

ARTIGOS

PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA E JUSTIÇA ESCOLAR: A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E A EQUIDADE

MARCOS ROHLING • IONE RIBEIRO VALLE

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade propor uma forma de considerar o conceito de justiça escolar, relativamente à questão da escola justa, à luz da teoria da justiça de Rawls e da teoria crítica de Bourdieu. Procurando um modo de conceber a justiça escolar que leve em conta os méritos teóricos dessas teorias, o artigo traz, primeiramente, uma reconstrução da crítica de Bourdieu à escola e ao seu papel perpetuador das desigualdades prévias à vivência escolar; em seguida, examina-se a teoria da justiça como equidade, de Rawls, dando especial atenção à consideração do significado da educação e da escola justa; por fim, inspirando-se na formulação dos princípios da justiça como equidade, são propostos dois princípios da justiça escolar.

**JUSTIÇA SOCIAL • PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA • EQUIDADE •
IGUALDADE DE OPORTUNIDADES**

JUSTICE PRINCIPLES AND SCHOOL JUSTICE: MULTICULTURAL EDUCATION AND THE FAIRNESS

ABSTRACT

This study aims to propose an approach to the concept of school justice, on the issue of the just school, in the light of Rawls' theory of justice and Bourdieu's critical theory. Looking for a way to understand school justice that takes into account the theoretical merits of these theories, the text is divided in three parts: the first is a reconstruction of Bourdieu's criticism of the school and its role in perpetuating inequalities prior to school experience; then, it examines Rawls' theory of justice as fairness, , paying particular attention to the meaning of education and the fair school; Finally, inspired by the formulation of the principles of justice as fairness, two principles of school justice are proposed.

**SOCIAL JUSTICE • PRINCIPLES OF JUSTICE • FAIRNESS •
EQUAL OPPORTUNITIES**

PRINCIPES DE JUSTICE ET JUSTICE SCOLAIRE: ÉDUCATION MULTICULTURELLE ET ÉGALITÉ

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but proposer une approche du concept de justice scolaire par rapport à la question de l'école juste, à la lumière de la théorie de la justice de Rawls et de la théorie critique de Bourdieu. L'article vise trouver un mode de concevoir la justice scolaire qui prenne en compte les mérites théoriques de ces théories, il présente, tout d'abord, une reconstruction de la critique de Bourdieu concernant l'école et son rôle de perpétuer les inégalités préalables à l'expérience scolaire; il examine ensuite, la théorie de la justice avec équité de Rawls, une attention spéciale est accordée à la considération de la signification de l'éducation et de l'école juste; finalement deux principes de justice scolaire, inspirés de la formulation des principes de la justice comme équité, sont proposés.

**JUSTICE SOCIALE • PRINCIPES DE JUSTICE • ÉGALITÉ •
L'ÉGALITÉ DES CHANCES**

PRINCIPIOS DE JUSTICIA Y JUSTICIA ESCOLAR: LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y LA EQUIDAD

RESUMEN

Este trabajo tiene la finalidad de proponer una forma de considerar el concepto de justicia escolar en lo que se refiere al tema de la escuela justa, a la luz de la teoría de la justicia de Rawls y de la teoría crítica de Bourdieu. En busca de un modo de concebir la justicia escolar que tenga en cuenta los méritos teóricos de dichas teorías, el artículo presenta en primer lugar una reconstrucción de la crítica de Bourdieu a la escuela y a su papel perpetuador de las desigualdades previas a la vivencia escolar; en seguida, se examina la teoría de la justicia como equidad, de Rawls, dando especial atención a la consideración del significado de la educación y de la escuela justa; por fin, inspirándose en la formulación de los principios de la justicia como equidad, se proponen dos principios de la justicia escolar.

**JUSTICIA SOCIAL • PRINCIPIOS DE JUSTICIA • EQUIDAD •
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES**

É DESNECESSÁRIO DIZER QUE A JUSTIÇA OCUPA UM LUGAR PRIVILEGIADO NAS discussões contemporâneas nos mais variados espaços do conhecimento. Esse interesse pela questão da justiça e o renascimento da reflexão política incontestavelmente estão associados à publicação de *A Theory of Justice*,¹ em 1971. De fato, a partir da teoria da justiça de Rawls, ideias como justiça, igualdade e equidade, que formam uma complexa compreensão do que é uma sociedade justa, passaram a integrar invariavelmente as mais diversas abordagens destinadas ao cotejo da educação e das práticas políticas e econômicas sociais.² Assim perspectivada, podemos seguramente admitir que *TJ*, como a primeira exposição da teoria da *justice as fairness*, é uma das mais importantes obras da tradição política do pensamento ocidental, importância essa reconhecida inclusive pelos críticos, como Schaeffer (2007, p. 11), o qual pontua não apenas a influência, mas também o impacto e a mudança de paradigma que a obra provocou no meio acadêmico em todas as áreas.

É verdade que a proposição dos dois princípios de justiça, como núcleo de uma concepção de justiça que assume o papel da justiça de governo das principais instituições da sociedade e, dessa forma, destina-se não aos indivíduos, mas sim às instituições, significou dizer que a sorte e o sucesso das pessoas são determinados pelo grau de distribuição de bens primários para o desenvolvimento de todos os planos que integram planos racionais de vida. Afirmou-se, assim, a importância das instituições no destino social das pessoas. Por isso, era preciso agir com

¹ Doravante, usar-nos-emos da partícula *TJ* para referir-nos à obra *Uma teoria da justiça* (Trad. Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2009). Sabemos que a norma para a referência em citação obedece ao padrão (AUTOR, data da publicação utilizada, página); entretanto, para Rawls, utilizar-se-á (AUTOR, data da publicação utilizada, parágrafo da obra, página). A razão disso é para facilitar o leitor em sua busca, tendo em vista as muitas traduções de *A Theory of Justice*.

² A respeito da relação entre as teorias da justiça contemporâneas e a educação, sugerimos a apropriação da exposição feita por Estevão (2011), que sumariza os termos com os quais, de acordo com cada qual das perspectivas, a educação é abordada.

equidade no sentido de que as desigualdades provocadas pelas instituições fossem justificadas em termos de ganhos para aqueles que se encontram onerados pelo sistema social. Na educação, especialmente, isso representou a ressignificação do princípio das oportunidades: não mais uma igualdade formal, como compreendia o liberalismo clássico, em que o zelo e o esmero dariam conta de determinar a sorte social, mas sim um modo substancial de compreendê-la, isto é, como o *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, por meio do qual as instituições devem estar dispostas de forma a criar mecanismos que atenuem as diferenças sociais, pois o ponto de partida social é desigual e a disposição social das instituições favorece mais a uns do que a outros (BOLÍVAR, 2011, p. 11-13).

Curiosamente, nos anos 1960, quando Rawls gestava sua teoria da justiça como equidade, Bourdieu e Passeron (1964) publicaram uma obra, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*,³ na qual empreenderam uma poderosa crítica ao sistema de ensino francês, desvelando as desigualdades que caracterizavam a educação francesa. Tratava-se de desmontar o mito da escola republicana libertadora, nos termos de um instrumento político de democratização e de promoção da mobilidade social, evidenciando a perpetuação das desigualdades, em face da cultura, nos sucessivos processos de escolarização. Os autores elucidaram que, mediante os recursos pedagógicos e avaliativos, a escola transformava privilégios sociais em méritos, dons e talentos individuais, de forma que os diversos modos de desigualdades, advindos das diferentes formas de relacionamento com a cultura, legitimavam as próprias desigualdades: é a tese de que herança cultural, cristalizada na educação escolar, exerce papel fundamental na reprodução social (VALLE, 2014a, p. 9).⁴ A obra *Os herdeiros*, como hoje se aceita com tranquilidade, marcou um ponto de mudança ou de inovação radical na sociologia da educação na França, que, apesar de recuperar a tradição de Durkheim consoante à retomada da centralidade da educação no sentido de nucleá-la em torno da sociologia, difere desses mesmos projetos durkheimianos quanto à consideração da escola como fonte de integração institucional, de socialização, autonomia e mobilidade social.⁵ Como percebemos, o tema de *Os herdeiros* – a desigualdade de acesso dos estudantes ao ensino superior de acordo com a sua origem social – está associado a uma análise centrada no privilégio cultural que atribui à escola um papel importante na reprodução das desigualdades.

Nesse sentido, o tema convergente nas obras desses autores – a teoria da justiça de Rawls (2009), de um lado, e a sociologia da educação de Bourdieu e Passeron (2014), de outro – é a desigualdade: enquanto os dois últimos autores avaliam criticamente as desigualdades de acesso assim como a perpetuação dessas desigualdades no interior das instituições educacionais, o primeiro pensa uma teoria da justiça capaz de levar

3

Tradução brasileira: *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione R. Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

4

A nossa abordagem em torno das ideias de Bourdieu, especialmente, acompanha o entendimento de Bonnewitz (2003), Mounier (2001), Vasconcellos (2002) e Weber (2011), além, é claro, de Valle (2013, 2014a, 2014b). No que tange ao autor, seguimos as exposições de suas ideias, bem como suas frequentes reformulações em Bourdieu (1997, 1999, 2007, 2011), Bourdieu e Passeron (1982, 2014) e Bourdieu, Passeron e Chamboredon (2002).

5

O nosso entendimento básico das ideias de Durkheim, inclusive a sua influência na sociologia da educação brasileira, segue os seguintes autores: Cunha (2010); Nogueira (1990); Steiner (1994) e Wacquant (1997). Já as ideias do pai da sociologia científica concernentes à discussão em torno da educação são tomadas dos seguintes textos: Durkheim (2007a, 2007b, 2008, 2011).

em conta nossas intuições mais elementares da justiça, para governar e guiar as principais instituições de uma sociedade por meio dos princípios de justiça, de forma que as desigualdades sociais sejam diretamente atenuadas. Assim, pensar numa escola justa, que leve em conta nossas intuições do que seja a justiça, implica considerar, incontestavelmente, as obras desses autores. Partindo dessas pressuposições, o presente artigo está estruturado em três partes. Na primeira, apresenta-se a crítica que Bourdieu e Passeron (2014), em *Os herdeiros*, fazem à educação e ao sistema de ensino francês, evidenciando as desigualdades que estavam naturalizadas no interior das instituições educacionais. Em seguida, é discutida mais claramente a educação a partir do que Rawls (2009) teoriza, principalmente, em *Uma teoria da justiça*, dando destaque aos conceitos de sociedade bem ordenada e bens primários, uma vez que a *justiça como equidade* exige um tipo especial de sociedade e age na distribuição dos bens primários. Além disso, é ressaltada a discussão em torno do problema da loteria natural e da distribuição de talentos. Por fim, são sugeridos princípios de justiça escolar, os quais seriam um parâmetro para avaliação da justiça e das desigualdades no sistema educacional, apontadas inicialmente por Bourdieu e Passeron (2014).

6

Essa tendência, que tem em Talcott Parsons seu mais elevado expoente, caracteriza-se por buscar manter uma visão, concomitantemente, estrutural e funcionalista dos fenômenos sociais. Dessa forma, dava-se mais dinamicidade às estruturas por meio da sua funcionalidade, de modo que a função constituía uma dimensão da estrutura e, consequentemente, existia para o cumprimento de alguma finalidade dessa mesma estrutura. Assim, “tal visão implicava que, para que ela pudesse existir estavelmente, precisaria responder a diversas funções, tais como, a adaptação ao meio que assegura a sobrevivência da sociedade, a busca por objetivos, a integração de membros do grupo, a manutenção de modelos e de normas, entre outras coisas. Dentro desse modelo, Parsons observa que a educação, entendida como socialização, é o mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos, em formas de sociedades. Assim, sem a socialização, o sistema social seria ineficaz na direção da manutenção da integração, da ordem e do equilíbrio” (ROHLING, 2014, p. 203-204). Para saber mais, ver Lallement (2004) e Scott (2010).

A CRÍTICA À ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A obra *Os herdeiros* representou um exame contumaz, levando a todos os âmbitos da vida social uma visão crítica a respeito dos domínios sobre os quais se assentavam significativas expectativas sociais e individuais, notadamente as instituições de ensino, que, até então, eram vistas sob a crença compartilhada de que se tratava de instâncias a serviço do interesse geral ou que favoreciam o progresso de todos por igual. O livro foi escrito num momento em que algumas tendências, como o *estrutural-funcionalismo (hiperfuncionalismo)*,⁶ estavam em evidência e no qual se afirmava a necessidade da formação de uma elite científica e tecnológica mais numerosa para expandir o poder econômico.

A partir das enquetes que formam o núcleo empírico de *Os herdeiros*, Bruno (2009) argumenta que tal obra é, de algum modo, resultado de pesquisas iniciadas muito antes. Os trabalhos anteriores de Bourdieu e Passeron sobre a crise universitária, os primeiros relatórios concernentes às enquetes sobre os estudantes e a cultura e o desenvolvimento de debates sobre a origem das desigualdades escolares, como percebemos, tiveram forte influência no sentido de apresentar: suas análises a respeito da origem das desigualdades quanto ao acesso e sucesso na universidade; uma análise sociológica elaborada a partir de certos princípios dos fundadores da sociologia – Durkheim, Marx e Weber, que devem ser vistos como uma armadura intelectual, um cânone com o qual se

trava constante debate –; e um estudo sobre a relação dos estudantes com a cultura, que põe em relevo as determinações ocultas advindas da origem social para as desigualdades escolares (BRUNO, 2009, p. 14).

Além disso, vinculada à análise da reprodução dos mecanismos de dominação social, a obra *Os herdeiros* é um bom exemplo de um modelo de trabalho que está claramente ligado à crítica política e social sem perder com isso o *status* de cientificidade: o intento dos autores era justamente o de avaliar a consonância do sistema de ensino com valores políticos, notadamente aqueles da democracia e da igualdade de acesso à educação superior, a partir de um tipo ideal de “herdeiro”, que era o estudante parisiense de Letras Clássicas e Filosofia, envolvido num ambiente prestigioso no qual se encontra a riqueza cultural da universidade para cujo uso dispunha dos recursos (GRÉMION, 2005, p. 39-40). Esse aspecto recupera a crença que tinham os franceses de que as instituições escolares públicas eram o símbolo do alicenciamento dos princípios republicanos e democráticos, de tal modo que as ideias progressistas significavam a ampliação da igualdade de possibilidades. Organizadas assim, as instituições escolares desempenhariam suas funções no sentido da superação das assimetrias sociais que repousavam sobre as contingências de origem (SIDICARO, 2009, p. X).

Essa disposição, que em tese acreditava-se permitir a superação das disparidades radicadas na origem, é caudatária das contribuições de Durkheim, o qual, em muitas de suas lições e obras, enfatizava a necessidade de a educação pública ser organizada de modo a promover a socialização dos princípios laicos e republicanos. No entanto, as análises de Bourdieu e Passeron (2014) demonstraram que essas instituições escolares, diferentemente do que se pensava, por meio da outorga de títulos e reconhecimentos educativos àqueles que pertenciam a situações culturais, sociais e econômicas privilegiadas, constituíam um fator de fissura social no sentido da promoção de desigualdades. Porém, a análise conduzia a uma constatação contundente: tais desigualdades, antes de serem percebidas, eram camufladas e legitimadas por aqueles que estavam no polo desfavorecido. Dessa forma, observamos que as instituições escolares não apenas eram fatores de desigualdades sociais, mas também desempenhavam papel de legitimação e reafirmação dessas desigualdades de origem, as quais, por sua vez, eram vistas sob a forma de dons e talentos naturais. Para realizar essa análise, os autores se centram num flanco da cultura. Como eles sugerem,

Se for verdade que escolha forçada das faculdades de ciências e de letras é uma manifestação da desvantagem escolar que está ligada aos sujeitos das classes inferiores e médias (até mesmo quando conseguem viver seu destino como vocação), se for verdade que os estudos de ciências parecem menos ligados à origem

social e, enfim, se se aceita que é no ensino literário que a influência da origem social se manifesta mais claramente, parece legítimo ver nas faculdades de letras o terreno por excelência para estudar a ação dos fatores culturais da desigualdade diante da escola, cuja estatística, operando um corte sincrônico, revela o resultado: eliminação, rejeição e atraso. O paradoxo que se quer na verdade é que os que estão em maior vantagem cultural não exponham tanto a sua vantagem justamente lá onde são relegados pela ação de suas desvantagens. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 23)

Como demonstrava a análise desses sociólogos, em nosso entendimento, a passagem pelas instâncias educativas formais consagrava os estudantes cujas precedências familiares, sejam culturais, econômicas ou sociais, colocavam-nos em situações vantajosas em face da ação escolar declarada igualitária, a qual valorizava positivamente as sensibilidades, predisposições e conhecimentos que tais estudantes traziam de seus lugares de origem e de suas trajetórias prévias, em múltiplos aspectos coincidentes com os conteúdos e destrezas considerados novos para todos, muito embora já fossem possuídos por esses alunos. Como afirmam Bourdieu e Passeron (2014, p. 27), “De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil”, por meio da qual são definidas chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes. De fato, a escola transforma as assimetrias de origem social e cultural em desigualdades escolares. Nesse sentido,

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdaram saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34)

Em outras palavras, a forma como as instituições escolares estavam organizadas claramente reforçava e reafirmava o valor das habilidades formadas no interior de âmbitos de convivência prévios, os quais eram fortemente dependentes do acesso à cultura. No sistema de educação, enquanto para alguns a cultura escolar era idêntica à cultura familiar, para outros ela representava uma aculturação. Assim procedendo, sob a camuflagem da igualdade de acesso, as instâncias educativas reafirmavam o valor de conteúdos que os estudantes econômica e culturalmente privilegiados já traziam consigo por meio de suas experiências culturais prévias. Desse modo, estabelecia-se um ciclo vicioso que contava com o reconhecimento daqueles que eram, ao cabo, vítimas dessa mesma estrutura.

Com efeito, o sistema escolar reproduzia e premiava valores cujas consequências exacerbavam as assimetrias sociais, sob a chancela de princípios orientados à valorização de capacidades intelectuais e interesses diante do conhecimento. Em vez de dirimir as desigualdades de origem mediante a igualdade formal (ou legal) de todos em face do conhecimento, os sistemas escolares tendiam a afirmá-las e a transformá-las em castas, as quais, obviamente, reproduziam aquelas desigualdades que os estudantes traziam de suas experiências prévias à dinâmica escolar.

A ESCOLA COMO UMA INSTITUIÇÃO DA ESTRUTURA BÁSICA DA SOCIEDADE

Em *Os herdeiros* (2014) e *A reprodução* (1982), principalmente, Bourdieu e Passeron desenvolveram uma interpretação dos dados diferente daquela habitualmente feita na educação, sob a chancela do *estrutural-funcionalismo*, inovando, inclusive, na interpretação e no manuseio do material empírico coletado. Seu *modus operandi*, não se restringindo ao que os dados quantitativamente expressavam, combinava o uso dos dados com a análise qualitativa, que se afastava de uma mentalidade positivista, desvelando esquemas de reprodução das injustiças presentes no interior das instituições, notadamente aquelas de caráter educacional. Nessa direção, os autores apontam para a fragilidade da escola quanto à diminuição das assimetrias sociais: os critérios de avaliação, no interior da escola, antes de integrar, acirram as desigualdades, posto que são calcadas em bases culturais com as quais os estudantes mais abastados já são familiarizados. Dessa feita, agindo da forma como faz, a escola reproduz as desigualdades sociais presentes na sociedade.⁷

Mas a questão é outra: se os autores apontam para a convivência da escola quanto à perpetuação das desigualdades sociais, de que forma tal reflexão pode ajudar a pensar uma escola justa, no contexto das teorias da justiça – isto é, como é possível ordenar conhecimentos de cunho descritivo e normativo quanto à construção de uma escola justa? Para uma reflexão como essa, que se insere nas discussões sobre a filosofia política a respeito da justiça, mormente sobre a teoria de Rawls (2009), é preciso entender a escola como uma instituição fundamental da sociedade, isto é, como uma instituição da *estrutura básica da sociedade*, que é orientada pelos princípios da justiça social.⁸ Se Bourdieu e Passeron criticam a igualdade de oportunidades característica das sociedades capitalistas e democráticas, Rawls (1999, 2000, 2003, 2009; ROHLING, 2012, 2014b, 2014c) também desenvolve uma crítica forte nessa direção, no sentido de atenuar as desigualdades sociais. A educação, evidentemente, é o grande teste para a teoria de Rawls, já que se pode avaliar a diminuição das desigualdades, considerando a distribuição natural dos talentos

7

Os argumentos desta seção acompanham as ideias de Rohling (2012, especialmente, e 2014 b e 2014c).

8

As ideias a respeito da teoria da justiça ofertada por Rawls são baseadas, além dos textos do próprio autor, nas interpretações dos seguintes autores: Felipe (1998), Fleischacker (2006), Lovett (2011) e Mandle (2009).

e o desenvolvimento dessas potencialidades e habilidades (WEITZ, 1993, p. 421-434).

O que Bourdieu e Passeron (2014) consideram reprodução das desigualdades sociais no interior da escola pode ser dimensionado pelo que um autor como Engelhardt Jr. (2004) chama de *loteria natural* e *loteria social*. A primeira é uma expressão usada para identificar mudanças na sorte resultantes de forças naturais, e não diretamente das pessoas, dando forma à distribuição de bens naturais e socialmente condicionados. Por sua vez, ela é contrastada com a *loteria social*, cuja expressão é usada para identificar mudanças na sorte que não são resultados de forças naturais, mas sim da ação das pessoas (ENGELHARDT JR., 2004, p. 454). Assim, a escola e seu aparato reprodutivo agiriam no contexto da loteria social. Mas são justamente os efeitos nefastos dessa forma de loteria que a teoria de justiça de Rawls tem em vista aplacar.

A ideia central de Rawls é que as pessoas não são merecedoras dos talentos que possuem e, justamente por isso, esses não podem ser vistos como os elementos a nortearem a distribuição *justa* dos *bens primários*. Não há méritos por se ter mais condições de acesso a uma formação mais sólida e consistente com os mecanismos preparatórios para a disputa de cargos e bens. De muitos modos, esses são aspectos contingentes que se revelam determinantes, em relação ao futuro pessoal dos agentes. Conforme Rawls (2009, §17, p. 122) deixa claro, devemos ter em conta que:

A distribuição não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Esses são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos. [...] Os dois princípios são um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da sorte; e, por mais imperfeitas que possam ser em outros aspectos, as instituições que atendem a esses princípios são justas.

Podemos apreciar, seguindo a indicação de Van Parijs (1997, p. 168), que “os talentos inatos não são merecidos por aqueles que com eles são dotados e constituem, por isso mesmo, um fator de desigualdade moralmente arbitrário”, de forma que, para Rawls (2009, §17, 121), “ninguém merece sua maior capacidade natural nem um ponto de partida mais favorável na sociedade”. Uma afirmação desse porte implica a rejeição do mérito como fator distributivo de ganhos sociais, isto é, de ganhos disponíveis à justiça. A educação, nesse sentido, como oportunidades educacionais equitativas e sendo o exercício e treinamento de habilidades naturais e sociais, deve diminuir as injustiças e desigualdades resultantes da desigualdade natural da dotação de talentos, moralmente arbitrárias (ROHLING, 2012, p. 132).⁹ Ainda assim, a pergunta persiste: mas como isso é possível?

9

Para uma boa apreciação do mérito, sugerimos que sejam vistos, especialmente, Brighouse, Howe e Tooley (2010), Daniels (1996) e Kreimer (2000).

Evidentemente, o espaço dado à educação na obra de Rawls é criticável. Em seu livro *Rawls, Dewey, and constructivism on the epistemology of justice*, Weber (2010) sustenta sinteticamente uma crítica a Rawls quanto ao pouco espaço que ele cede à educação em sua reflexão sobre a política. Em linhas gerais, sua tese se estabelece de forma a afirmar que Rawls desconsidera dois elementos essenciais: a história das pessoas para a obtenção dos princípios de justiça; e o que ele chama de *black box of historical society* [caixa preta da sociedade histórica] – partindo das ideias de Latour, Rawls não examina e nem investiga os conceitos centrais que levariam à formação do que chama de *juízos ponderados*, os quais, articulados a partir do método do *equilíbrio reflexivo*, conduzem à escolha dos princípios de justiça na *posição original*. A esse respeito, a ideia de Weber (2010, p. 113-118) é de que a educação é relevante, pois agiria na formação desses juízos ponderados de modo a não permitir que noções distorcidas, como certos preconceitos, fossem formadas.

Ainda assim, podemos cotejar uma abordagem de Rawls (2009) no que se refere à educação e à escola justa. Nesse sentido, se presumirmos a existência das instituições que requisitam os princípios de justiça e se admitirmos que a injustiça se caracteriza nas desigualdades sociais que não sejam vantajosas para todos, mais claramente poderemos entender que apenas são aceitáveis desvantagens sociais que beneficiem a alguns mais bem colocados no esquema se dessas desvantagens resultarem benefícios para aqueles mais à base na pirâmide social. Isto é, a justiça das expectativas dos mais bem situados socialmente relaciona-se diretamente com o grau de elevação das expectativas dos que estão em posições mais desfavorecidas, de tal modo que as desigualdades são justas se forem vantajosas para os menos favorecidos (RAWLS, 2009, §11, p. 75; §13, p. 91). Disso se segue uma primeira consideração para a educação: como afirma Freeman (2007, p. 90), o governo, se bem que não precise monopolizar o oferecimento do serviço, deve oportunizar o acesso à educação como uma forma de dirimir as desigualdades sociais.

Em termos de oportunidades de acesso, a educação está especialmente relacionada ao segundo princípio de justiça, o qual tem duas partes. A primeira, chamada de *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, em oposição à igualdade formal de oportunidades do liberalismo clássico, preceitua a igualdade de oportunidades, para aqueles com talentos e habilidades semelhantes, no seio de uma sociedade bem ordenada. Freeman (2007, p. 89) diz que Rawls distingue a ideia liberal clássica das posições abertas, a igualdade formal de oportunidades da igualdade equitativa de oportunidades, uma ideia mais substantiva de igualdade, pois, além de prevenir a discriminação e aplicação das posições abertas, procura corrigir a desvantagem social. Desse modo, para Rohling (2012, p. 133), a interpretação de Freeman sugere que o

princípio da igualdade de oportunidades seja um corretor de diferenças de classe social, pois

[...] aqueles que têm capacidades e habilidades similares devem ter oportunidades similares de vida. Mais especificamente, presumindo-se que haja uma distribuição de dotes naturais, os que estão no mesmo nível de talento e capacidade, e têm a mesma disposição para usá-los, devem ter as mesmas perspectivas de êxito, seja qual for seu lugar inicial no sistema social. Em todos os setores da sociedade deve haver perspectivas mais ou menos iguais de cultura e realizações para todos os que têm motivação e talentos semelhantes. As expectativas dos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem sofrer influência da classe social a que pertencem. (RAWLS, 2009, §12, p. 88)

Com efeito, segundo Rohling (2012, p. 134), desse princípio decorre o dever de a sociedade oferecer oportunidades iguais de educação para todos, sobretudo para aqueles com talentos e dotes naturais semelhantes que, por conta da condição social, estão em posições desfavoráveis para a competição em relação aos que, embora tendo talentos semelhantes, encontram-se socialmente favorecidos. Na teoria de Rawls, a educação é vista como um elemento crucial para dirimir as desigualdades sociais e permitir, entre aqueles com talentos semelhantes, uma competição justa, independentemente de contingências sociais e naturais. Isso se explica, por um lado, porque o princípio da igualdade de oportunidades estabelece que a educação deva fazer desaparecer as diferenças de ordem social e, por outro, porque isso ocorre a partir de uma operação harmônica com o princípio da diferença, o que garante uma distribuição do produto da cooperação justa para todos, já que maximiza as expectativas dos piores colocados no sistema social.

Evidentemente, não podemos esquecer a prioridade lexical do princípio da igualdade equitativa de oportunidades sobre o princípio da diferença, a qual, segundo Freeman (2007, p. 92), pode se expressar de alguns modos, a saber: ela pode limitar o grau de desigualdade de renda, riqueza e outros recursos de outras formas, conforme permissão do princípio da diferença, em benefício dos membros menos favorecidos da sociedade; e a prioridade lexical implica que a igualdade de oportunidades educacionais não possa ser limitada por razões de maior renda e riqueza para o pior colocado socialmente.

Para Rohling (2012, p. 135), essa questão conduz a alguns questionamentos, tais como o de Thomas Nagel. Em síntese, em *Justice and nature*, Nagel (1997) raciocina a respeito da importância do escopo da justiça, já que esta constitui uma regra especial do argumento político, acenando para sua aplicação sobre outros valores e rejeitando e não

tolerando formas de desigualdades nos arranjos sociais que não sejam justos. Conforme a exposição de Nagel (1997), a justiça, de fato, é fundamental, apesar de seu escopo dever ser restrito, já que, assim sendo, deixaria um leque mais aberto de arranjos sociais, de forma a dar uma margem maior para o exercício social no sentido dos fins que não têm a ver com a justiça e que não são obrigatórios de algum modo. Nesse contexto, em que são considerados os modelos *consequencialistas* e *deontológicos* de teorias da justiça, Nagel envereda por uma interpretação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades no sentido de, dadas as condições desiguais no interior das sociedades, permitir às pessoas em posições socialmente menos favorecidas educar seus talentos e capacidades. Assim, elas podem estabelecer uma competição justa, uma vez que as desigualdades sociais não são fatores arbitrários para a realização dos talentos (NAGEL, 1997, p. 126-128).

De acordo com Freeman (2007), com base na alegação de que o princípio da igualdade equitativa de oportunidades visa a estabelecer chances de vida semelhantes para aqueles com talentos semelhantes e entendendo-o como uma espécie de compensação para aqueles que são socialmente desfavorecidos, embora naturalmente favorecidos, Nagel interpreta tal princípio como aquele que permite às pessoas socialmente desfavorecidas educar plenamente suas capacidades e competir em igualdade de condições com aquelas com talentos naturais semelhantes. Contudo, segundo Freeman (2007, p. 92-93), esse entendimento conduziria os indivíduos à educação dentro dos limites de suas capacidades, pois o bem da educação ainda assim estaria desigualmente distribuído em favor dos mais talentosos, dentro de tal sistema.

Partindo da exposição de Freeman (2007, p. 92-94), Rohling diz que nessa leitura o princípio da igualdade equitativa de oportunidades corrige desigualdades de oportunidades educacionais que resultam de fatores sociais e não de fatores naturais. Conforme o autor,

[...] essa interpretação de Rawls é questionável, por algumas razões: (i) O *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, ao impor benefícios educacionais desiguais entre os mais e menos talentosos, não faz disso resultar numa maior desigualdade de renda e riqueza. Claramente, ao abrir oportunidades de emprego, tal princípio promoveria a diminuição da desigualdade que a *igualdade formal de oportunidades* do liberalismo clássico estabeleceria, permitindo que mais candidatos estejam numa posição para competir por posições desejáveis, reduzindo, por consequência, o nível de renda que receberiam os mais favorecidos. (ii) Além disso, ao ser cominado com o *princípio da diferença*, segundo o que preceitua a *justiça como equidade*, as desigualdades somente são aceitas se beneficiarem os menos favorecidos, o que poderia não

acontecer numa sociedade sob regime de igualdade liberal na qual a distribuição de renda e riqueza é decidida pelas distribuições do mercado. (iii) E, por fim, poderíamos questionar se, de fato, o *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, ao não permitir as desigualdades de benefícios educacionais, favorece efetivamente o talentoso, pois Rawls não concebe esse princípio como parte de um sistema social meritocrático o qual premia o talento para promover a eficiência econômica em relação a outros valores sociais. Na verdade, as exigências do *princípio da igualdade equitativa de oportunidades* são opostas: por meio de tal princípio, se exige que, para aqueles com menos talento natural, sejam ofertados maiores benefícios de ensino, de modo tal a que sejam habilitados para desenvolver as suas capacidades com o fito de efetivamente aproveitarem toda a gama de oportunidades disponíveis na sociedade. (ROHLING, 2012, p. 135-136)

O *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, ao ser comandado com o princípio da diferença, respeitando a prioridade lexical, estabelece maiores benefícios educacionais aos que estão socialmente menos bem colocados no esquema social, reforçando nos indivíduos, principalmente, o bem primário do autorrespeito, ou seja, a autoestima.

Na perspectiva da teoria da justiça como equidade, uma escola justa que faça parte de uma sociedade justa agirá na distribuição de bens primários. Se Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que a cultura pregressa determina o êxito e o fracasso dos estudantes, uma escola justa deve saber lidar com questões como essas. Ocorre que, como indicamos, a teoria de Rawls é destinada às instituições e não às pessoas. Dessa forma, as instituições devem respeitar e atribuir direitos e deveres, ônus e bônus, conforme o núcleo e o papel da justiça. Distribuir bens primários é admitir uma distribuição desigual, ou uma desigualdade que seja justa. A justiça, nesse sentido, deve ser entendida como *equidade* e não como *igualdade*: *equidade* pressupõe o reordenamento dos mecanismos institucionais para estabelecer uma igualdade substancial que, no contexto do esquema social, é vantajosa para todos. Não é assim uma igualdade formal. Que a situação do pior colocado seja sempre levada em conta no esquema de Rawls, além de parecer claro, também parece estar coerente com as teses enunciadas por Bourdieu e Passeron – embora Bourdieu seja um crítico do liberalismo, o que, incidentalmente, parece atingir Rawls.

PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA PARA A EDUCAÇÃO: A JUSTIÇA ESCOLAR

As ponderações de Bourdieu e Passeron, quanto à sociologia da educação, no âmbito da sociologia, e de Rawls, no que se refere à teoria da

justiça, no domínio da filosofia, são algumas das teorias mais respeitáveis nesses campos. E, notadamente, pensar numa escola justa requer que os traços mais consistentes dessas teorias sejam minimamente considerados. Nesse sentido caberia uma combinação dos postulados das teorias de Bourdieu e Passeron, em *Os herdeiros*, e de Rawls (2009), em *Uma teoria da justiça*:

- a escola é reprodutora e comete injustiças, conforme mostraram os sociólogos descritivamente; de outra forma, normativamente, Rawls afirma que desigualdades podem ser justas, desde que beneficiem a todos e sem que se prive alguém do acesso à educação;
- o mérito deve ser rejeitado para fins de distribuição e de avaliação; no entanto, para Rawls, quando a equidade da competição é respeitada – e aqueles com talentos semelhantes podem, porque não existem desigualdades sociais gritantes os separando, competir dessa forma –, não há problema no mérito;
- para Rawls, a educação visa a possibilitar a realização de suas potencialidades, o que, de alguma forma, também está na obra de Bourdieu e Passeron, todavia, marcada pelo privilégio cultural oriundo das assimetrias sociais;
- a educação avalia conforme o mérito, mas essa avaliação se dá a partir dos caracteres presentes nas vivências prévias daqueles mais abastados (Bourdieu e Passeron).

Tais vivências prévias, pode-se dizer, pertencem à loteria social e aos fatores sociais de diferenciação e, na teoria de Rawls, analogicamente, não podem ser elementos fundamentais porque acirram assimetrias. Diminuir os efeitos desses condicionantes pertence ao escopo dos princípios de justiça como reguladores das instituições sociais. Dessa forma, Rawls procura recuperar o tratamento equitativo das instituições, recobrando-as de seus descréditos e potencializando-as em atribuições: que o tratamento desigual possa redundar em benesses sociais.

Em reiteradas análises, Dubet (2008a, 2008b, 2009, 2011 e, de certo modo, também 2014) aponta para o diálogo com as teorias da justiça no sentido de formular um entendimento da justiça escolar.¹⁰ Segundo o sociólogo,

De maneira geral, a democratização de acesso progrediu muito engendrando fortes decepções. A primeira entre elas se relaciona ao que a igualdade de oportunidades não conseguiu e, para se aproximar disso, precisaria aumentar a igualdade social fora da escola e modificar profundamente a estrutura do sistema escolar a fim de desenvolver a igualdade de oferta. Mas o cumprimento desse modelo, por mais utópico que possa parecer, implica também que raciocinemos em termos de igualdade de base, em função do

10

Num texto escrito em 2009, intitulado "Les dilemmes de la justice", Dubet desenvolve algumas ideias concernentes à justiça escolar, no horizonte das intercessões entre as teorias da justiça e a sociologia da educação, apontando para o que chama de dimensão trágica, vale dizer: que os princípios de justiça aplicados à escola são contraditórios entre si. Em geral, Dubet deixa claro que existem maneiras muito diversas de conceber a justiça de um sistema escolar, as quais retornam a princípios de justiça diferentes que não são necessariamente coerentes entre si. Nesse sentido, o autor pontua alguns aspectos importantes quanto às questões de justiça na escola: igualdade de acesso, igualdade de chances, justiça meritocrática, igualdade de base, utilidade coletiva e utilidade privada, princípio da discriminação positiva, entre outros. Segundo a tese de Dubet, esses princípios, que estão num espaço poliárquico, sobretudo os da igualdade meritocrática e da igualdade de base, são contraditórios e recorrentes em relação à justiça escolar. Por isso, entre outras coisas, a escola justa, na opinião de Dubet, é aquela que é a menos injusta possível (DUBET, 2009, p. 29-46).

destino reservado aos mais frágeis. Seria necessário também que pensássemos a justiça escolar em termos de equidade de utilidades, de conseqüências sociais das desigualdades escolares. Enfim, a justiça se relaciona também com a maneira pela qual a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que a escola cria necessariamente. (DUBET, 2008a, p. 391)

De acordo com esse modo de pensar, a reflexão em torno de uma escola justa e, portanto, de um conceito como o de *justiça escolar* deve lidar não apenas com os problemas da igualdade de acesso à escola e à educação, mas também com o destino daqueles que não tiveram nem acesso, nem êxito no desenrolar dos degraus do sistema educacional.

No entanto, os princípios de justiça são apenas princípios, e as injustiças e desigualdades não passam de efeitos perversos. Por trás de cada debate escolar se percebem interesses mais tangíveis, pois não podemos esquecer que, no jogo geral das injustiças, certos grupos sociais “ganham” enquanto outros “perdem”, e toda a reorganização do jogo poderia distribuir de outra forma seus ganhos e suas perdas. Do ponto de vista democrático, toda a dificuldade vem do fato de que os vencedores têm uma espécie de monopólio da palavra e da legitimidade, enquanto os perdedores se sentem inválidos e não podem nem querem empenhar a palavra. Esses desequilíbrios profundos acentuam as dificuldades dos menos favorecidos e a exclusão dos excluídos no seio de um modelo no qual continuamos convencidos de que as desigualdades produzidas pela escola continuam, no fundo, profundamente justas. Assim, o caminho entre a crítica dos sociólogos e a crítica social fica mais longo e mais tortuoso do que poderíamos acreditar. (DUBET, 2008a, p. 391)

Assim, com base nessas considerações e inspirando-nos parcialmente em Heinz-Dieler Meyer (2013, p. 29-31), em “Reasoning about fairness in access to higher education: common sense, normative, and institutional perspectives” – texto no qual o autor propõe usar o experimento da posição original e do véu de ignorância para construir um raciocínio sobre os parâmetros de acesso à educação escolar sem que os talentos ou as habilidades particulares orientassem a escolha, mas simplesmente tal como em *TJ*, apenas a partir da racionalidade das partes –, podemos usar a estrutura dos princípios de justiça para obtermos princípios de *justiça escolar*, os quais seriam ordenadores das instituições e práticas educacionais. Assim, ter-se-iam:

- *primeiro princípio para as instituições educacionais* – Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema educacional, que seja compatível com um sistema similar de educação para todos;

- *segundo princípio para as instituições educacionais* – As desigualdades educacionais devem ser dispostas de modo a que:
 - a. se estabeleçam para o máximo benefício possível dos menos favorecidos educacionalmente;
 - b. estejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades educacionais.

Esses princípios, evidentemente, seriam destinados ao sistema educacional como um todo e promoveriam a justiça das suas instituições, correspondendo, dessa forma, às intuições mais evidentes do que é ter um sistema educativo justo. Com efeito, eles seriam adequados para avaliação das políticas públicas sociais em educação, uma vez que a participação eficaz das instituições educacionais e do poder público no combate às iniquidades e desigualdades sociais, de ordem educacional, está amparada na ideia de igualdade subjacente aos princípios que é, ao mesmo tempo, extensiva de uma liberdade educacional. E é essa igualdade que exige, por parte das instituições de caráter educacional, intervenções sociais dos organismos públicos responsáveis por criar, gerir e gerenciar políticas públicas que atenuem as gritantes diferenças sociais presentes no interior da sociedade, no que se refere ao acesso e usufruto da educação como um bem primário.¹¹

Com efeito, esses princípios, assim concebidos, seriam o núcleo de uma proposição, muito mais ampla, a respeito da *justiça escolar*. Vale recordar que inexiste um conceito amplamente aceito e referencial a respeito dessa forma de compreender a justiça quanto à escola. Mas, ainda assim, as discrepâncias em relação às promessas não cumpridas na direção de uma escola justa e democrática impõem que se pense uma escola que assuma o *espírito* da justiça. E, como preceitua Valle (2013, p. 8-9),

A noção mágica da escola democrática, que transforma dons e talentos individuais em virtudes sociais que se convertem em benefícios coletivos, confronta-se hoje com uma visão pessimista, fruto não de uma falta de crédito na educação escolar, mas do reiterado fracasso das políticas educacionais. Por essa razão, a noção de justiça escolar aparece como um apelo à criatividade, à mudança, à mobilização, como um avatar das políticas para a educação e, dessa forma, desafia pesquisadores, professores e administradores dos sistemas de ensino. Trata-se de um conceito em construção, mergulhado, portanto, em incertezas e ambiguidades. A noção de justiça escolar vem se firmando no cruzamento de múltiplas tensões e tendências, influenciadas pela recomposição/recomposição de diferentes campos do conhecimento.

11

Pode-se fazer aqui um paralelo: esta afirmação guarda conexão com a proposição de Dubet do princípio da igualdade de base (de inspiração rawlsiana), o qual tem, segundo a formulação do sociólogo, relação com a questão do nível de bens de base a que os indivíduos têm direito independentemente de seu mérito, num contexto evidentemente de igualdade de chances e de meritocracia. Como Dubet afirma (2009, p. 36-37), o princípio da igualdade de base apela a um critério estatístico de medir a justiça na seguinte direção: a escola mais justa não é aquela que unicamente anula a reprodução das desigualdades sociais e promove o mérito puro, mas também assegura o mais alto nível de educação para maior número de estudantes, especialmente os mais fracos, de forma que a igualdade de oportunidades dá lugar para a igualdade de desempenho básico e a elevação do nível dos mais fracos. De fato, a formulação desses dois princípios de justiça escolar se assemelha à daquele da igualdade de base de Dubet, sobretudo por conta do ideário do igualitarismo liberal rawlsiano, segundo o qual as expectativas dos mais desfavorecidos, em nome da equidade e da cooperação social mutuamente vantajosa para todos, devem ser levadas em conta. Assim, estabelece-se um núcleo mínimo a ser respeitado por instituições educacionais que se pretendam justas conforme a noção de equidade.

Em geral, quando pensamos a *justiça escolar* pensamos numa escola que esteja em harmonia com princípios muito mais amplos que formam o núcleo orientador das instituições mais importantes de uma sociedade, ou, nos termos de Rawls, a *estrutura básica da sociedade*. E Valle (2013, p. 9) tem isso em vista, pois em sua proposição está clara a intenção de

[...] desenvolver uma reflexão a partir dos dois princípios que têm orientado os discursos, as políticas e as práticas educacionais ao longo do século XX: a igualdade de oportunidades e a meritocracia escolar. O primeiro é considerado como um dos princípios mais evidentes e mais complexos da justiça; o segundo é incontornável na imagem de um mundo justo, no qual cada um seria recompensado em função de seu mérito, de seus esforços e, conseqüentemente, dos resultados alcançados.

De fato, uma concepção a respeito da *justiça escolar* deve, minimamente, levar em conta os discursos, as políticas e as práticas educacionais, uma vez que tais elementos são intrínsecos à concepção de uma instituição orientada por regras: discursos, políticas e práticas são partes de instituições e, assim, submetidos às regras inerentemente constitutivas das instituições. Com efeito, a proposta de que *cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema educacional, que seja compatível com um sistema similar de educação para todos*, como sendo o núcleo de uma concepção de *justiça escolar*, por um lado, é o prolongamento de uma teoria da justiça com desdobramentos para a educação e, por outro, tendo em vista o diagnóstico negativo por parte das instituições escolares, evidencia as vicissitudes de se assegurar que os princípios políticos se traduzam em benefícios materialmente presentes, particularmente os da educação, na vida dos membros de uma sociedade como a brasileira.

Entrementes, tanto a igualdade de oportunidades, que deve ser equitativa e não simplesmente formalmente assegurada, quanto o respeito ao mérito – não à meritocracia escolar – são, dessa forma, cotejados, uma vez que as instituições educacionais têm em vista que *as desigualdades educacionais devem ser dispostas de modo a que se estabeleçam para o máximo benefício possível dos menos favorecidos educacionalmente e estejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades educacionais*. Uma tal concepção de *justiça escolar* é condizente com o reconhecimento de que todos os membros de sociedades organizadas e perfilhadas como um Estado Nacional, que afirmem os princípios construídos na modernidade (os quais formam, por assim dizer, o bojo da herança política e cultural do presente), devem ser respeitados como indivíduos, isto é, devem respeitar o *princípio da dignidade da vida humana*.

Poder-se-ia, finalmente, indagar se esses princípios definem uma igualdade de currículo, no sentido de um currículo semelhante para todos, ou se, dadas as particularidades que caracterizam as diferentes regiões que compõem um país, seriam mais sensíveis aos caracteres regionais. Em resposta, como entendemos, poder-se-ia dizer que, em primeiro lugar, tal como nos princípios de justiça de Rawls, há uma prioridade do primeiro princípio em relação ao segundo: a extensividade da educação e de seus desdobramentos deve ser compatível com todos necessariamente, inclusive se considerarmos a existência de escolas privadas, com a igualdade curricular. Dessa perspectiva, acreditamos que a exigência de um currículo semelhante atenda mais adequadamente aos requisitos desse primeiro princípio, já que o direito igual ao sistema educacional deve ser compatível com um sistema similar de educação para todos.

Em segundo lugar, esse aspecto não significa que elementos e valores característicos de determinadas regiões, ou grupos culturais, não sejam cotejados pelo sistema educacional: na verdade, o que se exige é que a igualdade curricular seja extensível para todos como desdobramento do direito ao mais abrangente sistema educacional. O rol de conhecimentos técnicos e culturais deve ser semelhante e, para que não se constitua em imposição de uma concepção de bem sobre outras, as comunidades, por meio de processos democráticos e deliberativos, no interior das escolas e instituições afins, podem dar ênfase àqueles que lhes são mais caros. No entanto, devemos enfatizar que de modo algum a igualdade curricular, traduzida nos conhecimentos técnicos requeridos, deve ser comprometida. Assim, assegura-se, no horizonte das disparidades escolares, que a igualdade curricular – a partir da qual exames seletivos são formados – seja um terreno comum no qual se inspira a construção de valores comuns.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E EQUIDADE ESCOLAR E CURRICULAR

É verdade que esses princípios precisam ser mais extensivamente argumentados. Mas, por ora, sua proposição é satisfatória para o governo das instituições relacionadas e mais diretamente envolvidas com a educação. Vamos, agora, desenvolver um pouco mais a noção de que tais princípios demandam uma equidade escolar nos termos de uma equidade curricular que respeite as diferenças e, mais do que isso, as inclua, numa perspectiva *multicultural*. Nesse sentido, segundo Bolívar (2005, p. 19-20, tradução nossa):

Um modo de reduzir a desigualdade fundamental é garantir os conhecimentos indispensáveis e as competências mínimas àqueles

que são os mais desfavorecidos, encontrando sua própria via de êxito e realização pessoal. Um sistema de educação, se não mais justo, pelo menos injusto, é aquele que pode garantir, como o salário mínimo, a assistência médica ou as ajudas que protegem os mais débeis da exclusão total, as competências mínimas, sem as quais não seria um cidadão de plenos direitos. Sabemos que nem todos poderão alcançar os mesmos níveis de excelência, porém, todos devem ter assegurado alguns mínimos, sem os quais ficariam excluídos.

A ideia de Bolívar, e por nós endossada, é a de que uma escola o menos injusta possível será aquela que, apesar de não poder assegurar resultados de excelência para todos, pelo menos há de garantir um mínimo de competências sem o qual cada educando estaria em absoluta desvantagem no interior da vida social. Considerada assim, a exigência de que *cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema educacional, que seja compatível com um sistema similar de educação para todos*, implica a defesa de que, pelo menos, um *currículo comum* deva ser estabelecido, o qual promoveria a integração ativa dos cidadãos na vida social, assim como reforçaria, ao mesmo tempo, seu valor como cidadão e membro de uma comunidade na qual se enraíza sua identidade pessoal.

Dessa forma, a demanda por um *currículo comum* que represente, a um só tempo, o reconhecimento da igualdade e da diferença – respeitando aqueles valores que até então eram marginalizados – implica que todas as culturas estejam representadas num plano de igualdade no currículo – a igualdade aqui deve levar em conta as tradições e os valores, de modo a não se transformar num imperialismo da minoria sobre a maioria, nem a minoria ser ofuscada pela maioria: o respeito deve considerar que todas as culturas sejam reverenciadas nesse sentido. Por isso,

Os princípios da equidade implicam que todo indivíduo, especialmente aqueles alunos com maior grau de dificuldade, tenham direito a esse mínimo cultural comum, suprimindo a seleção neste nível, o que não impede que posteriormente possa ir mais longe, no que se refere às diversas possibilidades de formação. Não se impede que outros possam ganhar mais, porém, deve-se garantir que todos tenham o considerado indispensável para exercer o ofício de cidadão. Adquirir e possuir dita cultura comum se identifica com o que se pode chamar também de *currículo democrático* [...]. A missão primeira do sistema escolar é, com efeito, que todos os alunos possuam os conhecimentos e competências julgadas como indispensáveis ou fundamentais. (BOLÍVAR, 2005, p. 65-66, tradução nossa)

Assim, por meio da inclusão de um conteúdo generalizável, como das ciências, das linguagens e das exatas, e de um conteúdo que privilegie valores culturais e políticos, elementares para o exercício da cidadania, um tal currículo comum é inspirado naqueles princípios da justiça escolar de duas formas: pela extensão da igualdade curricular semelhante para todos; e pela determinação de que as desigualdades decorrentes da forma como essas instituições operam devem, no contexto maior do sistema educacional e escolar, favorecer a todos, especialmente aqueles que, por questão de talentos, sejam menos exitosos na disputa por cargos e posições sociais decorrentes da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À distância de mais de dois séculos, o adágio iluminista, cunhado por Kant em sua obra dedicada à pedagogia, que aloca na educação o móbil do progresso moral, segundo o qual “É somente por meio da educação que o homem pode chegar a ser homem. Não é nada além do que faz dele a educação” (KANT, 2003, p. 31), permanece atual: são os processos formativos, como práticas educativas, que vão definir êxitos e fracassos no âmbito da sociedade. As políticas educacionais, de muitos modos, são guiadas por concepções de justiça, definindo práticas de justiça social. Entende-se que o Estado tem o dever de garantir os direitos fundamentais de acordo com seus princípios, de tal modo a proporcionar e possibilitar aos cidadãos as condições necessárias para o exercício de tais direitos, em virtude do que se deve primar pela igualdade de oportunidades quanto ao oferecimento de educação básica para todos.

A conciliação de duas teorias de matizes tão diferentes como as de Bourdieu e Rawls é possível em vista de diagnosticar as práticas reprodutoras das desigualdades educacionais, assim como propor uma afirmação da justiça que divise desigualdades justas à educação, respeitantes da dignidade humana. Se Bourdieu perspicazmente logra desvelar os meandros por meio dos quais se confere legitimidade à reprodução de injustiças, Rawls é exitoso na proposição de uma teoria da justiça que leva ao limite o respeito aos indivíduos, mesmo os menos afortunados pelo sistema social. Foi com essa pressuposição que, num primeiro momento, resgatamos as ideias-chave desenvolvidas principalmente em *Os herdeiros*, de Bourdieu e Passeron, de forma a evidenciar que a avaliação no interior da escola dava-se a partir de critérios culturais associados, em grande parte, à cultura pregressa dos alunos mais abastados. Dessa forma, a escola simplesmente conferiria *status* e legitimidade àqueles que, em função dessa formação anterior, seriam vistos como tendo mais talentos e dons. Trata-se da perpetuação das desigualdades sociais no interior da vista escolar.

Rawls, por sua vez, ao desenvolver uma concepção de justiça que servisse de alternativa ao utilitarismo, intenta afirmar uma concepção

de justiça formulada a partir das nossas intuições mais elementares do que seja a justiça, o que conduz a afirmação dos dois princípios de justiça. São esses princípios que governam as instituições básicas da sociedade, atribuindo direitos e deveres e permitindo desigualdades que sejam justas, desde que beneficiem aqueles que são onerados por elas. Nesse quadro, o princípio das oportunidades é redefinido para um princípio da igualdade equitativa de oportunidades, que procura levar à equidade do sistema, mesmo que implique o favorecimento desigual de uns. Dessa forma, a teoria de Rawls é um sistema de pensamento muito bem articulado para orientar as políticas públicas relacionadas à educação como um todo.

Partindo dessas duas teorias, apresentamos uma compreensão de princípios para a justiça escolar. Adotando a estrutura dos princípios de justiça, esses princípios afirmam, em primeiro lugar, que cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema educacional que seja compatível com um sistema similar de educação para todos e, em segundo lugar, que as desigualdades educacionais devem ser dispostas de modo a que se estabeleçam para o máximo benefício possível dos menos favorecidos educacionalmente e estejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades educacionais. Acreditamos que, por meio desses princípios da justiça escolar, as intuições mais elementares do que seja a justiça para a escola sejam satisfeitas, de forma a orientar justamente não apenas o sistema de educação, mas, inclusive, as políticas e práticas sociais destinadas à educação. Assim, em nosso julgamento, entender-se-ia o sentido da escola justa no contexto da justiça social: o reconhecimento de que todos têm o direito à escola mais ampla compatível com o mesmo direito para todos. Isso se expressa sobretudo e principalmente na afirmação de um currículo comum para todos e que seja sensível às diferenças curriculares.

REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, Antônio. Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madri, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.
- BOLÍVAR, Antônio. Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madri, v. 1, n. 1, p. 9-45, 2011.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Florianópolis: UFSC, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Tradução de Guilherme J. de Freitas Teixeira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRIGHOUSE, Harry; HOWE, Kenneth R.; TOOLEY, James. *Educational equality*. London: Continuum, 2010.
- BRUNO, Alain. *Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron: les héritiers, les étudiants et la culture: un Renouveau de la Sociologie de l'éducation*. Paris: Ellipses, 2009.
- CUNHA, Maria Amália A. *Sociologia da educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- DANIELS, Norman. *Reading Rawls: critical studies on Rawls' a theory of justice*. Stanford: Stanford University Press, 1989.
- DANIELS, Norman. *Justice and justification. Reflective equilibrium in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. *Educação*, Santa Maria-RS, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008a.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola de oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008b.
- DUBET, François. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude (Org.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Lion: Peter Lang, 2009.
- DUBET, François. *Repenser la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- DUBET, François. *Injustiças. A experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- DURKHEIM, Emile. O ensino da moral na escola primaria. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 78, p. 61-75, 2007a.
- DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.
- DURKHEIM, Emile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ENGELHARDT JR., H. Tristram. *Fundamentos da bioética*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- ESTEVAO, Carlos V. *Educação e justiça: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FELIPE, Sônia T. Justiça: igualdade equitativa na distribuição das liberdades. In: FELIPE, Sônia T. (Org.). *Justiça como equidade: fundamentação, interlocuções polêmicas (Kant, Rawls, Habermas)*. Florianópolis: Insular, 1998.
- FLEISCHACKER, Samuel. *Uma breve história da justiça distributiva*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREEMAN, Samuel. *Rawls*. New York: Taylor & Francis, 2007.
- GRÉMION, Pierre. De Pierre Bourdieu à Bourdieu. *Études*, tome 402, n. 1, p. 39-53, 2005. Disponível em: <www.cairn.info/revue-etudes-2005-1-page-39.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.
- JOHNSTON, James Scott. Rawls's Kantian educational theory. *Educational Theory*, v. 55, n. 2, 2005.
- KANT, Immanuel. *Pedagogia*. 3. ed. Madrid: Akal, 2003.
- KREIMER, Roxana. *Historia del mérito*. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/IONE/Documents/historia_del_merito-libre.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2014.
- LALLEMENT, Michael. *História das idéias sociológicas. De Parsons aos contemporâneos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LOVETT, Frank. *A theory of justice: a reader's guide*. London, New York: Continuum, 2011.

- MANDLE, Jon. *Rawls's a theory of justice: an introduction*. New York: Cambridge University Press, 2009.
- MEYER, Heinz-Dieter. Reasoning about fairness in access to higher education: common sense, normative, and institutional perspectives. In: MEYER, Heinz-Dieter; ST. JOHN, Edward P.; CHANKSELIANI, Maia; URIBE, Lina. *Fairness in access to higher education in a global perspective – Reconciling excellence, efficiency, and justice*. Rotterdam: Sense, 2013.
- MOUNIER, Pierre. *Bourdieu, une introduction*. Paris: Pocket, 2001.
- NAGEL, Thomas. Justice and nature. *Oxford Journal of Legal Studies*, v. 17, n. 2, p. 303-21, 1997.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.
- RAWLS, John. *Collected papers*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- RAWLS, John. *O liberalismo político*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática, 2000.
- RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ROBBINS, Derek. The need for an epistemological 'break'. In: GRENFELL, Michel; JAMES, David. *Bourdieu and education: acts of practical theory*. Bristol, PA: Falmer, 1998.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ROHLING, Marcos. A educação e a educação moral em “Uma teoria da justiça” de Rawls. *Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia*, Ouro Preto, n. 1, p. 125-149, 2012.
- ROHLING, Marcos. A constituição de um novo paradigma das ciências sociais. Observações teórico-metodológicas sobre “Les héritiers”. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 194-220, 2014a.
- ROHLING, Marcos. A educação e a justiça social em Rawls. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora da PUC-PR, 2014b. v. 1. p. 286-302.
- ROHLING, Marcos. Apontamentos sobre a educação em “A theory of justice”. In: MORELLI MATOS, José C. (Org.). *Reflexões filosóficas nas diversas áreas do conhecimento: filosofia, sociedade e ensino*. Florianópolis: Udesc, 2014c.
- ROHLING, Marcos. Sobre a educação a partir de “A theory of justice”: entre bens primários, igualdade equitativa de oportunidades e reciprocidade. *Saberes*, Natal, v. 11, p. 5-20, 2015.
- SCHAEFER, David F. *Ilberal justice: John Rawls vs. the American political tradition*. Columbia, Missouri: University of Missouri Press, 2007.
- SCOTT, John. *Sociologia: conceitos-chaves*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- SIDICARO, Ricardo. La sociología según Pierre Bourdieu. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- STEINER, Philippe. *La sociologie de Durkheim*. Paris: Éditions La Découverte, 1994.
- VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, p. 1-13, 2013.
- VALLE, Ione Ribeiro. Por que ler *Os herdeiros* meio século depois? In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014a.
- VALLE, Ione Ribeiro. *Sociologia da educação, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014b.
- VAN PARIJS, Philippe. *O que é uma sociedade justa?* Introdução à prática da filosofia política. São Paulo: Ática, 1997.

- VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.
- WACQUANT, Loic. Durkheim e Bourdieu. A base comum e suas fissuras. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 48, p. 29-38, jul. 1997.
- WEBER, Eric Thomas. *Rawls, Dewey, and constructivism*. On the epistemology of justice. London: Continuum, 2010.
- WEBER, Louis. Les héritiers et la reproduction dans les débats des années 60-70. *Savoir/Agir*, n. 17, p. 21-32, Sept. 2011.
- WEITZ, B. A. Equality and justice in education: Dewey and Rawls. *Human Studies*, v. 16, n. 4, p. 421-34, Oct. 1993.

MARCOS ROHLING

Professor do Instituto Federal Catarinense – IFC –, *campus* Videira, Santa Catarina, Brasil; doutorando em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
marcos_roh@yahoo.com.br

IONE RIBEIRO VALLE

Professora do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Bolsista de Produtividade em Pesquisa/CNPq
ione.valle@pq.cnpq.br