suas faculdades morais, ii) a igualdade equitativa de oportunidades e iii) as bases sociais do autorrespeito.

Princípios da educação democrática

A *justiça como equidade (educativa) democrática* apoia-se em princípios (a que podemos chamar *princípios da educação democrática)* decorrentes da justiça como equidade de Rawls, e definidos através de um *equilíbrio reflexivo,* com recurso à *posição original* (à partida são aceites por pessoas racionais e razoáveis). Todavia, cabe aos cidadãos definir os termos específicos (detalhes) da sua aplicabilidade. Por exemplo, os *princípios da educação democrática* são aplicáveis ao ensino obrigatório[116] e ao ensino universitário. Mas esta delimitação pode ser revista através de processos deliberativos democráticos de exercício da razão pública implementados na comunidade política. A comunidade política pode também definir deliberativamente diferentes modos de consubstanciação dos propósitos da educação, respeitando eventuais especificidades socioculturais das comunidades locais e das instituições educativas, desde que compatíveis com os *princípios da educação democrática* e uma *educação fundamental aproximadamente equivalente e similar* para todos os cidadãos, que designamos por *Educação Democrática.*

Os *princípios da educação democrática*, destinados à estrutura básica da sociedade, são os seguintes:

---

[115] Estas, como preconiza Rawls, são o objeto da justiça e, portanto, *da justiça como equidade (educativa) democrática.*

[116] Básico e secundário no sistema de ensino português.

1. *Princípio da Liberdade Moral e Política*

Todos os cidadãos têm igual direito a obter educação necessária para adquirir autonomia ou capacidade moral e política, nomeadamente para:

a) Escolher livremente entre diferentes conceções de boa vida;
b) Participar na comunidade política democrática, designadamente para influenciar, através de processos democráticos, os poderes públicos, em especial o poder político, e para exercer os referidos poderes, de acordo com regras democráticas compartilhadamente definidas.

2. *Princípio da Equidade*

a) O acesso à educação referida em 1) deve consubstanciar-se em condições de igualdade equitativa de oportunidades.
b) (Princípio da Diferença): as desigualdades na distribuição de recursos educativos podem justificar-se apenas se beneficiarem todos e se não comprometerem o acesso equitativo de todos a uma *educação aproximadamente equivalente e similar (Educação Democrática)*, de acordo com as exigências do princípio da liberdade moral e política.

Os princípios 1.- *Princípio da Liberdade Moral e Política* e 2. - *Princípio da Equidade,* têm prioridade lexicográfica, bem como as respetivas alíneas *1a)* sobre *1.b)* e *2a)* sobre *2.b)*. O que significa que a educação para a escolha livre de uma conceção pessoal de *boa vida* é prioritária relativamente à educação cívica e política (pois a liberdade de consciência e de associação, que assegura a capacidade para formar uma conceção de *bem* ou *boa vida*, deve ser prioritária relativamente às liberdades políticas[117], que asseguram as capacidades para compreender e aplicar princípios da justiça e para o uso livre da razão pública, no âmbito do estatuto de cidadania de cada indivíduo)[118]. Por outro lado, a igualdade subjacente aos *princípios da educação democrática* pressupõe o desenvolvimento das capacidades para os diversos funcionamentos dos indivíduos (escolha de conceção de bem e igual participação democrática) e, por isso, nenhuma desigualdade na distribuição de recursos educativos é aceitável se, previamente, não for assegurada a todos os cidadãos a educação necessária, conforme prevista no *princípio da liberdade moral e política*. Este princípio determina que deve ser garantida a

[117] Assim sendo, a educação para a liberdade moral e, nomeadamente, para a escolha livre entre diferentes conceções de *boa vida* não pode ser restringida a favor da educação para participar na comunidade política democrática.

[118] Cf. Rawls (2003, p. 158 e 159)

todos os cidadãos (formal e substantivamente) a educação necessária para o exercício das liberdades básicas. Ao não focalizar somente a dimensão formal, orientada por princípios de não discriminação, mas também a dimensão substantiva do exercício das referidas liberdades, o *princípio da liberdade moral e política* evidencia a relevância da educação para proporcionar a cada cidadão educável a aquisição de capacidades de escolha racional e livre entre diferentes conceções de boa vida, compatíveis com conceções socialmente diferentes e competitivas, e capacidades para a participação na comunidade política democrática.

Neste contexto, nenhuma sociedade é justa se não assegura os recursos educativos necessários para o desenvolvimento adequado das capacidades ou habilidades dos cidadãos para o exercício do poder político, para refletir sobre questões políticas, para examinar, argumentar e debater essas questões de modo autónomo e livre, para julgar criticamente os líderes políticos, para pensar no bem comum, para reconhecer os concidadãos com iguais direitos, para os tratar com respeito, como fins em si mesmos e não como meios.

A *igualdade equitativa de oportunidades* (princípio 2) significa não só que o Estado deve assegurar que a educação está acessível a todos sem qualquer discriminação formal em função da raça, género, etnia, posição social, etc... (igualdade formal) mas também que cabe ao Estado definir dispositivos para a estrutura básica que retifiquem fatores decorrentes da lotaria social e natural, e eliminem as desigualdades que possam impedir a igualdade real de oportunidades, no acesso à educação ou aos recursos educativos.

O princípio *2a)* - *princípio da equidade* - determina que a cada cidadão *educável* devem ser asseguradas oportunidades educativas aproximadamente iguais, reais e efetivas, tal como estabelecido no *princípio da liberdade moral e política* (não apenas no sentido formal, através de leis não discriminatórias). Assim, a igualdade equitativa de oportunidades exige o acesso de todos a uma *educação aproximadamente equivalente e similar (Educação Democrática)*.

Nestas circunstâncias, as partes aceitariam que ninguém seja impedido de obter a educação democrática (referida no princípio 1) devido a contingências económicas ou sociais (rendimento e riqueza da familia, nivel académico e cultural da familia, circunstâncias sociais ou geográficas em que vive) ou devido a contingências naturais ou de sorte (talento natural ou QI, etc...). Estas, quando desfavoráveis, devem ser neutralizadas pelo Estado através da compensação económica ou de recursos educativos tangíveis ou intangíveis (livros e outro material escolar gratuitos, tecnologia, programas e projetos pedagógicos diferenciados, entre

outros), com vista a evitar que as referidas circunstâncias de que o indivíduo não é responsável influenciem os resultados educativos, para além do seu esforço autónomo e vontade.

Saliente-se que as capacidades dos indivíduos (entre outras, a capacidade para usar logicamente o pensamento, para memorizar, para relacionar ideias ou para efetuar com destreza determinadas operações de raciocínio) têm uma considerável componente social (os talentos e as capacidades naturais são valorizados diferenciadamente pelas instituições sociais públicas ou privadas) e são desenvolvidas a partir de fatores e circunstâncias sociais. Por isso, também é provável que a mitigação de *contingências sociais* possa atenuar a influência desfavorável das *contingências naturais*[xviii].

O princípio *2.b)* - *princípio da diferença* - afirma que as desigualdades na distribuição de recursos educativos podem-se justificar desde que não privem nenhum cidadão *educável* de obter a *Educação Democrática* para adquirir autonomia ou capacidade moral e política (1º princípio) e desde que esta distribuição seja consubstanciada em condições de igualdade equitativa de oportunidades (2º princípio). Qualquer distribuição desigual de recursos educativos é permitida, depois de assegurado este patamar, tal como definido, em parte, por Thomas Pogge e Amy Gutmann. Assegurado este patamar, o que deve reger a distribuição de benefícios educativos é a capacidade e o esforço de cada cidadão. O esforço não é um fator gerador de desigualdades injustas mas justas, porque os cidadãos e as partes aceitariam que é justo recompensar mais quem se esforça mais e recompensar menos quem se esforça menos. Neutralizadas as contingências sociais e naturais, as desigualdades de resultados educativos resultantes de esforços desiguais são justas. Este princípio permite, assim, valorizar o mérito individual, compensar os mais talentosos, mais esforçados ou empenhados e mais produtivos, sem comprometer ou agravar a situação relativa dos mais desfavorecidos. Diferentemente de John Rawls[119], a adoção de uma perspetiva suficientista em vez da perspetiva simplesmente igualitarista parece mais razoável. A salvaguarda de recursos educativos básicos ou fundamentais e as bases sociais do autorrespeito para os mais desfavorecidos são assegurados no primeiro e no segundo princípio (*educação aproximadamente equivalente e similar para todos)*. Por outro lado, a eliminação da regra *maximin* do princípio da diferença e da precedência dos mais desfavorecidos como condição para a distribuição desigual de recursos educativos resolve i) o problema do custo insustentável de um sistema de ensino nivelado pela compensação dos mais desfavorecidos, ii) o problema da redução das posições indexadas de

[119] Como sugerem, supostamente, Thomas Pogge e Amy Gutmann.

todos, incluindo as dos menos favorecidos, e resolve ainda iii) o problema da produtividade social, pois permite valorizar o mérito individual, compensar os mais talentosos, mais esforçados ou empenhados e mais produtivos, sem comprometer ou agravar a situação relativa dos mais desfavorecidos.

As reformulações efetuadas permitem abandonar o estabelecimento de um limite igualitário nivelado pela compensação dos desfavorecidos e ir de encontro a uma conceção de justiça em que a educação tem valor intrínseco e é um bem social de alto valor, que possibilita o exercício das faculdades morais de cada indivíduo e da igual cidadania, não podendo nenhum indivíduo ser sacrificado para beneficiar outros, no desenvolvimento do seu potencial.

Na *posição original* e, sob o *véu da ignorância*, a *justiça como equidade (educativa) democrática* é justificada racionalmente, como vimos, porque promove o estatuto igualitário de cidadania e as bases sociais do autorrespeito de todos, não comprometendo o autorrespeito dos menos favorecidos[120], não compromete a produtividade social, pois valoriza o desempenho, o esforço e vontade dos mais esforçados e talentosos, e porque assegura a todos os cidadãos as capacidades para o exercício das suas liberdades básicas através da *Educação Democrática*. Esta conceção é também justificada porque atende às exigências de uma sociedade como sistema equitativo de cooperação social, orientada por uma *reciprocidade solidária racional e razoável.*

A *reciprocidade solidária racional e razoável* preconiza que numa sociedade justa os indivíduos têm deveres para com as pessoas com quem compartilham uma vida em comum. Esta é também uma condição necessária para uma comunidade política estável. É importante que a *Educação Democrática* nas escolas promova a solidariedade, a cooperação recíproca ou mútua entre os mais favorecidos e menos favorecidos. É fundamental que a distribuição de recursos e as práticas educativas obedeçam a princípios e dispositivos impulsionadores da educação para solidariedade ou a *ajuda mútua*[121]*:* os indivíduos numa comunidade política (e porque não numa comunidade escolar) têm deveres de solidariedade recíproca. A solidariedade recíproca, porque é recíproca, determina a ajuda, a colaboração ou o auxílio mútuo baseado na reciprocidade racional e razoável. No primeiro caso, os fortes em determinadas aceções – riqueza ou conhecimento, por exemplo - devem ajudar os fracos em determinadas aceções, no pressuposto que essa solidariedade é um bem social intrínseco a qualquer sociedade bem ordenada e também na expetativa que a solidariedade recíproca beneficia todos os cidadãos, através da estabilidade social ou de benefícios de produtividade e de eficácia económica e social

[120] Porque estes não têm menos acesso à educação fundamental do que outros.

[121] Socorro-me aqui da linguagem de Michael Walzer (1999, p. 47 e 48).

que podem ser obtidos com a melhoria do desempenho de todos, incluindo os menos favorecidos. No segundo caso – solidariedade recíproca razoável – cada cidadão dotado de faculdades morais básicas dispõe de sentido moral para cooperar socialmente e reconhecer o valor desta cooperação. A educação para a solidariedade recíproca tem uma vertente instrumental importante: ajuda a desenvolver nas crianças (especialmente as desfavorecidas) a autoestima e respeito pelo outro, e pode atenuar a estigmatização e exclusão social. Contribui, por outro lado, para fomentar atitudes de cooperação e reciprocidade a partir da consciência da fragilidade ou limitação da natureza de todos os seres humanos e, deste modo, fomenta a estabilidade social. Ora, a educação para a *solidariedade recíproca na escola* pode ser fundamental para a consubstanciação da *solidariedade recíproca na comunidade política* (nacional ou internacional), e contribuir para a estabilidade e paz social. Num mundo globalizado e com povos, culturas, conhecimentos, economias e fronteiras permeáveis, a educação para a solidariedade recíproca é fundamental para o exercício de uma cidadania cosmopolita.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação pretendeu-se responder a algumas questões fundamentais sobre a justiça social, com especial enfoque na igualdade de oportunidades e na conexão deste princípio de justiça social com a educação.

A reflexão sobre o principal problema apresentado nesta dissertação (a saber: *"Que tipo de educação contribui para a igualdade de oportunidades e uma sociedade mais justa?")* foi sustentada, em primeiro plano, pela conceção de justiça de John Rawls, considerada consensualmente como a teoria da justiça mais influente do pensamento contemporâneo[122]. A partir da conceção de justiça de Rawls procurou-se clarificar as condições e princípios da justiça aplicáveis às instituições básicas da sociedade. O escopo desta dissertação não foi, no entanto, fixar indistintamente o enfoque dos princípios da justiça nas instituições básicas da sociedade, como é exigível pela conceção de justiça de Rawls, mas evidenciar essa abordagem, particularmente, numa dessas instituições: a educação. Nas obras de Rawls em análise fica a impressão, *implícita* mas *não explícita,* que a educação é uma instituição fundamental para a consubstanciação de uma sociedade bem ordenada, de uma sociedade justa. Esta dissertação pretendeu, recorrendo a outros contributos filosóficos, tornar *explícita* a relevância da educação para a consubstanciação da igualdade de oportunidades e de dispositivos e ações necessários a uma sociedade bem ordenada ou justa, de acordo com uma conceção compartilhada de justiça social. O contributo mais relevante para esta empreitada foi o da *teoria política ou democrática da educação*, de Amy Gutmann, considerando o enfoque que esta filósofa atribui à educação e, particularmente, à *Educação Democrática*, como dispositivo fundamental para assegurar a igualdade de oportunidades e, genericamente, a justiça social. Mas não podem irrelevar-se, neste contexto, as perspetivas de outros filósofos tais como, Martha Nussbaum, Thomas Pogge, Michael Walzer e John Roemer.

Como vimos no capítulo 3., para John Rawls uma sociedade é justa se os cidadãos, reconhecendo-se como livres e iguais, aceitam compartilhadamente a mesma conceção de justiça e são capazes de entender e aplicar os princípios correspondentes à referida conceção de justiça, no sentido de realizar uma distribuição justa (equitativa) dos bens primários – liberdades, cargos e posições relevantes, rendimento e riqueza e bases sociais de autorrespeito – com

[122] Victoria Camps, na introdução a "Sobre las Libertades" (1990) afirma que com a publicação de "A Teoria da Justiça", Rawls apresentou o *"sistema de ética mais importante do pensamento contemporâneo"*. Michael Sandel afirma em *"Justiça – fazemos o que devemos?"* (2011, p. 175) que a teoria da justiça de Rawls *"constitui a explicação mais convincente a favor de uma sociedade mais igual que a filosofia política americana produziu até agora"*.

especial enfoque nas oportunidades (para aceder a cargos e funções) e no rendimento e riqueza. Rawls ensina-nos, por isso, que só há justiça social na sociedade quando os bens sociais primários são distribuídos de forma justa na sociedade, vista como sistema de cooperação social entre cidadãos livres e iguais. A distribuição dos bens primários deve também obedecer aos princípios da justiça definidos imparcialmente na posição original. Saliente-se, no entanto, que a educação parece não ser o dispositivo explicitamente prevalecente na conceção de Rawls para a promoção da igualdade de oportunidades, para a justiça social.

Com *interpretação alternativa abrangente* que apresentamos no capítulo 4, propomo-nos aclarar criticamente o caráter preponderante da educação, numa sociedade democrática, e a sua relação necessária com o princípio da igualdade de oportunidades e a justiça social. A *justiça como equidade (educativa) democrática* advém, como vimos, da interpretação primordial da justiça como equidade de Rawls, e dos contributos críticos de John Roemer, Thomas Pogge, Martha Nussbaum, Michael Walzer e Amy Gutmann[123].

A justiça como equidade (educativa) democrática acolhe como condições ideais para a justiça social, as propostas da conceção de justiça de John Rawls, nomeadamente a posição original e o véu da ignorância, o equilíbrio reflexivo, dispositivos fundamentais para a definição de princípios da justiça adequados a uma sociedade como sistema equitativo de cooperação, entre pessoas livres e iguais. Declara também a relevância da definição de princípios da justiça e do exercício da razão pública, o que implica um imperioso acordo sobre princípios de argumentação, regras, e leis que orientem a discussão e justificação argumentativa pública sobre questões essenciais da justiça social. A *justiça como equidade (educativa) democrática* é também aplicável à estrutura básica da sociedade, às suas instituições básicas e fundamentais, pois são estas que asseguram uma justa distribuição dos bens sociais primários, nomeadamente, direitos e liberdades básicos, oportunidades equitativas, rendimento e riqueza e bases sociais de autorrespeito. Por último, a *justiça como equidade (educativa) democrática* também acolhe, da conceção de justiça de John Rawls, o valor conferido à distribuição equitativa das liberdades civis e políticas, como elemento fundamental para assegurar a igualdade de oportunidades numa sociedade democrática bem ordenada.

No entanto, como julgamos ter ficado explícito ao longo deste ensaio, o contributo crítico dos outros filósofos possibilitou o desenvolvimento de uma perspetiva alternativa, eventualmente,

[123] De acordo com a bibliografia específica oportunamente já referenciada.

mais adequada à relação necessária entre a educação e a justiça social, subsequente da igualdade equitativa de oportunidades. Vejamos.

A *proposta alternativa abrangente* apoia-se nos *princípios da educação democrática* designados por *princípio da liberdade moral e política* e *princípio da equidade*. Ambos os princípios determinam que nenhuma sociedade é justa se não assegurar a todos os cidadãos igual direito de obter educação necessária para adquirir autonomia ou capacidade moral e política *(Educação Democrática)*, e se o não facultar em condições de igualdade equitativa de oportunidades. Estes princípios determinam também que nenhuma desigualdade na distribuição de recursos educativos pode comprometer o acesso de qualquer cidadão *educável* a uma *educação aproximadamente equivalente e similar (Educação Democrática) - princípio da diferença*. Assim sendo, as desigualdades justas na distribuição de recursos educativos, segundo esta perspetiva, são determinadas, não pela compensação dos mais desfavorecidos (o que teria implicações inaceitáveis, como explicámos no capítulo 4.) mas pela compensação da capacidade e do esforço dos indivíduos, desde que assegurada a *Educação Democrática* para todos.

A justiça como equidade de Rawls também ignora as escolhas autónomas do indivíduo que podem ser a causa da posse favorável ou desfavorável de bens primários. A aplicação do *princípio da diferença* nestas condições pode ser injusta. Afirma, a este propósito Will Kymlicka (1995, p. 90): *"quando as desigualdades de rendimento são resultado de escolhas e não de circunstâncias, o princípio da diferença cria, mais do que elimina, a injustiça. Tratar as pessoas com igual consideração requer que as pessoas paguem o custo das suas próprias escolhas"*. A omissão destas variáveis na aplicação do princípio da diferença dificulta, por isso, a obtenção de um consenso razoável em torno da aplicabilidade e aceitabilidade social deste princípio: como evitar que a compensação de circunstâncias restringentes da igualdade de oportunidades de indivíduos desfavorecidos, através de distribuição de recursos educativos (ou outros), não seja considerada injusta, se os resultados de um indivíduo forem produto, não de circunstâncias pessoais mas de menor esforço despendido? Roemer, como vimos, propõe que se estudem mecanismos de medição do esforço, de acordo com o *tipo* (nível social e económico, raça, talento, etc...) em que cada um se insere. A proposta de Roemer pode não ser de fácil exequibilidade, considerando que a própria motivação para o esforço pode ser influenciada pelo *tipo* a que pertencemos, no entanto, uma política de igualdade de oportunidades justa não deve depreciar a função do esforço.

Outro reparo importante relativamente à conceção de justiça proposta por Rawls salienta a insuficiência do enfoque nos bens primários (principalmente no rendimento e na riqueza) e nos *recursos* para promover equitativamente a justiça social. Serão justas as instituições básicas e, nomeadamente, as escolas ou os sistemas educativos que se limitam a distribuir diferenciadamente recursos de acordo com o nível socioeconómico de um aluno ou de escolas de determinadas áreas geográficas? Ou uma política equitativa de justiça social na educação deveria também ponderar as capacidades dos alunos em converter os recursos em funcionamentos?

É nesta perspetiva que se desenvolvem, as conceções de Martha Nussbaum, Thomas Pogge e Gutmann. Martha Nussbaum, como já dissemos, assume a educação como um bem social primário e prioritário para alcançar a igualdade de oportunidades. No entanto, também evidencia que a educação só cumprirá esta função crucial se, em vez do enfoque no igualitarismo baseado numa lista de bens primários, mormente, o rendimento e a riqueza, a justiça como equidade relevar uma lista de capacidades fundamentais para os cidadãos fazerem o que mais valorizam.

Thomas Pogge, por seu lado, ao focalizar a igualdade democrática de oportunidades na avaliação das oportunidades educativas como bens posicionais e não absolutos, exigindo um patamar de *educação minimamente adequada* para todos os cidadãos, ultrapassa as inconveniências da justiça como equidade de Rawls, cujo incremento da desigualdade decorrente do princípio da diferença, apesar de proporcionar uma eventual melhoria da situação dos desfavorecidos, em termos absolutos, pode, no entanto, piorar a situação relativa destes, quando comparados com as consequentes melhorias posicionais dos mais favorecidos.

A *justiça como equidade (educativa) democrática* é congruente com a igualdade de oportunidades como bem posicional e com a linguagem das capacidades, porque esta conceção preconiza que a *Educação Democrática* deve estar equitativamente acessível, de modo *aproximadamente equivalente e similar*, a todos os cidadãos, pressupondo que a todos deve ser assegurada a educação necessária para o exercício de capacidades morais e políticas, de acordo com o *princípio da liberdade moral e política*.

Um sistema educativo justo é, então, o que, não só promove uma distribuição equitativa de recursos mas que, por um lado, harmoniza essa distribuição com a capacidade dos alunos de converter os recursos em funcionamentos e, por outro lado, o que trabalha para que todos os alunos alcancem as capacidades necessárias ou suficientes para escolher livremente uma

conceção de boa vida e participar na comunidade política democrática. A *justiça como equidade (educativa) democrática,* como referimos no capítulo 4, dita que devem ser desenvolvidos dispositivos e ações tendentes a cumprir os propósitos cultural, moral, social e político da educação, ou seja, a *Educação Democrática.*

Como foi aclarado nesta dissertação, Amy Gutmann, na sua *teoria democrática da educação*, sustenta, de modo consistente, a relação necessária entre a igualdade de oportunidades, a justiça social e a *Educação Democrática*. A *justiça como equidade (educativa) democrática* acolhe, na sua essência, algumas das mais importantes linhas e princípios da *educação democrática* perspetivados por Gutmann. Nomeadamente, que a interpretação democrática da igualdade de oportunidades educativa requer que todas as crianças educáveis tenham igual oportunidade de obter educação necessária para tomar parte na definição auto consciente da estrutura da sociedade, e para participar nos processos democráticos da comunidade política. E que, por isso, todos os cidadãos devem ter a possibilidade de aceder a um patamar suficiente de educação, propiciador da aprendizagem de habilidades de deliberação democrática e da realização adequada de capacidades cívicas, morais e políticas, com vista à influência, crítica e eventual exercício de poderes públicos, nomeadamente, poderes políticos. A *justiça como equidade (educativa) democrática* também perspetiva, como Amy Gutmann, que qualquer distribuição desigual de recursos educativos é permitida, depois de assegurado o referido patamar[124]. Deste modo, é legítimo e recomendável que seja valorizado o mérito individual, que se compensem os mais talentosos, mais esforçados ou empenhados e mais produtivos, sem comprometer ou agravar a situação relativa dos mais desfavorecidos. Pois a exigência de assegurar um nível adequado de educação a todos os cidadãos requer que qualquer dispositivo distributivo na educação atenda às necessidades, circunstâncias e capacidades de cada indivíduo.

Finalmente, uma referência para o caráter aberto da *justiça como equidade (educativa) democrática.* Como vimos, Michael Walzer perspetivou a igualdade (complexa) de oportunidades, de acordo com a especificidade sociocultural, religiosa, política e geográfica e a maneira de viver de cada comunidade. A *proposta alternativa abrangente*, em parte, perfilha esta igualdade complexa de oportunidades, dado que, como afirmámos atrás, cabe aos cidadãos definir os

[124] Ou seja, como afirma Gutmann (2001, p.172), *"ainda que a educação acima do patamar se possa distribuir democraticamente segundo princípios meritocráticos, a educação abaixo deste patamar não é aceitável".*

termos específicos (detalhes) da aplicabilidade dos *princípios da educação democrática*, podendo os termos de aplicação da *Educação Democrática* variar ao longo do tempo e de acordo com especificidades socioculturais de diferentes comunidades e de diferentes escolas, desde que sejam assegurados os pressupostos que atrás referenciamos.

APÊNDICE FINAL

Implicações práticas da *Justiça como Equidade (educativa) Democrática*

Nesta dissertação analisámos argumentos e contra-argumentos acerca de diferentes conceções de justiça, com enfoque na *justiça como equidade* de John Rawls e no *princípio da igualdade equitativa de oportunidades.*

Apresentámos uma conceção que denominámos *justiça como equidade (educativa) democrática* que, como referimos atrás, mais não é do que uma interpretação abrangente que procura incorporar ideias patentes nesta dissertação, sobre a igualdade de oportunidades, nomeadamente a igualdade de oportunidades na educação.

A justiça como equidade (educativa) democrática funda-se nos *princípios da educação democrática* que determinam condições necessárias fundamentais para uma distribuição justa das liberdades e oportunidades, através da educação. Nesta conceção de justiça, a educação é uma instituição crucial, numa comunidade política democrática, para proporcionar a cada cidadão educável a *Educação Democrática*, ou seja, a aquisição de capacidades para a escolha racional e livre entre diferentes conceções de boa vida, e para a participação na comunidade política democrática. Assim sendo, esta conceção de justiça permite-nos inferir algumas implicações práticas que não queríamos excluir deste trabalho. É o que faremos neste capítulo em que, face ao exposto, analisaremos sucintamente os propósitos da *Educação Democrática* e a conceção de escola justa e respetivas exigências congruentes com a *justiça como equidade (educativa) democrática.*

Os propósitos da educação democrática

A *justiça como equidade (educativa) democrática,* como atrás expusemos, preconiza que a educação humana deve ter uma missão dupla: uma *missão cultural e moral,* e *uma missão social e política*. Assim sendo, a *Educação Democrática* deve contribuir, por um lado, para o desenvolvimento e realização livre de cada pessoa[125] e, por outro lado, para uma boa sociedade, para que a sociedade funcione bem[126]. Qualquer distribuição dos recursos educativos ou política educativa não pode olvidar estes objetivos da educação, sob pena da atrofia do desenvolvimento

[125] Kant (2012, p.27) refere a educação prática ou moral, fundamental para que o ser humano *"possa viver como um ser que age livremente"*.

[126] A definição de "boa sociedade" ou "sociedade que funcione bem" não é, contudo, fácil de clarificar nem independente de conceções ou doutrinas filosóficas ou ideológicas.

moral, político e social dos seus próprios cidadãos. Ambos os propósitos estão umbilicalmente ligados.

Educação cultural e moral – da animalidade à humanidade

O propósito cultural e moral da educação reclama uma educação centrada no exame racional, crítico e deliberativo dos valores basilares de uma sociedade: igualdade, liberdade, tolerância, reconhecimento e respeito das diferenças (raça, religião, étnia, género, etc...), conhecimento, cultura, entre outros.

A educação cultural e moral transforma, como refere Kant (2012), a animalidade em humanidade, permite ao homem chegar a ser homem, humaniza o homem, liberta-o da sua natureza animal. Ora, só humanizado o homem é capaz de agir e cooperar socialmente, de viver uma *boa vida* na sociedade civil, de compreender e assumir, ou simplesmente respeitar racionalmente conceções de bem e conceções sociais e políticas diferentes da sua, mas congruentes com uma sociedade bem ordenada.

O propósito cultural e moral da educação carece, por isso, de dispositivos que proporcionem aos indivíduos recursos que estes possam converter em capacidades para a realização livre dos seus interesses e desejos fundamentais, para o exercício efetivo das suas liberdades básicas e para o desenvolvimento dos alicerces para uma consubstanciação do propósito social e político. Neste âmbito, devem-se proporcionar recursos educativos (tangíveis e intangíveis), fundamentais para - através do estudo formal ou informal das humanidades, da língua materna e línguas estrangeiras, da história, das artes, da literatura, da filosofia, das ciências, de práticas argumentativas, entre outras - desenvolver capacidades pessoais, tais como o raciocínio moral, capacidade para clarificar e analisar racional e deliberativamente os valores, para valorizar o conhecimento e a cultura, capacidade para o autoconhecimento, para ser responsável pessoal e socialmente, perante si próprio e os outros, capacidade para a autoestima, para o respeito por si próprio e pelos outros, através do reconhecimento do valor intrínseco de cada ser humano.

Educação social e política - desenvolver o caráter deliberativo ou democrático

O propósito social e político, apoiado na educação cultural e moral, concorre para proporcionar aos indivíduos recursos educativos que estes possam converter em capacidades para a cooperação social e política, evidenciadas no respeito mútuo, no reconhecimento dos concidadãos como iguais em direitos, na habilidade e coragem para expressar o pensamento crítico, mesmo que de modo dissonante com a maioria dos seus pares e no exercício responsável de ações com influxo marcadamente social ou comunitário. Este propósito assume um valor instrumental – a educação deve servir para criar pessoas cujo caráter, personalidade e ação contribuam para o bem da sociedade ou o bem da humanidade. Como afirma John Dewey (2007, p.94) a educação deve servir para consubstanciar a *"promoção da melhor realização possível da humanidade, enquanto humanidade".* Dewey critica, por isso, a utilização da educação como mecanismo de influência política pelos governantes, de acordo com objetivos meramente pessoais, e critica uma certa abordagem doméstica da educação quando esta apenas compreende a dimensão nacional e não a humanidade no seu todo[127]. Neste contexto, as instituições educativas devem (formal e substantivamente) facultar a todos os cidadãos educáveis a educação necessária para o exercício das suas liberdades morais e políticas, para o desenvolvimento adequado das capacidades ou habilidades com vista a influenciar, através de processos democráticos, os poderes públicos, em especial o poder político, e para exercer os referidos poderes (*princípio da liberdade moral e política*). Neste sentido, a *comunidade política* deve assegurar a todos os cidadãos uma *educação aproximadamente equivalente e similar*, de acordo com as exigências do *princípio da liberdade moral e política*, para o exercício de cidadania razoável e racional[128], que o incentivem a envolver-se numa cooperação social equitativa – a *Educação Democrática*.

O propósito social e político deve capacitar os cidadãos para o reconhecimento da importância de instituições (básicas), numa sociedade democrática, e para o seu exame crítico. Os cidadãos, por isso, devem ser capacitados na escola para ser os *guardiões* das instituições legítimas da comunidade política, quer na sua forma abstrata, quer na sua forma concreta.

Uma vez que num regime democrático o poder político é, na sua essência, o poder do povo, os indivíduos, numa sociedade, devem ser devidamente preparados para influenciar e exercer, de maneira direta ou indireta os poderes públicos, em especial o poder político, através

---

[127] Dewey alerta, no entanto, que a ideia de que a educação deve contribuir para o bem-estar e progresso humano tem sido perniciosamente usada por interesses nacionalistas que constrangem o genuíno contributo da educação para a o progresso humano, independentemente das fronteiras nacionais.

[128] No capítulo 3 foi clarificada a distinção de Rawls entre o *razoável* e o *racional*. No capítulo anterior também fizemos referência à solidariedade recíproca racional e razoável que, de certa forma, se pode ligar com a cidadania que aqui referenciamos.

de processos democráticos. Walzer (1999) considera, aliás, que uma ampla distribuição ou partilha do poder político trará mais respeito entre os vários grupos de homens e mulheres na sociedade e respetivas doutrinas ou ideologias divergentes.

Uma ampla distribuição e partilha do poder político pelos cidadãos combate o abuso de poder e a tirania e assegura uma efetiva igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, numa sociedade bem ordenada ou justa.

Sociedade justa e escola justa

O que é uma sociedade justa?

Antes de respondermos a esta importante questão comecemos por rever alguns juízos acerca da justiça social e distributiva, supostamente suscetíveis (do meu ponto de vista) de um consenso amplo razoável, numa sociedade com uma pluralidade de doutrinas:

1. Uma sociedade justa exige um governo democrático.
2. Uma sociedade justa exige um governo democrático liberal, porque reconhece o pluralismo de doutrinas ou teorias filosóficas, científicas, religiosas e políticas, e que o poder político emana da liberdade dos cidadãos se organizarem coletivamente.
3. Uma sociedade justa exige uma democracia participativa ou deliberativa e uma *cidadania dinâmica*. Só estes dois elementos – governo democrático e *cidadania dinâmica*[129] (democracia participativa e deliberativa) – asseguram uma comunidade política de liberdades e direitos fundamentais, potencialmente desprendida de dominação despótica e de tiranias políticas. Desta forma, uma sociedade justa exige cidadãos com capacidades políticas, argumentativas, deliberativas, cooperativas, democráticas, morais ou valorativas, críticas e autocríticas, adequadas a uma comunidade política como sistema equitativo de cooperação entre cidadãos livres e iguais.
4. Uma sociedade justa exige o exercício da razão pública e da justificação pública, ou seja, a discussão pública livre, informada, para a definição de quaisquer princípios e respetivas formas de ação, aplicáveis às instituições básicas

[129] Clarifiquei no capítulo 1 este conceito de *cidadania dinâmica.*

fundamentais, para a distribuição justa de benefícios e encargos, na comunidade política.

5. Uma sociedade justa exige instituições e dispositivos que proporcionem os bens sociais básicos a todos os cidadãos (liberdades, rendimento, propriedade, bases sociais de autorrespeito, segurança, saúde, educação, entre outros), atendendo às suas necessidades, interesses e capacidades para converter os recursos em funcionamentos: ter saúde e ser capaz de ser saudável, ter liberdades e ser capaz de exercer essas liberdades, ter rendimento e ser capaz de converter esse rendimento numa *boa vida*, ter recursos educativos e ser capaz de os converter em capacidades para exercer uma profissão, para falar em público, para exercer pensamento crítico, para escolher formas de vida dignas, para participar nos processos democráticos.
6. Uma sociedade justa exige dispositivos que proporcionem a igualdade de oportunidades dos indivíduos no acesso a lugares, funções, cargos, empregos, posições sociais (e correspondentes recompensas económicas e sociais) independentemente da raça, género, condição económica, nacionalidade, idade, religião, entre outras, especialmente, através da *Educação Democrática*.
7. Uma sociedade justa deve prover a todos os cidadãos educáveis, em igualdade *equitativa e real de oportunidades*, o acesso a uma *educação aproximadamente equivalente e similar* – a *Educação Democrática* - para o exercício das suas liberdades morais e políticas, para o desenvolvimento adequado das capacidades ou habilidades com vista a influenciar, através de processos democráticos, os poderes públicos, em especial o poder político, e para exercer os referidos poderes (*princípio da liberdade moral e política)*. Assim, uma sociedade justa exige dispositivos que retifiquem compensatoriamente (através da educação e de outros dispositivos) os indivíduos que possuem recursos intrínsecos ou internos[130] bloqueantes ou desfavoráveis ao referido acesso.

Uma sociedade justa não existe, nem formal nem substantivamente. O que, eventualmente, pode existir é uma pluralidade de conceções de sociedade justa. A que,

[130] São os recursos de que dispõe uma pessoa, que não dependem da sua vontade ou esforço (genes, família, nível social e económico, etc...) mas que direta ou indiretamente, a colocam em vantagem ou desvantagem competitiva, pois influenciam a sua capacidade de conversão dos recursos externos (educativos, por exemplo) em funcionamentos.

incompletissimamente enunciámos acima é uma delas. Assim sendo, apenas podemos almejar uma pluralidade de conceções ideais de sociedade justa. De todas as conceções ideais de sociedade justa, como escolher a preferível para os membros da comunidade política, com interesses e conceções de justiça divergentes?

Como sustenta Rawls, as partes escolhem uma conceção de justiça, na *posição original*, sob o *véu da ignorância*, através do estabelecimento de um *equilíbrio reflexivo* amplo ou geral, quando a mesma conceção é afirmada racionalmente por todos, depois de consideradas cuidadosamente outras conceções de justiça e os argumentos que as sustentam. É fundamental, então, que a corroboração racional de uma conceção de justiça seja maximamente compartilhada pelos cidadãos de uma comunidade política. Sobre os cidadãos, na condição de seres livres e iguais, impende, deste modo, i) a responsabilidade de conhecer, compreender e valorizar a essência e fins da comunidade política e respetivas instituições básicas ou fundamentais; ii) a responsabilidade de conhecer e valorizar diferentes doutrinas e teorias filosóficas, religiosas, científicas ou políticas; iii) a responsabilidade de conhecer e valorizar moralmente diferentes conceções de *boa vida* e iv) a responsabilidade de participar *dinamicamente* na vida cooperativa da sociedade. O indivíduo, na qualidade de membro de uma comunidade política, de cidadão, é responsável por todos os deveres que lhe foram atrás atribuídos, caso pretenda avocar a sua condição de ser livre e igual. Mas a sociedade apenas deve responsabilizá-lo moral e politicamente, na medida em que lhe forem facultados dispositivos adequados para a aquisição das capacidades necessárias para o exercício das suas liberdades e responsabilidades, com especial enfoque no exercício das liberdades cívicas e políticas, em condições de igualdade equitativa de oportunidades. Um dos principais dispositivos para tal importante empreitada é a educação. Ou melhor, a *Educação Democrática*. Assim, uma sociedade justa exige uma educação justa e uma escola justa.

O que é uma escola justa?

A escola justa é a que permite formar cidadãos que alcancem as capacidades necessárias para assumir, (em posição de igualdade e liberdade) as responsabilidades numa comunidade política e para desfrutar dos benefícios decorrentes da qualidade de membro desta comunidade. Assim, a escola justa é a que permite consubstanciar os propósitos fundamentais da educação a *todos* os indivíduos, ou seja, a que proporcionar uma *educação democrática "a todas as crianças*

(educáveis) (...), adequada para obter proveito do seu estatuto político como cidadãos" (Gutmann, 2001, p. 352).

Neste âmbito, a escola é a instituição social mais importante para a *Educação Democrática*[131] de duas formas: através de processos de ensino e de aprendizagem formais realizados, fundamentalmente, dentro da sala de aulas e centrados no currículo oficial[132]; e através de processos formais ou informais de organização e governação da escola, centrados no denominado *currículo oculto*, constituído pelas ações, regras e valores manifestados na interação dos diferentes atores na escola.

Como atrás referimos, conceções de democracia diferentes concebem o cidadão e o seu lugar no sistema democrático de modo diferente. E concebem a igualdade de oportunidades e a justiça distributiva de modo diferente. No entanto, à luz do que até agora defendemos sobre a justiça distributiva, o currículo na escola[133], especialmente no ensino básico e secundário obrigatório (em Portugal) mas também no ensino universitário, deve consubstanciar a ideia de uma *Educação Democrática*[134] adequada a uma democracia de cidadãos livres e iguais. Vejamos como.

Se é a escola um dos dispositivos mais importantes para proporcionar as capacidades fundamentais para uma vida plena, numa democracia de cidadãos livres e iguais, então a escola deve assegurar a aquisição dessas capacidades elementares, pelo menos num nível adequado, a todos os cidadãos educáveis. Walzer não deixa de salientar a importância da escola ministrar aos cidadãos conhecimentos básicos necessários a uma *cidadania dinâmica,* reforçando a importância da *Educação Democrática*[135]*,* sendo este um propósito fundamental que assegura a igualdade de oportunidades mas, em certa medida, a igualdade de resultados.

Amy Gutmann (2001), como vimos, fala de um *patamar democrático* indispensável para proporcionar a cada criança a educação necessária para participar nos processos políticos, para tirar proveito do seu estatuto de cidadão. Por isso, Gutmann critica os que defendem um *minimalismo cívico*, considerando-o contrário à *Educação Democrática.*

---

[131] Mais importante mas não única, porque, por exemplo, os mass media, as associações e movimentos cívicos apartidários podem também ter um importante papel ao nível da educação democrática.

[132] O currículo é aqui entendido como o *plano curricular* dos diferentes níveis de ensino, conforme vertido na lei de bases do sistema educativo em Portugal.

[133] A definição, gestão e implementação do currículo é um dos dispositivos suscetíveis de maior discordância no sistema educativo de um regime democrático. Principalmente porque é definido e implementado pelo poder político, a partir de uma pluralidade de doutrinas ou conceções filosóficas, políticas ou religiosas que discordam entre si sobre a natureza da sociedade, do indivíduo, do Estado, do cidadão, ou da justiça distributiva.

[134] Claro que o currículo deve contemplar o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, afetivo, estético, social, moral, mas não cabe, neste ensaio a abordagem a este nível tão amplo.

[135] "A educação democrática começa pela igualdade simples: um trabalho comum para um fim comum." (Michael Walzer, 1999, p. 203).

A pedagogia democrática

A *Educação Democrática* demanda estratégias e métodos de participação democrática dentro e fora da sala de aulas. O ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares e não curriculares nas aulas devem ser orientados por métodos participativos que cultivam as habilidades argumentativas, críticas e democráticas dos alunos[136].

A educação democrática dentro da sala de aulas deve ter também como escopo mais alargado a educação para uma cidadania não apenas doméstica mas cosmopolita ou universal. É fundamental que o aluno aprenda a reconhecer a diversidade cultural, étnica, religiosa, para lá dos seus muros nacionais[137]. A globalização e o crescimento da interconexão global, a permeabilidade de fronteiras, a eclosão de conflitos e problemáticas transnacionais (económicas, políticas, culturais, religiosas e ambientais) exigem um olhar crítico esclarecido sobre o valor das diferentes expressões culturais, étnicas ou religiosas de todo o planeta. Exigem que o aluno aprenda a valorizar as diferenças no âmbito de uma política de reconhecimento. Exigem, como afirmava Charles Taylor (1998) que se dê a todas as culturas a presunção de que podem ter algo de importante para todos os seres humanos e que merecem a nossa admiração e respeito, mesmo que possuam um lado que condenamos e rejeitamos. Os currículos na escola não podem excluir a educação para o reconhecimento da identidade do outro, apesar das suas diferenças idiossincráticas.

Educação, rendimento e bem-estar

Neste ensaio tem sido dado enfoque especial à igualdade democrática de oportunidades. Esta pressupõe um patamar educativo que assegure a todos os indivíduos recursos educativos indispensáveis para o desenvolvimento de capacidades para uma participação adequada no processo democrático, para a cooperação social e para a livre escolha de uma conceção de boa

---

[136] Tal só é viável se ao ensino for retirada a pressão sobre as escolas, os professores e os alunos para orientar quase exclusivamente o processo de ensino e de aprendizagem para a eficiência estatística na avaliação externa dos alunos (exames nacionais, por exemplo). *"A diferenciação das modalidades de avaliação previstas para a escola básica de massas acabou por revelar a tensão entre a escola democrática e a escola meritocrática",* afirma Almerindo Janela Afonso (1999, p. 154) que sugere (ibidem, p. 155) que *"pode ser pensada (como utopia realizável) uma avaliação formativa que articule os interesses do Estado e da comunidade, vise a altos padrões de qualidade científica e democrática na escola básica, valorize a autonomia profissional dos professores, e recupere para o processo pedagógico novas formas de participação, de solidariedade e de reciprocidade."*

[137] John Dewey afirma que (2007, p. 97) *"não é suficiente ensinar os horrores da guerra e evitar tudo o que estimula a inveja e a animosidade internacionais. Deve enfatizar-se tudo o que une as pessoas em ações e resultados coletivos, além das limitações geográficas".*

vida. Assim sendo, no âmbito da *justiça como equidade (educativa) democrática*, a igualdade cívica e política é condição necessária para uma efetiva igualdade de oportunidades. Como já referimos atrás, esta conceção não está isenta de críticas por, eventualmente, secundarizar um bem social básico – o rendimento. Ainda assim, a *justiça como equidade (educativa) democrática* assume que a educação tem valor intrínseco e é um bem social de alto valor que possibilita o exercício das faculdades morais de cada indivíduo mas também que é impossível dissociar a educação das vantagens e benefícios que este bem social básico implica no futuro das crianças, ao nível do rendimento, da capacidade de consumo e do bem-estar. Esta capacidade para obter rendimento, consumo e bem-estar é também fundamental para o exercício autónomo e livre das liberdades cívicas e políticas e para a mobilidade social. Um indivíduo privado da capacidade para gerar rendimento coloca-se incessantemente numa posição extremamente desigual e frágil para o exercício das suas faculdades morais, como cidadão livre e igual. Ao nível cívico e político, quanto menor for a capacidade para gerar rendimento suficiente para uma vida digna, maior será a deferência e submissão perante os poderes públicos ou, simplesmente, perante os seus concidadãos.

A distribuição justa das oportunidades educativas no período de formação da criança é, por isso, fundamental para assegurar que a criança aprende habilidades e desenvolve hoje capacidades que lhe permitirão, no futuro, obter rendimento, capacidade de consumo e bem-estar. É também nesta perspetiva que se compreende o valor da *justiça como equidade (educativa) democrática* e da *Educação Democrática*.

O salário de uma pessoa amanhã será, em parte, determinado pela eficácia da educação que recebe hoje e pelo esforço despendido[xix]. Assim, o investimento em recursos educativos nos alunos é fundamental porque determina de forma decisiva o seu bem-estar futuro[xx]. A justiça distributiva na escola assume, deste modo, uma relevância, eventualmente, maior do que a aplicação de dispositivos redistributivos em adulto, através dos impostos sobre os rendimentos (transferências do rendimento dos mais produtivos ou talentosos, para os menos produtivos ou talentosos), considerando que a possibilidade de obter rendimentos mais elevados através do desenvolvimento das suas próprias habilidades ou capacidades é fundamental para potenciar a autoestima e o bem-estar, principalmente nos cidadãos mais desfavorecidos. Este é, para John Roemer, um dos mais fortes argumentos para investir na educação: *"Se tivermos isto em conta, o argumento para investir em recursos educativos nas crianças desfavorecidas é um forte argumento*" (1998, p.61). Há também que reconhecer que a educação pode agravar

desigualdades sociais e até promover a exclusão social, porque os recursos educativos investidos na criança só serão eficazes se esta estiver em condições de os transformar, através da sua capacidade e esforço, em funcionamentos. Assim sendo, não é condição suficiente para a consubstanciação da igualdade de oportunidades disponibilizar, como já foi explicitado neste ensaio, recursos educativos iguais para todos. É fundamental que a distribuição de recursos educativos atenda à capacidade (ou incapacidade) da criança em transformar esses recursos em funcionamentos, sabendo-se que esta capacidade depende dos recursos pessoais e sorte do indivíduo, das suas circunstâncias pessoais e socioeconómicas e não apenas do seu mérito individual.

A igualdade meritocrática de oportunidades, como vimos, é um dispositivo distributivo amplamente compartilhado pela sociedade e, por isso, adequado a princípios distributivos considerados socialmente justos, nomeadamente na educação. A educação, dessa forma, é um dispositivo importante para mediar o acesso, em competição aberta, a cargos e posições sociais relevantes (nomeadamente através do acesso a cursos universitários). Mas este não pode ser o único enfoque da educação nos processos de ensino e aprendizagem. Francois Dubet (2005, p. 32) alerta para as consequências de um enfoque restrito na igualdade meritocrática de oportunidades, que protege os mais talentosos abstraindo das circunstâncias que, a par do esforço, são potenciadoras dos resultados dos alunos:

> *"A escola da igualdade de oportunidades coloca, orienta e hierarquiza os alunos em função dos seus desempenhos. A competição escolar necessariamente torna os alunos desiguais (...) como se os resultados dos alunos fossem a consequência direta do seu trabalho, esforço, coragem, atenção"*.

Consequentemente, a escola não pode ser formatada para responsabilizar de forma simplista pelos seus (maus) resultados, os alunos que fracassam, abstraindo das circunstâncias pessoais e sociais que também contribuem para esse fracasso, pois essa injustiça pode ser fatal para estes alunos e para a sociedade em geral[xxi]. Por vários motivos. A igualdade meritocrática de oportunidades não elimina desigualdades sociais injustas (independentes do esforço e capacidades) entre pessoas, entre géneros, e entre favorecidos e menos favorecidos. Pelo contrário. Pode agravar, injustamente, essas desigualdades, porque a escola não trata da

mesma forma todos os alunos. Os grupos mais favorecidos gerem melhor as estratégias e recursos educativos disponíveis na escola e os bons alunos recebem, por vezes, um ensino melhor e têm mais possibilidades de ser melhores alunos do que os desfavorecidos, considerando que a escola não é imparcial relativamente à origem social dos alunos e não apresenta uma oferta escolar *"perfeitamente igual e objetiva"*. A escola trata com crueldade os alunos vencidos, os que fracassam, assaca-lhes quase sempre responsabilidades pessoais pelo seu fracasso, raramente aponta para o seu contexto familiar, económico ou social, apoucando a sua autoestima e dignidade. Por outro lado, a influência da formação escolar sobre outras esferas de atividade (cargos, empregos, carreiras, posição social e económica, etc...) é, na perspetiva de Dubet (2004, p. 550), eventualmente excessiva, pois, como afirma, *"hoje a escola de massas está esmagada pelo seu próprio poder, pela influência sem precedentes que exerce sobre o destino dos indivíduos, o que contribui para torna-la injusta".*

A escola como organização democrática

As escolas são organizações onde confluem diferentes tipos de atores e interesses - professores, alunos, pais, contribuintes, minorias e autoridades, entre outros. Estes interesses, por vezes divergentes, refletem diferentes personalidades, valores e crenças relativamente à educação e à escola e, por isso, podem conduzir ao conflito (na maior parte das vezes encoberto) na organização, a exemplo do que acontece no sistema político. A análise das organizações e, nomeadamente, da organização como sistema político, é uma adaptação da abordagem sistémica à ciência política. Sendo a organização educativa concebida como um sistema, relevam para a sua compreensão variáveis muitas vezes ostracizadas nos modelos interpretativos racionais-burocráticos que encaram as organizações como sistemas fechados relegando para segundo plano variáveis como o ambiente e as relações de poder no seio da organização. Neste contexto, orientados pelo modelo político, podemos observar a organização educativa e a sua dinâmica centrada em três conceitos: *interesses*, *conflitos* e *poder* (Afonso, 1995, p. 51). A exemplo do que acontece nas instituições políticas do Estado, o *poder* é um aspeto fulcral na organização educativa, porque a dinâmica da escola desenvolve-se como um *jogo de poder* em que cada ator mobiliza dispositivos para conquistar ou manter esse poder. Mas nem sempre esse *jogo de poder* é democrático e, quando assim é, a escola não é um agente-modelo de educação democrática. É que a escola exerce a sua função, ao nível da *Educação Democrática*, não só através do currículo *oficial*, do processo de ensino e de aprendizagem

desenvolvido fundamentalmente na sala de aulas, mas também através do currículo oculto, no modo como se organizam as suas estruturas de poder e como estas se relacionam com os atores educativos, especialmente os alunos, exercendo uma pedagogia implícita, como afirma Licínio Lima (2005, p. 24):

> *"A escola não pode deixar de ser responsabilizada pela perseguição, ou não, dos objetivos de uma educação democrática, os quais pressupõem ações e processos com vista à construção de uma escola como organização democrática e como organização para a promoção da democracia."*

Deste modo, o reforço da prática democrática na organização educativa é, não só condição necessária, mas também fundamental para uma educação para os valores democráticos da liberdade, do debate crítico, aberto e plural, da igualdade e do imperioso exercício de cidadania política. A escola pode exercer um papel fundamental como *"pedagogia implícita e como currículo oculto, através de ações que não sendo neutras nem puramente instrumentais, promovem valores, organizam e regulam um contexto social em que se socializa e se é socializado."* (Lima, 2005, p. 23). Ensinar aos alunos as virtudes da democracia, da participação democrática ou do exercício da razão pública argumentativa mas, na tomada de decisões importantes para a comunidade escolar, manter a escola como uma organização que não estimula e até dificulta a implementação de processos de participação democrática efetiva dos alunos, dos pais ou da comunidade educativa, pode ser tempo perdido e deitar por água abaixo os esforços, eventualmente, desenvolvidos ao nível da *Educação Democrática* dentro da sala de aulas.

O modelo de *escola democrática*, sob o ponto de vista organizativo, implica que os valores, as soluções, os problemas, os projetos e as orientações sejam escrutinadas argumentativamente no espaço público da escola ou da comunidade educativa. Uma participação disforme e desproporcionada dos diferentes atores da organização educativa pode resultar numa escola menos plural, menos democrática, porventura oligárquica e, por isso, menos equitativa e menos justa[138].

[138] Cf. *"Direitos Humanos, Justiça e Educação na Era dos Mercados"* (2012) de Carlos V. Estêvão

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. J. (1999), *Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: esboço para uma rearticulação crítica.* Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, 139-164.

Afonso, N. (1995). *A Reforma da Administração escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alvarez, D. (2013, Novembro). *Concepciones de la Igualdad e Instituciones Públicas: Igualdad de Oportunidades en Educación.* Artigo apresentado no âmbito do Mestrado de Filosofia Política, Universidade do Minho.

Antunes, F. (1995) *Educação, Cidadania e Comunidade.* Revista Portuguesa de Educação, 8 (1), 191-205.

Arblaster, A. (1988). *A Democracia*. Trad. M.F. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa.

Arnsperger, C. & Van Parijs, P. (2004). *Ética Económica e Social,* trad. António Joaquim Esteves. Porto: Afrontamento.

Berlin, I. (1969). *Quatro Ensaios sobre a Liberdade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
Constant, B. (1985). *A liberdade dos Antigos comparada à Liberdade dos Modernos.* Revista Filosofia Política, nº2. Porto Alegre: L & PM.

Cunningham, F. (2009). *Teorias da Democracia: uma introdução crítica*. Porto Alegre: Artmed.

Dewey, John (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.

Dworkin, R. (1993). *Ética Privada e Igualitarismo Político*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Dubet F. (2004). *"O que é uma escola justa?".* Cadernos de Pesquisa, v. 34, n.123, p. 539-555.

Dubet, F. (2005). La Escuela de Las Oportunidades. Barcelona: Editorial Gedisa.

Dubet, F. (2010). Les Places et les Chances: repenser la justice sociale. Paris: Seuil.

Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Espada, J.C. & ROSAS, J.C. (2004). *Pensamento Político Contemporâneo - uma introdução.* Lisboa: Bertrand Editora.

Estrada, I.C. (2007). *Cidadania no Pensamento político Contemporâneo*. Estoril: Princípia Editora.

Estêvão, C. V. (2004). *Educação, Justiça e Democracia, um Estudo sobre as Geografias da Justiça em Educação*. S. Paulo: Cortez Editora.

Estêvão, C. V. (2012). *Direitos Humanos, Justiça e Educação na Era dos Mercados.* Porto: Porto Editora.

Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Gutmann, A. (1999). *Democratic education: with a new preface and epilogue.* Princeton: University Press.

Gutmann, A. & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?.* Princeton: University Press

Gutmann, A. (2001). *La Educación Democrática.* Barcelona: Editorial Paidós.

Habermas, J. (1993). *Três modelos normativos de democracia.* Texto de apresentação de Habermas no seminário "Teoria da Democracia". Valência: Universidade de Valência.

Lima, L. C. (2005). *Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas*. Porto: Edições Afrontamento.

Kant, I. (2012). *Sobre a Pedagogia.* Coimbra: Edições 70.

Locke, J. (1999). *Ensaio sobre a verdadeira origem, extensão e fim do Governo Civil.* Tradução João Oliveira Carvalho. Lisboa: Edições 70.

Mill, J.S. (2010). *Sobre a Liberdade.* Trad. Pedro Madeira. Coimbra: Edições 70.

Nozick, R. (1991). *Anarquia, Estado e Utopia.* Trad. Rui Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar Editor, Lda.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity.* Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit.* Princeton: Princeton University Press.

Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro, Por qué la democracia necessita de las humanidades.* Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.

Nussbaum, M. (2014). *Educação e Justiça Social.* Mangualde: Edições Pedagogo.

Pogge. T. (1989). *Realizing Rawls*. Ithaca: Cornell University.

Pogge. T. (1994). *Uma Proposta de Reforma: um dividendo global de recursos*. Lua Nova: Revista de Cultura de Política, nº 34. S. Paulo

Rawls, J. (1990). *Sobre las libertades.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Rawls, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça*. Trad. Carlos Pinto Correia. Lisboa: Editorial Presença

Rawls, J. (1997). *Liberalismo Político*. Trad. João Sedas Nunes. Lisboa: Editorial Presença

Rawls, J. (2003). *Justiça como Equidade*, *uma reformulação.* Trad. Claudia Berliner. S. Paulo: Martins Fontes.

Roemer J. E. (1998). *Equality of Opportunity* . Cambridge, MA: Harvard University Press.

Roemer, J.E. (1997) *Igualdad de Oportunidades*. Madrid: III Simposio sobre igualdad y distribución de la renta, organizado pela Fundación Argentaría.

Rosas, J.C. (2011). *Concepções da Justiça.* Coimbra: Almedina.

Rosas, J.C. Thaler, M. e González, I. (2012).*Filosofia Política*. In Galvão, P. (Org.) *Filosofia: Uma Introdução por Disciplinas (pp.175-213).* Lisboa: Edições 70.

Rosas, J.C. (Org.). (2013). *Manual de Filosofia Política.* Coimbra: Almedina.

Rousseau, J.J. (1995). *Discurso sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens.* Mem Martins: Europa-América.

Sandel, M. (2005). *O Liberalismo e os Limites da Justiça.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Sen, A (2007). *Mérito e Justiça.* Mangualde: Edições Pedagogo.

Sen, A. (2010). *A ideia de Justiça*. Trad. Nuno Castello-Branco Bastos. Coimbra: Almedina.

Singer, P. (2012). *Ética Prática*. Trad. Álvaro Augusto Fernandes. Lisboa: Gradiva.

Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo, Examinando a Política do Reconhecimento.* Lisboa: Instituto Piaget.

Taylor, C. (2009). *A Ética da Autenticidade.* Lisboa: Edições 70

Torres, Leonor & Palhares, José. (Org.). (2014). *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Walzer, M. (1999). *As esferas da Justiça: em defesa do pluralismo e da igualdade*. Trad. Nuno Valadas. Lisboa: Presença.

Wolff, J. (2004). *Introdução à Filosofia Política.* Trad. Maria de Fátima St. Aubyn. Lisboa: Gradiva.

NOTAS FINAIS

[i] Aparentemente, a democracia protege, melhor do que outras formas de governo, as classes mais desfavorecidas, mais vulneráveis à instabilidade económica ou social da sociedade. É nos países independentes com governos democráticos que encontramos índices de pobreza mais baixos (ver http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf).

[ii] Uma análise, mesmo que superficial à relação entre o tipo de governo dos países independentes e o índice de desenvolvimento humano (IDH) indica-nos claramente que os países com IDH mais elevado são países com sistemas de governo democrático consolidado.
https://freedomhouse.org/sites/default/files/FIW%202013%20Charts%20and%20Graphs%20for%20Web_0.pdf
http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf

[iii] A China, aparentemente, é um bom exemplo considerando que, sob o ponto de vista económico, atinge melhores resultados que alguns países com governo democrático.

[iv] Afirma Tiago Brandão Rodrigues (cientista português prestigiado e empossado Ministro da Educação de Portugal, em 2015) sobre a fuga de cérebros para fora do país, decorrente de medidas políticas que, supostamente, não valorizam (em Portugal) o mérito dos cientistas portugueses: *"Se temos 100 pessoas de alturas diferentes e eliminarmos os mais altos, a média baixa. Na massa crítica e no conhecimento técnico e académico, acontece exatamente a mesma coisa. Se os mais qualificados zarparem, os que ficam são pessoas com qualidade, mas a nossa média de capacidade técnica claramente vai baixar. E isso está a acontecer."* Ver Jornal "i" http://www.ionline.pt/artigo/411582/tiago-brandao-rodrigues-e-extremamente-dificil-lutar-contra-o-populismo-da-coligacao-?seccao=Portugal_i, consultado a 25 novembro de 2015.

[v] Veja-se, a este propósito, esta breve comparação entre Portugal e a Finlândia, sobre a implementação e avaliação curricular: *"O que a Finlândia vai mudar no ensino é em tudo contrário ao que Portugal fez"* (2015). Público Online. Consultada a 13 julho de 2015 em http://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-a-finlandia-vai-mudar-no-ensino-e-em-tudo-contrario-ao-que-portugal-fez-1691439?page=-1

[vi] Em artigo de opinião publicado no jornal público, Tibor Navracsics, na altura recém-empossado Comissário Europeu responsável pela Educação, Cultura, Juventude e Desporto, foi perentório a afirmar que *"a educação é um dos melhores investimentos que a União Europeia pode fazer (...) para conseguir que a economia volte a crescer"* na Europa, para *"reduzir o desemprego na EU"*, para que *"a Europa se mantenha competitiva na cena mundial"*. Este alto responsável pela Educação na EU considera, assim, que o principal escopo da educação é *"melhorar as aptidões e competências das pessoas para desenvolver métodos de produção mais eficazes e adaptar-se ao progresso tecnológico"*, sendo fundamental o desenvolvimento de "*competências necessárias ao mercado de trabalho atual" e "novas ideias para o mercado"*. Isto é, para Tibor Navracsics a educação é importante para o crescimento económico mas, eventualmente, não tão determinante para o fortalecimento da própria democracia, para a igualdade de oportunidades, para a justiça social. (Cf. artigo publicado a 11 dezembro de 2014, disponível em http://www.publico.pt/mundo/noticia/investir-na-educacao-compensa-1678962 e consultado em 22 dezembro de 2014)

[vii] A China e a Índia são dois dos países que mais cresceram economicamente nos últimos anos. No entanto, apesar de terem feito progressos significativos na redução da pobreza absoluta, a desigualdade de rendimento e a desigualdade geral, indicada pelo coeficiente de Gini, tem aumentado. No caso particular da China acresce a violação sistemática de liberdades básicas, tais como a liberdade de expressão, de reunião, ou genericamente a liberdade política, pois a China não é um sistema político democrático. Em 1999, o índice Gini da China era 39,2 e em 2009 passou para 42,1, enquanto a distribuição do rendimento entre os 20% mais ricos cresceu e a distribuição do rendimento entre os 20% mais pobres diminuiu naquele período.
(Ver http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002296/229602por.pdf , consultado a 23 de julho de 2015).

[viii] O que acontece, na verdade, é que os decisores políticos em vários estados (como Portugal), nomeadamente na Europa, devido à crise económica recente, têm vindo a operar paulatinamente alterações nos currículos do ensino básico e secundário (e até superior) que transformam o paradigma estruturante do ensino nas escolas. Por este motivo, estas áreas de conhecimento têm sofrido grande pressão no atual momento de crise pois *"a educação para o crescimento económico opor-se-á à presença das artes e humanidades como ingredientes da formação elementar mediante um ataque que hoje se pode observar em todo o planeta"*. (Nussbaum, 2012, p.46)

[ix] No entanto, questiona-se: como implementar a *revolução* da educação democrática nas democracias contemporâneas, se aos decisores políticos em exercício pouco interessa confrontar-se com cidadãos capacitados para refletir sobre questões políticas, para examinar, argumentar e debater essas questões de modo autónomo e livre, para *os* julgar criticamente?

[x] A dominação de que fala Walzer desloca-se nos tempos atuais com bastante enfoque dos mercados para o poder político. Proprietários monopolistas de bens económicos – os mercados – têm ilegítima e despoticamente interferido na esfera do poder político. É uma situação clara de violação das fronteiras entre esferas distributivas.

[xi] Note-se que em Portugal a escolaridade obrigatória foi alargada ao ensino secundário, no ano letivo 2012/13.

[xii]Não é possível substituir totalmente o poder do Estado de administrar determinados bens sociais básicos (entre eles, a educação) pelo poder do mercado. Por um lado, como afirma Walzer, teríamos uma dominação ilegítima do mercado sobre a esfera da educação; por outro lado, teríamos uma violação dos próprios princípios contratualistas do exercício do poder político. Se assim não acontecesse, o Estado abdicaria tacitamente da prerrogativa de proteção dos interesses fundamentais dos cidadãos ao nível da educação pública, porque estes passariam a estar sujeitos aos interesses dos próprios mercados, eventualmente inconciliáveis com os interesses e necessidades de todos os cidadãos. Ao nível de bens sociais tão importantes como os referidos, é o Estado que tem que ser a mão *invisível* e não o mercado, no sentido de assegurar que o sistema educativo cumpre os propósitos e princípios definidos anteriormente. O mercado (onde se realiza a livre troca ou a compra e venda, de acordo

com as leis da oferta e da procura) obedece a critérios distributivos incompatíveis com os critérios distributivos da esfera da educação em que a livre troca ou venda de acordo com as leis da oferta e procura é inadmissível. Negar esta evidência é negar a defesa de sistemas educativos que promovem e garantem a igualdade e liberdade dos seus cidadãos, a igualdade de oportunidades, a equidade e a proteção dos mais desfavorecidos.

[xiii] Segundo Walzer (e eu concordo), pode haver lugar, na educação, para escolas públicas ou privadas, desde que estas cumpram um programa comum e a sua organização não afete a diversidade e cooperação cultural, ideológica, racial e social, considerando que a opção dos pais por escolas privadas prende-se com a inclusão dos filhos em níveis e posições sociais idênticos, o que contraria os objetivos democráticos da própria escola: as crianças devem ser agrupadas do mesmo modo por que um dia se agruparão como cidadãos. Por este motivo, Walzer manifesta-se contra aquilo que designa por «plano de títulos», vulgo "cheque-ensino", considerando que a possibilidade de o Estado apoiar uma livre escolha dos pais para a escola dos seus filhos implicaria uma indesejável seriação dos alunos com base na classe social, com prejuízo de uma educação para uma sociedade plural e culturalmente diversa. Também a separação dos alunos por graus de aptidão *(turmas de nível)* merece a crítica de Walzer. Considera este filósofo que não é possível organizar uma sociedade democrática sem misturar pessoas de todos os níveis de aptidão ou talento. Se a escola for, neste sentido, um espaço segregador, afirma Walzer: "*há uma dupla desigualdade e esta duplicação é especialmente perigosa para a política democrática"* (1999, p. 216). No entanto, ressalve-se que esta estratégia integradora também pode ter efeitos perversos se não forem asseguradas condições de segurança e qualidade em *escolas integradoras* – alunos da classe média das escolas públicas podem deixar estas escolas com o intuito de procurar escolas com ambientes supostamente mais favoráveis. Ora, se assim for, a segregação agrava-se.

[xiv] Não sei se aversão do poder político face à *educação democrática* se deve a uma autoproteção corporativista da própria classe política, que dessa maneira se mantém no exercício do poder político *ab eternum,* ou se apenas é uma convicção ideológica (talvez errada) de quem monopoliza o poder político. O reconhecimento da correlação entre a escola e a igualdade de oportunidades no acesso a cargos públicos, começando pelo cargo de *cidadão*, é fundamental, pois, como afirma Walzer (1999, p. 146) *"a cidadania é o primeiro cargo, o «lugar» crucial em termos sociais e políticos e a condição prévia de todos os outros".*

[xv] A Declaração Universal dos Direitos do Homem legitima, pelo menos aparentemente, a *teoria do estado das famílias*, ao declarar (nº3 do artº 26º) que *"aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos".* A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia também ratifica, no nº 3 do artº 14º *"o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas".* A liberdade dos pais de escolher a educação dos filhos é um direito inegável e, aparentemente, incontestável, considerando que os pais são os legítimos representantes dos interesses e de futuras escolhas livres de conceções de vida dos filhos. No entanto, este direito e poder dos pais sobre a educação dos filhos não pode consistir num direito absoluto. As escolhas dos pais podem, por exemplo, opor-se (ilegitimamente) à conceção e reconhecimento compartilhado da igual dignidade de cada ser humano.

[xvi] O *minimalismo cívico* tem também sido defendido, por vezes, por razões de eficácia e eficiência. Apoiado na racionalidade burocrática (melhores meios para atingir os fins, resultados imediatos) corresponde a um modelo gerencialista e neoliberal das organizações educativas que desprioriza a formação cívica do aluno, a educação para a cidadania, o ensino de áreas curriculares não avaliáveis, não quantificáveis e não valorizáveis pelo mercado, pela sociedade *empresarial.*

[xvii] A educação cívica e política em Portugal, por exemplo, tem retrocedido para patamares quase irreconhecíveis nos últimos anos. A área de Projeto, uma disciplina importante para os alunos adquirirem capacidades cívicas e sociais aliadas ao desempenho profissional, foi retirada do currículo do ensino secundário em 2011. Em 2012 foram excluídas do currículo as disciplinas de Formação Cívica e Estudo Acompanhado. Com o enfoque dado a áreas de formação que supostamente asseguram maior empregabilidade, maior produtividade e crescimento económico (áreas científico-tecnológicas) as áreas curriculares estruturantes da formação cívica – humanidades - têm também vindo a ser gradualmente reduzidas no currículo. A revisão curricular de 2012, por exemplo, reforçou o tempo letivo de áreas científico-tecnológicas e introduziu tempos letivos mínimos para as disciplinas de humanidades, inferiores aos tempos letivos anteriormente definidos. Se bem que as escolas públicas não tenham adotado estes mínimos, as escolas privadas e, nomeadamente, as escolas com contrato de associação reduziram as humanidades para os mínimos autorizados pelo governo, alegadamente por razões económicas.

[xviii] Ver este estudo que afirma que a *"Pobreza reduz as capacidades cognitivas"* http://www.publico.pt/ciencia/noticia/pobreza-reduz-as-capacidades-cognitivas-1604436, consultado a 18 outubro de 2015.

[xix] Bernanke, presidente da Reserva Federal Norte Americana, afirmava em 2012 que *"especialistas em desenvolvimento económico identificaram o sucesso educacional como fonte de crescimento económico e aumento dos salários em muitos países do mundo"* acrescentando que aqueles que não têm acesso ao ensino de infância *"têm mais probabilidade de desistir da escola, ganhar salários mais baixos, depender de programas do Governo ou de serem presos".*
Ver:
http://www.jornaldenegocios.pt/economia/detalhe/bernanke_educaccedilatildeo_de_infacircncia_eacute_quotchavequot_para_o_crescimento_econoacutemico.html consultado a 15 setembro de 2015. Veja-se também esta informação consultada em http://expresso.sapo.pt/falta-de-educacao-trava-crescimento-do-pib=f595902#ixzz3NI9dKD2r a 29 dezembro 2014.

[xx] Estudos económicos têm vindo a comprovar empiricamente esta conjunção entre a educação, o rendimento e o bem-estar. Um estudo do Banco de Portugal publicado em 2010, intitulado *"O investimento em educação em Portugal: Retornos e heterogeneidade"* afirma que o benefício marginal de obter um grau académico acima do ensino secundário era, em média, 763 euros. Neste estudo, os economistas Nuno Alves, Mário Centeno e Álvaro Novo, referem que *"em todas as economias avançadas, existe um prémio salarial significativo para a educação, que deve ser interpretado como um retorno do investimento em níveis mais elevados de escolaridade. A acumulação de capital humano promove uma maior produtividade dos trabalhadores que é recompensada no mercado de trabalho sob a forma de salários mais elevados. Estes retornos*

individuais têm uma contrapartida direta no rendimento total dos países." Estudo consultado a 7 de setembro de 2015 em *http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Alves_Investimento.pdf*

[xxi] Pode-se questionar se as escolas justas são as que ocupam os primeiros lugares dos rankings dos exames nacionais, as mais eficientes e eficazes sob este ponto de vista. Ou se por detrás desta eficácia e eficiência, não submerge uma seleção discriminatória de alunos – os que têm menor capacidade competitiva. Veja-se a este propósito esta notícia *"Portugal é dos países europeus com mais chumbos nas escolas"* https://www.publico.pt/sociedade/noticia/portugal-e-dos-paises-europeus-com-mais-chumbos-nas-escolas-1721216 consultada a 23 de janeiro de 2016