

Educação, justiça e talentos naturais: Rawls, a meritocracia e o igualitarismo educacional

Education, justice and natural talents: Rawls, meritocracy and educational egalitarianism

Educación, justicia y talentos naturales: Rawls, meritocracia e igualitarismo educacional

Marcos Rohling¹

RESUMO

Neste artigo, examina-se a temática da educação e da sua relação com os talentos naturais e com o mérito no contexto da teoria da justiça de Rawls. Partindo-se da análise bibliográfica, o texto foi dividido em três partes: na primeira delas, dedica-se à discussão da concepção de educação que Rawls encampa, apontando para a relação dos talentos com as loterias natural e social, bem como ressaltando o valor e o propósito da educação desde a justiça como equidade; na segunda parte, discute-se a educação desde o viés distributivo; finalmente, na terceira parte, investigando-se a concepção de mérito e os seus desdobramentos para a educação, sugere-se que a justiça como equidade está associada a um tipo igualitarismo educacional como desdobramento da rejeição da meritocracia na seara educacional.

Palavras-chave: Educação. Talentos Naturais. Mérito. Meritocracia. Igualitarismo Educacional.

ABSTRACT

This article examines the theme of education and its relationship with natural talent and merit in the context of Rawls' theory of justice. Starting with a bibliographical analysis, the text is divided into three parts: the first part discusses Rawls' conception of education, pointing to the relationship between talents and the natural and social lotteries, as well as pointing out the value and purpose of education from the point of view of justice as equity; the second part discusses education from the distributive point of view; finally, the third part investigates the conception of merit and its consequences for education, suggesting that justice as equity is associated with a type of educational egalitarianism as a result of the rejection of meritocracy in the educational field.

Keywords: Education. Natural Talents. Deserve. Meritocracy. Educational Igualitarism.

RESUMEN

Este artículo examina el tema de la educación y su relación con el talento natural y el mérito en el contexto de la teoría de la justicia de Rawls. Partiendo de un análisis bibliográfico, el texto se divide en tres partes: la primera parte discute la concepción de Rawls sobre la educación, señalando la relación

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Rio do Sul, SC, Brasil. E-mail: marcos_roh@yahoo.com.br  <https://orcid.org/0000-0002-8379-3581>

entre los talentos y las loterías naturales y sociales, así como señalando el valor y el propósito de la educación desde el punto de vista de la justicia como equidad; la segunda parte discute la educación desde el punto de vista distributivo; finalmente, la tercera parte investiga la concepción del mérito y sus consecuencias para la educación, sugiriendo que la justicia como equidad está asociada a un tipo de igualitarismo educativo como resultado del rechazo de la meritocracia en el ámbito educativo.

Palabras clave: Educación. Talento Natural. Mérito. Meritocracia. Igualitarismo Educacional.

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm presenciado um renovado interesse da filosofia política pela educação. Entre as questões que aparecem inter-relacionadas, encontram-se aquelas da justiça distributiva e do acesso à educação consoante a configuração de um sistema educacional regulado por padrões de justiça mais elevados. Observa-se, neste cenário, que a noção de talento aparece significativamente nestas discussões (Brighouse e Swift, 2008, p. 447; Giesinger, 2020, p. 789-795; Meyer, 2020, p. 799-805). O pressuposto básico dessas concepções é que as pessoas têm talentos naturais e socialmente adquiridos, os quais não devem ser impedidos de serem realizados por fatores oriundos do pertencimento à classe social, ao gênero, à religião, entre outros.

Com efeito, a associação do mérito à educação é central na cultura moderna — ainda que já se encontrasse presente na antiguidade, vinculada à concepção de excelência moral. Num trabalho interessante dedicado à questão da história do mérito, Kreimer (2000, p. 8) afirma que, perante as prerrogativas aristocráticas advindas por direito de nascimento, *la carrière ouverte aux talents* apresenta-se como o principal propósito da reforma social. Trata-se daquilo que Weitz (1993, p. 422) referencia como a derrubada da autocracia do privilégio social em direção ao ideal democrático fundamental da carreira aberta aos talentos. De fato, acreditava-se que a liberdade de perseguir destinos pessoais, independentemente da fortuna social, era uma condição necessária de igualdade, de forma que, apoiando-se na oferta de oportunidades escolares, pretendia-se a instauração de um ordenamento democrático. A expressão iluminista “a cada um segundo seu mérito” revela que a distribuição da ocupação e das vantagens sociais se estabelece conforme o mérito individual de cada qual mediante os talentos pessoais, sejam eles naturais, sejam sociais, estabelecendo não uma aristocracia do nascimento, mas uma aristocracia do talento (Kreimer, 2000, p. 17).

A despeito dessas questões, os escritos de Rawls oferecem uma teoria da justiça social que se apresenta, por meio dos seus dois princípios de justiça, como a forma mais adequada para a distribuição de bens primários, para a orientação das instituições sociais e para a avaliação de políticas públicas (Freeman, 2007; Mourão e Seixas Miranda, 2013; Rohling, 2017). No entanto, é primordial ter presente que Rawls, como filósofo, não é propriamente um teórico da educação, mas, porque problematiza questões de justiça, discute pontos que têm implicações para a educação. Mesmo que a educação apareça na sua obra de modo muito parcimonioso, pois que escreveu pouquíssimas coisas a seu respeito, o pouco que escreveu se constitui paradigmático na relação entre educação e justiça. Assim sendo, a discussão sobre a educação no interior desta concepção de justiça, que põe em evidência os conceitos de talentos naturais e de mérito, aparece como oportunidade significativa para que esses conceitos sejam problematizados: de um lado, porque opera com a terminologia dos talentos naturais, mesmo que seja um conceito que tenha certa resistência hodiernamente; de outro lado, porque promove, no desenvolvimento das ideias basilares da concepção da justiça como equidade, a rejeição do mérito como princípio distributivo, uma vez que está associado a elementos moralmente arbitrários, como a sorte mediante a loteria natural.

Para que tal intento seja levado a efeito, com base numa metodologia de análise bibliográfica, pretende-se dividir a análise do trabalho em três partes: na primeira, discutir-se-á a concepção de educação presente na teoria da justiça como equidade, seção na qual se tratará da definição da educação, da relação desta com os talentos naturais no contexto da loteria natural e social, bem como da afirmação do valor e do propósito que Rawls confere à atividade educacional; na segunda parte, problematizar-se-á a educação desde o viés distributivo, âmbito no qual a educação estará especialmente relacionada ao segundo princípio de justiça; finalmente, na última parte, investigar-se-á a concepção de mérito e os seus desdobramentos para a seara educacional. Nesta última parte, intenta-se sugerir que a métrica dos talentos naturais seja, na prática, impossível, de modo que a exigência do princípio da igualdade equitativa de oportunidades de *mesmos talentos naturais* se torna ineficiente. Com isso, espera-se sugerir que a concepção da justiça como equidade, com essa indicação, esteja associada a um tipo igualitarismo educacional, que demanda que oportunidades equitativas para todos, e que a posição dos mais desfavorecidos pela loteria natural deve ser melhorada.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Rawls não desenvolve uma teoria da educação e, em geral, suas ideias sobre o tema estão vinculadas a como o Estado deve ser organizado para que possa expressar, como implicações dos princípios de justiça, instituições que sejam justas.¹ Em razão disso, Rawls parece apresentar uma concepção fraca de educação, especialmente na versão levada a efeito em *A Theory of Justice* (doravante, *TJ*), a qual se manteria nos escritos posteriores (Weber, 2010, p. 118-120) e estaria exclusivamente voltada à sua teoria política sobre a justiça (Johnston, 2005, p. 204).

Assim sendo, seguindo este entendimento, o processo educativo no contexto da teoria da justiça como equidade, por intermédio das instituições em geral e das educativas especialmente, é visto como o desenvolvimento, por parte da criança e posteriormente do adulto que esta se tornará, de aspectos da sua personalidade. Esse é o modo como Rawls, muitas vezes, caracteriza a educação: é a educação vista por uma via mais ampla, isto é, no sentido de que não explica o que se passa na escola, na família e noutros ambientes sociais. Como explica Johnston (2005, p. 204-206), é interessante observar a semelhança com a noção que o próprio Kant tinha em mente quando discutiu a educação, especialmente em relação à moralidade.²

No entanto, é possível perceber, também, uma concepção mais estrita do que seja a educação nessa reflexão sobre a justiça levada a efeito por Rawls — no contexto da qual é possível compreender seu significado e o que deve propiciar. Nesse sentido, o seu entendimento sobre a educação está vinculado ao desenvolvimento de capacidades naturais com base na associação e no usufruto da cultura de sua sociedade. É sobre esse ponto que se falará agora.

A EDUCAÇÃO E OS TALENTOS NATURAIS: LOTERIA NATURAL *VERSUS* LOTERIA SOCIAL

Rawls (1999; 2009) não conceitua explicitamente a educação, fazendo-o apenas indiretamente em algumas passagens. Em uma delas, ao promover a distinção entre as *virtudes morais* e os *talentos naturais* (*talentos ou dotes naturais*): os talentos naturais são “aquelas capacidades

1 Entre os autores que têm discutido a temática da educação na obra de Rawls, com interesses variados, deve-se indicar os seguintes: Beattie (1982); Weitz (1993); Connell (1997); Meuret (1999); Brighouse (2002; 2005); Macedo (2000); Estêvão (2001); Gutmann (2001); Silva (2003); Dubet (2008; 2011); Gondim (2009); Brighouse *et al.* (2010); Weber (2010); Costa (2011); Rohling (2012); Brighouse e Swift (2014); Meyer (2014).

2 Johnston (2005, p. 203-206) tem em mente que Kant não pretendia, com suas ideias sobre a educação, descrever as atividades e os processos pedagógicos propriamente, mas afirmar, de um lado, o desenvolvimento, por parte da criança, de aspectos de seu caráter moral e de sua personalidade, e, de outro, que as escolas e as instituições educacionais são espaços nos quais as crianças aprendem valores e procedimentos ético-políticos.

naturais desenvolvidas pela educação e quase sempre exercidas de acordo com certos padrões intelectuais característicos, ou outros padrões, com relação aos quais é possível avaliá-las de maneira apropriada” (Rawls, 2009, §66, p. 540). Desse ponto de vista, a educação é o processo por meio do qual, de um lado, tem-se o treinamento dos talentos naturais e das habilidades a eles associados, e, de outro, a preparação e a formação moral e cívica (Gondim, 2009, p. 66), uma vez que cabe à educação proporcionar o envolvimento das pessoas com os valores das suas sociedades. Com efeito, é interessante pontuar que, desde o ponto de vista político, a visão de Rawls sobre a educação:

Assenta a importância da educação na cultura e na autoestima, e não na formação exclusivamente técnica e preparatória para o trabalho — sem, contudo, excluí-la. Portanto, ao apropriar-se da cultura — florescimento humano, tais como a literatura, as tradições musicais e religiosas, as atividades físicas e artísticas, as produções científicas e técnicas, entre outras — o indivíduo reforçará o senso do próprio valor, e mais significativamente perseguirá seus fins, quaisquer que sejam eles (Rohling, 2016, p. 399).

Contudo, esta forma de ver o processo educativo é singela, mas está orbitando o interesse primordial que é o estabelecimento de uma teoria da justiça para uma sociedade justa. Assim, qualquer sociedade que satisfaça esse mínimo concernente à educação certamente terá muito que acrescentar ao seu sistema e à sua visão da educação, mas será, invariavelmente, a visão mínima que uma sociedade justa, com visões muito diferentes da educação, poderá satisfazer. Ora, essa é a razão de Rawls (2016, p. 235-236) enfatizar elementos políticos, tais como aqueles do ensinamento cívico e dos valores constitucionais, assim como das virtudes necessárias à cooperação.

Como se disse anteriormente, os talentos naturais são basicamente o conjunto de habilidades e capacidades naturais com as quais as pessoas nasceram e que são desenvolvidas pela educação, afetando o sucesso e o êxito pessoal ao longo da vida, uma vez que podem ser avaliados de maneira apropriada em relação aos padrões que os caracterizam (Rawls, 2009, §66, p. 540).³ Como explica Hosein (2015), trata-se do fato de que, pelos talentos naturais, Rawls explica as oportunidades de sucesso ao longo da vida que são provenientes exclusivamente de fontes genéticas e que, como tal, dependem das condições sociais em que se nasce.⁴ Essas questões relacionam-se com aquilo que se chama de loteria natural, que é uma expressão usada para identificar mudanças na sorte que são resultantes de forças naturais e não diretamente das escolhas e dos contextos sociais das pessoas. A loteria natural dá forma à distribuição de bens naturais e socialmente condicionados (Engelhardt Jr., 2004, p. 454). *A contrario sensu*, a loteria social expressa as mudanças na sorte que não resultam de forças naturais, mas da ação das pessoas. De fato, refere-se ao resultado das ações pessoais em função da complexa e imprevisível interação de decisões pessoais, assim como do imprevisível caráter

3 Sobre esse assunto, Meyer (2020, p. 2-4) sugere que o conceito de *talento*, inclusive o de talentos naturais, está intimamente relacionado com desempenho e realização. Neste contexto, o talento é o que possibilita ou facilita as realizações futuras, pois uma referência qualquer aos talentos de uma pessoa não aponta para as habilidades atuais ou outras características que uma pessoa possa ter, mas sim para a aquisição futura dessas características. Sendo esse o caso, Meyer (2020, p. 2-4) afirma que uma pessoa tem um talento para atingir uma determinada meta educacional, nos termos de uma certa habilidade, se essa pessoa puder atingir essa meta em um ambiente educacional suficientemente bom, de modo que, também, os talentos devem ser vistos como potenciais para atingir objetivos educacionais. Por isso, dizer que alguém tenha alguns talentos significará dizer algo sobre uma tendência para realizações futuras, pois que, nessa ótica, os talentos desenvolvidos são potenciais para realizações futuras baseadas em habilidades reais que são desenvolvidas e que podem mudar com o tempo.

4 Sobre isso, esse autor exemplifica do seguinte modo: as disposições genéticas para ser bem-sucedido no esporte, fazer matemática, manter a boa saúde, ser um pintor hábil, entre outras, afetam as chances de sucesso de uma pessoa e, assim sendo, apresentam-se como talentos naturais. Com efeito, esses talentos naturais demandam condições, a saber, as condições sociais para que possam ser desenvolvidos tais talentos naturais. Em razão disso, para que alguém efetivamente seja um bom esportista deverá ter satisfeita algumas condições sociais, como ser adequadamente nutrido, ter treinado adequadamente, ter acompanhamento médico correspondente, entre outras coisas (Hosein, 2015, p. 553).

dos resultados, os quais não se conformam a um padrão ideal, e da dependência dos resultados das forças sociais e não das decisões imediatas daqueles a elas sujeitos. Nesse sentido, a *loteria social* dá forma à distribuição dos recursos sociais e naturais. São, pois, as *loterias natural* e *social*, associadas às livres decisões pessoais, que determinam a distribuição de recursos naturais e sociais (Engelhardt Jr., 2004, p. 455).

No caso da teoria da justiça de Rawls (2009), essa tensão entre o que se chama de loteria natural e a loteria social leva o autor a indagar se é justo que os talentos naturais afetem o sucesso de um indivíduo na vida. Segundo Rawls (2009), essa distribuição natural de talentos, em si mesma,

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 (Rawls, 2009, §17, p. 122).

A ideia central de Rawls é que as pessoas não são merecedoras dos talentos naturais que possuem e que, particularmente por isso, eles não podem ser vistos como parâmetros adequados para nortear a distribuição *justa* dos *bens primários* — os talentos naturais são uma base genética para o sucesso em determinadas tarefas, áreas e cargos, se determinadas condições forem satisfeitas. Com efeito, segundo Hosein (2015, p. 553-554), além de os talentos naturais serem uma base impraticável para a atribuição de vantagens justas, Rawls entende que é injusto que as pessoas se beneficiem mais de acordos sociais e políticos apenas em virtude de seus talentos naturais exceto sob a condição de que, dessas desigualdades, resulte um estado de coisas que opere em benefício dos menos favorecidos socialmente. Desde a perspectiva de Rawls, no caso da educação, 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, são aspectos contingentes que se revelam determinantes em relação ao futuro pessoal das pessoas.

Com efeito, há uma questão a ser discutida: a descrição do processo educativo e da vinculação desse processo à realização e ao desenvolvimento de talentos e habilidades naturais é problemática para os desdobramentos da explicação do funcionamento dos princípios de justiça na educação porque o compromete com a visão *biologicista naturalista essencialista das habilidades humanas* (Papastephanou, 2005, p. 502-510). De acordo com essa visão, as habilidades (vistas como talentos e capacidades naturais) preexistem às pessoas, são inatas, cabendo apenas à educação o seu desenvolvimento. O relacionamento social tem pouca importância no desenvolvimento dessas habilidades, e o processo educativo é, ao que parece, pouco dinâmico, pois as pessoas têm capacidades que independem diretamente da ação docente. Em geral, nessa visão, as diferenças significativas entre as pessoas, no que se refere à capacidade de aprender, independem dos esforços e arranjos sociais — aqui, poder-se-ia dizer, é possível uma aproximação muito grande com Platão no seguinte sentido: a educação revela a alma de cada pessoa, não promovendo habilidades para além daquilo que cada qual traz consigo ao mundo. Além disso, há outra questão: basicamente, ao que parece, seria possível classificar e determinar o grau de talento de alguém, desde que as contingências sociais (posição social especialmente) fossem retiradas — ideias essas que são amplamente questionadas nos campos da filosofia, psicologia e educação.

O VALOR E O PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO

Se o que se disse antes for verdade, as ponderações sobre a educação precisam de complemento. Um desses complementos, no que se refere à concepção de educação e sua relação com os talentos naturais, é dado pelo valor que o autor atribui à própria educação. Segundo Rawls (2009), o valor da

educação está na característica distintiva que proporciona às pessoas, e não nos níveis econômicos que permite galgar. Rawls (2009, §17, p. 121) afirma que:

Não se deve aferir o valor da educação apenas no tocante à eficiência econômica e ao bem-estar social. Tão ou mais importante é o papel da educação de capacitar uma pessoa a desfrutar da cultura de sua sociedade e participar de suas atividades, e desse modo de proporcionar a cada indivíduo um sentido seguro de seu próprio valor.

Sobre essa passagem, Macleod (2014, p. 172-173) explica que a educação é indispensável ao desenvolvimento dos diferentes talentos e habilidades das pessoas. Assim, considerando-se a ênfase dada por Rawls ao valor da educação em relação às liberdades básicas, as instituições educacionais justas têm, pelo menos, três objetivos complementares: em primeiro lugar, elas facilitam o desenvolvimento dos poderes morais requisitados pelo igual valor das liberdades políticas básicas e equipam os cidadãos com o conhecimento, as capacidades e as disposições necessárias para a participação significativa na deliberação democrática e nas decisões coletivas; em segundo lugar, preparam mais adequadamente os cidadãos com o conhecimento e as habilidades economicamente valiosas; e, em terceiro lugar, mais efetivamente facilitam o acesso dos cidadãos à apreciação da cultura — arte, literatura e música — de modo que ajudam a assegurar para cada pessoa o senso do autorrespeito.

Não obstante, Rawls credita ainda à educação um papel central: de um lado, o de desenvolver a autonomia de forma a permitir que as pessoas tenham uma ação refletida pelos princípios de justiça, e de outro, o de dirimir as desigualdades sociais em termos de favorecimento dos menos abonados no contexto dos arranjos institucionais. Assim, ao não ser medida pela eficiência ou qualquer bem-estar que possa proporcionar, a importância da educação está associada à promoção da autonomia individual e à redução das desigualdades sociais. De fato, considerando-se o que já se expôs, Rawls acredita que uma teoria da justiça deve dirimir essas desigualdades naturalmente arbitrárias, o que efetivamente se dá através do oferecimento de oportunidades educacionais, de tal modo que a educação é um elemento que permite o acesso aos bens primários (Rohling, 2012, p. 146). Além disso, a educação tem outro papel: o desenvolvimento da autonomia individual. Como já se disse,

esse aspecto é realizado quando, ao permitir o treinamento e o aprimoramento dos talentos e aptidões individuais, as pessoas gradualmente vão tendo uma ação refletida pelos princípios de justiça os quais aceitariam como pessoas livres e iguais. Evidentemente, por meio do desenvolvimento do senso de justiça, as pessoas são levadas a aceitar esses princípios e a endossá-los como sendo os que escolheriam numa posição inicial de igualdade (Rohling, 2012, p. 147).

Evidenciando a influência de Rousseau e Kant, uma tal visão implica que, ao agir de acordo e por respeito aos princípios de justiça, o indivíduo age autonomamente e realiza o seu desenvolvimento moral. Isso significa que, conforme Rawls escreveu em *TJ*, a educação deve promover a autonomia individual, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e aptidões que permitam às pessoas agir de acordo com princípios de justiça que aceitariam como racionais, livres e iguais. Esse fato é levado a efeito por meio do aprendizado moral, condensado nas três leis do desenvolvimento moral para a formação de um senso de justiça (Rohling, 2012, p. 147). Assim, a função e o propósito da educação são realizar a autonomia individual assim como distribuir e permitir o acesso aos bens primários.

A EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DISTRIBUTIVO

A educação está, também, relacionada ao problema distributivo de Rawls, uma vez que a justiça como equidade é concebida particularmente como uma teoria da justiça social. Os dois princípios de justiça conduzem à ideia de que o princípio da liberdade igual refere-se ao sistema de liberdade, ao passo que o segundo princípio diz respeito à distribuição de bens básicos, de modo equitativo. Com efeito, a educação está associada à distribuição de bens primários para atenuar as disparidades de ordem social. Nessa senda, para Rawls o segundo princípio prevê que recursos deverão ser empregados nos menos favorecidos como forma de promover a equidade do sistema.⁵ Assim, Rawls (2009, §17, p. 120) advoga que o princípio da diferença deve, “para tratar a todos com igualdade, oferecer genuína igualdade de oportunidades,” igualdade aqui não apenas formal, mas substancial. É assim que, para Rawls (2009, §17, p. 121),

o princípio da diferença alocaria recursos para a educação, digamos, para elevar as expectativas dos menos favorecidos. Se tal fim for alcançado dando-se mais atenção aos mais talentosos, é permissível; caso contrário, não. E, ao tomar essa decisão, não se deve aferir o valor da educação apenas no tocante à eficiência econômica e ao bem-estar social.

Assim considerado, conforme Rawls, no que diz respeito à aplicação do segundo princípio à educação, o sistema de ensino deve proporcionar oportunidades equitativas de ensino para todos, oferecendo, quando preciso, uma compensação para aqueles que, embora tenham capacidades semelhantes, por pertencerem às camadas mais baixas, dificilmente teriam condições de competir, na realização de seus planos racionais de vida, de forma semelhante. Dessa forma, para Rawls, o princípio da igualdade equitativa de oportunidades é fundamental, pois estabelece uma igualdade substancial, e não meramente formal. Assim, o esquema social pode sofrer modificações para garantir que aqueles cujo trabalho beneficia a sociedade, entendida como empreendimento mutuamente vantajoso, também tenham melhores condições. Numa leitura meritocrática deste princípio, como a que faz Queralt (2016), importa afirmar que:

A diversidade de talentos que os indivíduos possuem gera uma grande diversidade de ambições que exigem posições e papéis distintos para serem satisfeitos. Distribuir a educação segundo a igualdade equitativa de oportunidades significa dar a cada indivíduo a possibilidade de desenvolver ao máximo seus talentos. Isto sugere que pode haver oportunidades educacionais e laborais que somente estejam ao alcance de alguns indivíduos, não de todos, porque são eles que podem aproveitá-las adequadamente, isto é, como meio para desenvolver e aplicar seus talentos e capacidades (Queralt, 2016, p. 261, tradução própria).

Por certo, para Rawls, é absolutamente crucial que o princípio da igualdade equitativa de oportunidades seja interpretado em consonância com o princípio da diferença, de modo que, em

5 É primordial destacar que Rawls compreende que a sua concepção de justiça, traduzindo a ideia da justiça social, promove a equidade do sistema e não a mera igualdade. A equidade, neste particular, é algo distinto da igualdade, pois não se satisfaz com o mero oferecimento formal de oportunidades, até mesmo de oportunidades educacionais, como no caso do liberalismo clássico, mas se traduz na afirmação de que o tratamento diferenciado promove a justa distribuição das vantagens sociais, assim como a equidade no sentido de oportunidades equitativamente iguais (Freeman, 2007, p. 105). Assim, sua teoria implica ação substancial, isto é, exige que as principais instituições da sociedade sejam orientadas de forma a que a classe menos favorecida desfrute de uma parcela maior do produto social. Assim, a equidade está no fato de que a condição dos menos favorecidos deve ser observada para a justiça do sistema social, visto que não se trata de uma igualdade estrita e formal, mas de um igualitarismo.

primeiro lugar, a igualdade equitativa de oportunidades deve ser efetiva e articulada no esquema social, garantindo que aqueles com talentos semelhantes não sejam prejudicados por sua posição na loteria natural; e, em segundo lugar, as desvantagens que resultem do esquema social somente sejam justificadas se resultarem benéficas para aqueles menos favorecidos. Nessa senda, o princípio da igualdade de oportunidades é 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).

No contexto da justiça distributiva, a educação é vista como elemento crucial para dirimir as desigualdades sociais e permitir, entre aqueles com talentos semelhantes, uma competição justa, independentemente de contingências sociais e naturais. Assim é porque, se por um lado o princípio da igualdade de oportunidades estabelece que a educação deve fazer desaparecer as diferenças de ordem social, por outro lado, isso ocorre, pois, na justiça como equidade, tal princípio opera sempre em harmonia com o princípio da diferença, o que garante uma distribuição do produto da cooperação social que seja justa para todos, já que maximiza as expectativas dos piores colocados no sistema social. Em *Justiça como equidade*, Rawls (2003, p. 61-62) afirma o seguinte:

A igualdade equitativa de oportunidades exige não só que cargos públicos e posições sociais estejam abertos no sentido formal, mas que todos tenham uma chance equitativa de ter acesso a eles. Para especificar a ideia de chance equitativa dizemos: supondo que haja uma distribuição de dons naturais, aqueles que têm o mesmo nível de talento e habilidade e a mesma disposição para usar esses dons deveriam ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de sua classe social de origem, a classe que nasceram e se desenvolveram até a idade da razão. Em todos os âmbitos da sociedade deve haver praticamente as mesmas perspectivas de cultura e realização para aqueles com motivação e dotes similares.

É essencial destacar a prioridade lexical do princípio da igualdade equitativa de oportunidades sobre o princípio da diferença. De acordo com Freeman (2007, p. 92), essa prioridade pode ser expressa de alguns modos, a saber: ela pode limitar o grau de desigualdade de renda, riqueza e outros recursos de outros modos, conforme permissão do princípio da diferença, em benefício dos membros menos favorecidos da sociedade; a prioridade lexical implica que a igualdade de oportunidades educacionais não pode ser limitada por razões de maior renda e riqueza para o pior colocado socialmente. Como consequência, pode-se dizer que a igualdade equitativa de oportunidades deve ser assegurada antes que eventuais desigualdades possam beneficiar aqueles em posições sociais desvantajosas.

Com efeito, Rawls não compartilha dessa visão, pois isso implicaria admitir que os talentos individuais impõem um limite natural à educação, conforme argumenta Nagel (1997, p. 303-321). Todavia, segundo a explanação de Freeman (2007), o princípio da igualdade equitativa de oportunidades corrige desigualdades de oportunidades educacionais que resultam de fatores sociais, e não de fatores naturais. Para esse autor, a interpretação que Nagel (1997, p. 315-317) faz de Rawls é questionável por algumas razões, a saber (Freeman, 2007, p. 92-94):

- O *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, ao impor benefícios educacionais desiguais entre os mais e menos talentosos, não faz isso 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;
- Além disso, ao ser combinado 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 pelo mercado;
- E, por fim, poder-se-ia 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, exige-se que, para aqueles com menos talento natural recebam maiores benefícios de ensino, permitindo-lhes desenvolver as suas capacidades com o fito de efetivamente aproveitarem toda a gama de oportunidades disponíveis na sociedade.

Assim, a distribuição da educação deve propiciar o acesso aos bens primários. Como um elemento de justificação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades, a educação visa a reforçar nos indivíduos, por meio do igualitarismo, o senso do próprio valor e as bases sociais do autorrespeito, sem considerar capacidades naturais, avanço tecnológico e estabelecimento de uma sociedade meritocrática voltada à eficiência produtiva e valores perfeccionistas, que beneficiariam os bem-nascidos. Nesse contexto, Rawls (2009) argumenta que, se os indivíduos são incapazes de desenvolver plenamente suas capacidades, por mais modestas sejam, e se não há acesso aberto às posições sociais numa base justa para todos, então:

Os excluídos estariam certos de se sentirem injustiçados, mesmo que se beneficiassem dos esforços maiores daqueles autorizados a ocupá-los [cargos]. Sua queixa seria justificada não só porque foram excluídos de certas recompensas externas de cargos, mas também porque foram impedidos de vivenciar a realização pessoal resultante do exercício competente e dedicado de deveres sociais. Seriam privados de uma das principais formas de bem humano (Rawls, 2009, §14, p. 102).

Conjugado com o princípio da diferença e respeitando a prioridade lexical, o princípio da igualdade equitativa de oportunidades garante maiores benefícios educacionais aos menos favorecidos, reforçando, sobretudo, o bem primário do autorrespeito. Assim sendo, a educação agiria na distribuição de bens primários e na garantia da igualdade de oportunidades por meio da redistribuição dos recursos, de modo que, por meio da educação, procurar-se-ia diminuir as desigualdades, bem como se defenderia que essa mesma diminuição das desigualdades não fosse vista unilateralmente pelo viés da economia ou do bem-estar social, mas, principalmente, pela capacidade de permitir a uma pessoa desfrutar da cultura de sua sociedade, podendo, por conseguinte, participar de suas atividades. Dessa feita, o acesso à educação, mantendo a equidade do sistema, permitiria e reforçaria no indivíduo o senso do próprio valor como um bem primário (Rohling, 2012, p. 131).

EDUCAÇÃO E MERITOCRACIA: RAWLS E O MÉRITO

Muitos autores afirmam que Rawls desenvolve uma concepção antimeritocrática da justiça, isto é, de que o mérito, do ponto de vista da justiça (social), não tem valor distributivo.⁶ Nesta seção, serão discutidos os sentidos do mérito e a sua rejeição na teoria da justiça como equidade, e essa análise será estendida à educação, defendendo-se uma visão contrária à da meritocracia educacional.

MERITOCRACIA E EDUCAÇÃO

As discussões sobre a meritocracia têm como marco teórico a obra *The Rise of Meritocracy* (2008) do sociólogo inglês Michael Young, publicada em 1957. Neste livro, que busca narrar a formação de uma sociedade estritamente meritocrática, Young (2008) explica que a lógica que a sustenta é a de que a inteligência mais o esforço resulta no mérito. Essa ideia mostra-se atraente e, no que se refere ao senso comum, não é difícil encontrar defensores nas mais variadas esferas da experiência humana. Por isso,

A meritocracia é um sistema baseado na aristocracia do talento e não em alguma forma de justiça democrática ou igualitária; consiste em distribuir os trabalhos, os cargos e as recompensas sociais e econômicas de acordo com as qualidades e qualificações individuais, de modo que os indivíduos com maiores aptidões e capacidades deveriam obter os cargos e postos sociais de maior importância e prestígio (González, 2007, p. 170, tradução própria).

Da perspectiva de uma concepção meritocrática, não haveria nenhuma barreira que se imporia ao mérito individual, como classe social, origem familiar, etnia, sexo ou religião, que não fosse superada pela oportunidade de acesso à educação. E, por isso, deve-se dizer que não se objetiva mais igualdade social (aqui se tem em mente a comparação de uma sociedade meritocrática em relação a qualquer outra que crie uma hierarquia social) para todos. Ao contrário, as desigualdades permanecem. No entanto, o que muda é o modo de justificar essas diferenças sociais, que são sustentadas no mérito individual, isto é, numa combinação de talento e esforço pessoais, para que as desigualdades sejam legítimas.

No campo da educação, tem-se uma meritocracia educacional, com grandes efeitos sobre suas instituições, particularmente sobre a escola, como pontua Meuret (2000, p. 447), quando a sociedade coloca o seu sistema educacional a serviço da descoberta dos mais talentosos, bem como da sua promoção.⁷ E isso é feito por meio da igualdade de oportunidades. Segundo Dubet (2008, p. 11),

a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder que influenciam as diferenças de performance escolar.

Na cultura dos sistemas educacionais, o entendimento comum traduz-se na ideia corrente de que a carreira acadêmica de um aluno deve depender apenas de seu desempenho acadêmico diante das oportunidades iguais recebidas. Em função da igualdade de oportunidades, como um ponto de partida similar para a avaliação do talento, não há preocupação com a sorte e o fracasso daqueles que não têm mérito. Isso conduz a uma sociedade profundamente desigual — mas, é

⁶ Entre esses autores, encontram-se particularmente os seguintes: Daniels (1978), Steinberger (1982), Scheffler (2000).

⁷ Ainda que não seja o propósito aqui, cabe dizer que há excelentes trabalhos no vernáculo que se voltam à discussão e ao desvelamento das estratégias meritocráticas presentes no sistema educacional pátrio. Este é o caso dos trabalhos de Ione R. Valle, entre os quais vale a pena indicar os seguintes: Valle (2013; 2015).

importante dizer, uma desigualdade legitimada pelo mérito: é a escola a instituição principal por meio da qual se cria uma nova aristocracia, não mais a de sangue ou da riqueza e das propriedades, mas a dos inteligentes.

Assim, a meritocracia no âmbito da educação, presente nas suas principais instituições, age no sentido de se criar uma nova distribuição dos privilégios sociais, premiando aqueles que, diante da igualdade de oportunidades, demonstram o talento e o mérito no seu desenvolvimento, de modo que a hierarquia social estabelecida seria legitimada pelo esforço pessoal de trabalhar e lapidar o dom e as capacidades que cada um possa ter.

OS SENTIDOS DE MÉRITO NA JUSTIÇA COMO EQUIDADE

Na justiça como equidade, Rawls (2001; 2003) refere-se ao mérito na discussão voltada à distribuição de bens sociais fundamentais (os bens primários), que são necessários para quaisquer projetos das pessoas no interior de uma sociedade. Nas considerações que fez em *Justiça como equidade*, Rawls (2003, p. 104) faz alguns acréscimos no sentido de apontar três sentidos para o mérito, dos quais apenas dois são partes do arcabouço teórico com o qual opera a sua teoria da justiça. Assim, sugere que há três sentidos para o mérito: o mérito moral; a expectativa legítima; e o mérito institucional.⁸

Sobre o primeiro sentido, de acordo com o que escreveu em *TJ*, o mérito (moral) não pode ser um fator determinante nesta distribuição, uma vez que as pessoas não são merecedoras dos talentos e aptidões naturais que tenham eventualmente. Na verdade, tudo aquilo que, de algum modo, chama-se de talento ou de aptidão natural resulta de fatores arbitrários pelos quais as pessoas não são responsáveis. Assim, o mérito moral pertence àquilo que determinam as doutrinas abrangentes, no interior das quais se encontram concepções de bem que são, não raramente, opostas. Por conta disso, o mérito moral não alcança, quanto à justiça social, o consenso necessário, de modo que, assim sendo, não pode ser colocado como critério para a distribuição.

Sobre o segundo sentido de mérito enquanto expectativa legítima, deve-se dizer que é algo como um substituto do mérito moral em matéria de justiça distributiva, uma vez que é adequado às dimensões políticas e razoáveis da sociedade bem-ordenada, isto é, que se mostra consistente com regras públicas voltadas às instituições, não àquelas que pertencem aos indivíduos e às famílias, ainda que estas últimas sejam uma instituição relevante. De fato, como explica Mandle (2015, p. 203-204), muitos dos sentidos comuns de mérito enquadram-se naquilo que Rawls chama de expectativas legítimas. O entendimento de Rawls é que uma expectativa legítima se estabelece do seguinte modo: quando uma instituição justa ou equitativa está em vigor, suas regras especificam certos benefícios e encargos a serem impostos aos participantes com base em vários critérios. Ora, partindo-se daquilo que o princípio da equidade estabelece, a saber, que quem aceita voluntariamente os benefícios de participar de instituições justas deve cumprir suas exigências e aceitar seus encargos, as expectativas legítimas surgem como aquilo que deve esperar cada um que se engaja nesta instituição, cumprindo com as suas exigências, nos termos dos seus deveres e obrigações. Assim sendo, as expectativas legítimas referem-se aos benefícios especificados pelas normas institucionais que devem ser satisfeitos àqueles que fazem o que requer o seu dever e a sua obrigação institucional. Por isso, pode-se afirmar que,

⁸ Há uma diferença significativa entre o *mérito* e a *meritocracia*: enquanto as discussões a despeito do mérito remontam a Platão e Aristóteles sobre o que cada um deve receber pelo que faz, aquelas sobre a meritocracia têm como marco teórico a obra *The Rise of Meritocracy* (2008), do sociólogo inglês Michael Young, publicada em 1957 — a qual busca narrar a formação de uma sociedade estritamente pautada no valor do mérito e, por isso, constituir-se numa sociedade meritocrática, nos termos de que a lógica que a sustenta é a de que a inteligência, mais o esforço, resultam no mérito. Como se sabe, Rawls rejeita essa noção como critério para a distribuição de bens primários, de tal modo que a sociedade bem-ordenada, da justiça como equidade, não é uma sociedade meritocrática.

desde a perspectiva da justiça como equidade, ainda que se rejeite o mérito moral como padrão distributivo, um esquema justo dá a cada pessoa o que lhe é devido conforme o que define esse esquema (Rawls, 2009, §48, p. 390).

Sobre o terceiro sentido de mérito, tem-se aquele que ilustram os jogos. Rawls (2009) tem em mente aqui, com essa referência, a explicitação daquilo que se fala quando se diz que uma equipe merece vencer, em vez de perder, deixando claro que os perdedores, em termos de jogo, de comportamento, de desportividade, também mereciam vencer, e não perder — ainda que não se diga que os vencedores não mereciam perder, mas que, em razão do desempenho, ambas as equipes poderiam ter vencido tanto quanto poderiam ter perdido. Essa forma de mérito encontra-se implícita já no § 48, de *TJ*, e, com ela, Rawls (2009) quer dizer que nem sempre é o merecedor quem ganha. Em razão disso, por esse sentido, torna-se possível entender que os cidadãos, que colocam em prática as regras públicas da estrutura básica da sociedade, tornam-se merecedores, não em virtude de seus valores morais ou de origens sociais, mas por meio de autoridades públicas institucionais.

Assim, a teoria da justiça de Rawls (2009), apresentando-se como perspectiva antimeritocrática, adota apenas os dois últimos sentidos de mérito, os quais se afastam da ideia de que cada um deve receber algo conforme o próprio esforço e a excelência moral. De fato, a concepção de mérito que repousa no interior da justiça como equidade parece se estabelecer como uma concepção institucional do mérito, ou seja, um correspondente institucional para o que é moralmente o mérito. Se esse é o caso, desde a justiça como equidade, os talentos naturais não se podem colocar como fontes distributivas dos bens primários, pelo que se comportam como contingentes. Ora, uma tal concepção rejeita o mérito associado à sorte na loteria natural e social de talentos, uma vez que ninguém escolhe vir ao mundo em determinada classe social ou com talentos específicos. Como Mandle (2015, p. 204) evidencia, o problema com os talentos naturais é que só se poderia determinar o que caberia a cada indivíduo que tenha mérito, isto é, um conjunto específico de habilidades, se se conhecesse o contexto institucional no qual esse conjunto devesse ser exercido — o que quer dizer que o florescimento desses talentos depende das condições institucionais em se encontram as pessoas. É por isso que, segundo esse autor, um único conjunto de talentos e habilidades naturais produziria resultados muito diferentes quando desenvolvido e exercido em contextos institucionais distintos.

MÉRITO, EDUCAÇÃO E TALENTOS NATURAIS: UM IGUALITARISMO EDUCACIONAL

No melhor sentido, para Rawls (2009), deve-se ter em conta a dimensão social da justiça, dada nos termos do segundo princípio de justiça: ele aponta para a necessidade de que todos tenham uma oportunidade equitativa de acessar as mesmas posições na sociedade, tendo em conta que as desigualdades somente se justificam se significarem uma melhor condição para os menos favorecidos. Assim sendo, a justiça requer que se dê a cada um o que lhe é devido, no entanto esse devido depende não apenas do exercício de seus talentos e habilidades naturais, mas especialmente do esquema institucional em que isso ocorre. Daí a importância de que esse esquema de cooperação social seja conduzido pelos princípios de justiça para que seja equitativo.

Com efeito, suas considerações sobre o mérito e os talentos naturais podem ser vistas dentro do flanco educacional, apresentando desdobramentos inquestionavelmente interessantes. De fato, sobre essas questões, como explicava Philipe van Parijs (1997, p. 168), “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 modo que, para Rawls (2009, §17, p. 121), “ninguém merece sua maior capacidade natural nem um ponto de partida mais favorável na sociedade.” Os argumentos da teoria da justiça de Rawls implicam, assim:

- que o mérito, e aqui se deve ter em conta que se fala do mérito educacional, deve ser relativizado, uma vez que, não havendo maior ou menor *merecimento* perante os talentos e habilidades, não se pode constituir como fator de distribuição de bens educacionais — como, aliás, são as avaliações que determinam o êxito e o fracasso educacional;
- que as instituições educacionais dão causa às expectativas legítimas institucionais educacionais como aquilo que cabe a alguém esperar, se se fizer o que dela se espera no contexto do funcionamento mediante regras públicas;
- que sendo a educação, possivelmente, um bem que possa ser associado aos bens primários, que ela deva ser distribuída consoante os dois princípios: pelo primeiro, porque a educação está vinculada às liberdades básicas; e pelo segundo porque, de um lado, deve estar equitativamente assegurada a todos com os *mesmos talentos naturais*, e, de outro lado, deve ser distribuída tendo em vista melhorar a posição dos menos favorecidos, mesmo se isto significar mais investimentos e recursos, em termos de educação, para uns do que para outros. E isto porque, para Rawls, a sociedade é um sistema de cooperação social orientada por regras públicas de justiça com as quais todos concordam e às quais todos obedecem.

Ora, se essas considerações estiverem corretas, no contexto de arranjos sociais e de instituições justas, como as instituições de ensino, nos termos dos dois princípios de justiça, deve-se dizer que o mérito dá lugar às expectativas legítimas no cenário das instituições. Sendo esse o caso, parece correto dizer que, numa perspectiva rawlsiana, em questão educacional, se o mérito é rejeitado, pois os indivíduos não são merecedores dos talentos que possuem, sejam eles naturais, sejam eles sociais, como exercício e treinamento dessas habilidades, a educação será responsável por agir na redução das injustiças e desigualdades oriundas dessa desigualdade natural da dotação de talentos, uma vez que são moralmente arbitrárias.

Se se entender a meritocracia segundo Barbosa (2003, p. 22), a saber, “como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um [...], do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais,” facilmente se nota que a justiça como equidade apresenta uma sociedade que rejeita a meritocracia. No entanto, no campo da educação, a meritocracia ampara-se nas competências escolares, exigindo dos estudantes aptidões e habilidades como forma de demonstração de êxito e sucesso. Neste contexto, o mérito expressa-se como a aptidão e o talento mediante as atividades educacionais dadas em razão de conteúdo mínimo, dispostas por um sistema educacional no interior do qual há um currículo a ser satisfeito e obedecido.

À luz dessas considerações, pode-se dizer que, da rejeição ao mérito — aqui também ao mérito educacional —, os elementos contingentes, entre os quais se podem colocar as classes sociais, a fortuna e até mesmo o esforço (pois ele depende de fatores sociais para que possa aparecer) não podem ter um papel significativo na distribuição dos bens educacionais — como esquemas de distribuição, seleção e classificação. Em razão disso, a exigência rawlsiana de *mesmos talentos naturais* para as oportunidades equitativas iguais para o florescimento dos próprios talentos parece ficar obsoleta — não há um elemento seguro e preciso que possa estabelecer a métrica dos iguais talentos, pois eles dependem da conjunção entre talentos naturais e fatores sociais. Neste cenário, o que se mostra coerente com a justiça como equidade é a defesa de um igualitarismo educacional, isto é, a noção de que a justiça, no espaço da educação, realiza-se com oportunidades equitativas iguais para todos, admitindo-se apenas, em razão daqueles aspectos contingentes, mais investimentos educacionais para alguns, e não para outros, se os resultados esperados beneficiarem àqueles que, por fatores da contingência e da loteria social, estão em

condições mais desfavoráveis na sociedade.⁹ Para Rawls, como expressa Kymlicka (2006, p. 73), está claro que ninguém deve se beneficiar de sua desigualdade natural (as desigualdades seriam justas se satisfizessem os parâmetros dos dois princípios de justiça). Como Rawls concebe que ninguém merece beneficiar-se de seus talentos naturais em razão do princípio da diferença, ele entende não ser injusto permitir tais benefícios quando eles operam para o proveito dos que foram menos afortunados na loteria natural.

Com efeito, os talentos naturais precisam ser treinados e exercitados para que possam ser desenvolvidos, o que se dá ao longo do processo formativo. Para fazer justiça ao indivíduo, é preciso que se assegurem oportunidades equitativas iguais de educação, por meio das quais cargos, funções públicas, posições sociais, cultura, entre outros, serão alcançados e realizados. Assim sendo, para Rawls, a igualdade equitativa de oportunidades estabelece apenas uma dimensão da justiça na educação, de modo que as desigualdades sociais e educacionais também devem preencher a condição estabelecida pelo chamado princípio da diferença: elas devem ser o maior benefício para os que estão em pior situação. Isso implica, novamente, que o grau de desigualdade não deve se tornar tão grande a ponto de comprometer o respeito próprio dos menos favorecidos. As implicações distributivas educacionais da teoria de Rawls, portanto, vão muito além do princípio da igualdade equitativa de oportunidades: quando a igualdade de oportunidades é vista em conjunto com o princípio da diferença, fica em evidência que a teoria de Rawls não leva a uma sociedade meritocrática, pois, se houver posições de vantagem, a justificativa não pode ser a de que os favorecidos merecem suas posições, visto que suas vantagens dependem em grande parte da fortuna natural e social.

O igualitarismo educacional, diante da impossibilidade de determinar a similaridade de talentos naturais em nível ontológico e biológico, é a garantia da equidade e das oportunidades substancialmente iguais que os princípios de justiça requerem. Em vista disso, para evitar uma discussão metafísica, deve-se fazer a defesa de um igualitarismo educacional que predica a oferta da mesma educação, com padrões elevados de garantia de qualidade, para que o resultado, para aqueles cujos talentos se formam nas contingências institucionais e sociais, seja o melhor possível. Daí que se deva dizer, com Mandle (2015, p. 204, tradução minha), o seguinte: “a justiça exige dar às pessoas o que lhes é devido. Mas o que lhes é devido depende não apenas do exercício dos seus talentos e habilidades, mas também do esquema institucional dentro do qual isso ocorre.”

De mais a mais, a concepção da justiça como equidade também se estabelece sustentando que a justiça do sistema educacional dependerá, em última análise, da justiça da estrutura básica da sociedade como um todo, não ficando adstrita somente ao que estabelece o princípio da igualdade equitativa de oportunidades no âmbito da educação. Neste quadro, cabe dizer que um padrão particular de relação entre a formação social, nos termos de cooperação social, e o desempenho educacional (se é justo ou injusto), evidentemente, dependerá do grau em que a sociedade, em geral, e seu padrão distributivo, em particular, sejam justos ou injustos. É este o entendimento de Meuret (2008) de que o sentido da equidade complementaria aquela da igualdade de oportunidades, com atenção especial “à contribuição das desigualdades educacionais para maximizar as expectativas dos mais desfavorecidos: de uma perspectiva interna, as habilidades e carreiras dos alunos mais pobres e mais fracos; de uma

9 É verdade que nem todos ficam contemplados com tais bens sociais. Daí que um igualitarismo educacional que rejeita o mérito como fator distributivo de bens educacionais é mais coerente com a proposta da justiça como equidade. Sobre isso, ainda que não se explore neste trabalho, cabe dizer que o mérito seria rejeitado em dois níveis pelas instituições educacionais (especialmente a escola): de um lado, a escola é vista como instituição que não opera através do mérito, mas de expectativas legítimas educacionais (no sentido aludido anteriormente); e, de outro lado, a distribuição de bens educacionais não leva em conta o mérito, mas a articulação entre as duas partes do segundo princípio de justiça. Por isso, ainda que não tome como objeto central do seu trabalho, pode-se dizer que o problema educacional evidencia questões significativas da teoria da justiça como equidade (Weitz, 1993, p. 433).

perspectiva externa, as expectativas dos mais pobres da sociedade” (Meuret, 2008, p. 237-238, tradução minha). Por isso, entende-se que a teoria da justiça de Rawls enviesa um igualitarismo educacional, que vê nas oportunidades substancialmente iguais e na educação as formas, em conjunto com outras, para diminuir as desigualdades sociais (desigualdades sociais que são imerecidas e, assim, devem ser corrigidas), criando até mesmo desigualdades que possam ser justas.

Dessa forma, a conclusão a que se chega é que o igualitarismo educacional não apenas é mais coerente com o esquema justo, mas é também o que melhor satisfaz os requisitos da justiça na educação nos termos dos princípios da justiça como equidade. Como última nota, vale ter em conta que, da perspectiva da teoria da justiça como equidade, ninguém *merece* seu mérito — inclusive na educação. Para evitar que as desigualdades se reproduzam na sociedade, o igualitarismo educacional se apresentaria, consoante o que se argumentou, como uma exigência de justiça mais coerente com o ideário proposto pela teoria da justiça como equidade.¹⁰

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão contemporânea, na seara educacional, particularmente no interior da justiça educacional, busca determinar uma relação entre o esforço, o talento, as capacidades naturais e as oportunidades educacionais para o estabelecimento de desigualdades que sejam justas, isto é, como formas para a justificação de uma justa distribuição de bens educacionais e sociais, bem como para as desigualdades daí resultantes. Neste contexto, a suposição de que as pessoas têm talentos diferentes ampara e justifica os processos de seleção e de avaliação das práticas escolares e da justiça dos sistemas educacionais.

Ainda que não se tenha avançado nos pormenores deste último ponto, propôs-se a discussão dos talentos naturais, do mérito e da educação desde o viés da teoria da justiça como equidade de Rawls. A ideia básica presente é que o modo como a relação desses conceitos aparece na teoria do autor pode muito bem contribuir para a elucidação de que o mérito não pode operar como fator distributivo de bens educacionais — mesmo no interior das práticas associadas às instituições educacionais. Em razão disso, o trabalho foi dividido de forma a que, na primeira parte, destinada à concepção de educação a qual se buscou definir e associar ao treinamento dos talentos naturais e das habilidades que estão vinculados a eles, intentou-se afirmar que a ideia de educação é orientada pelo viés ético-político do trabalho de Rawls. Como apontado, ela oferece elementos que a ratificam, ainda que de forma minimalista, como essencial ao senso do próprio valor e à integração à sua sociedade mais do que qualquer coisa. Também se estabeleceu que os talentos naturais, isto é, o conjunto de habilidades e capacidades naturais com as quais as pessoas nasceram e que é desenvolvido pela educação, não pode se projetar como legítimo do ponto de vista da justiça. De fato, trata-se daquilo que se chamou de loteria natural e de loteria social — que dimensionam que os talentos, quaisquer que sejam eles, seriam não apenas influenciados, mas dependeriam dos arranjos sociais para florescerem. Assim sendo, ter-se-ia que a educação é elementar para o desenvolvimento dos diferentes talentos e habilidades individuais, permitindo que uma pessoa desfrute da cultura da sua sociedade e, dessa forma, reforce o senso do próprio valor.

Em seguida, num segundo momento, tratou-se da educação desde a ótica do problema distributivo, o que se fez especialmente com base no segundo princípio de justiça. Considerando-se que a primeira parte do segundo princípio institui que pessoas que tenham talentos semelhantes não sejam, por contingências sociais, fadadas às piores experiências, tem-se que o oferecimento de oportunidades educacionais é um modo de diminuir as desigualdades sociais e proporcionar

¹⁰ Vale ter em conta que a sociologia de Bourdieu alertou para a reprodução das desigualdades sociais, em matéria de educação, que se perpetuava no interior dos sistemas de ensino (Bourdieu e Passeron, 1982). Sobre essa questão, ver Rohling e Valle (2016).

o desfrute de uma quantidade maior de bens primários. O que se observa é que, para Rawls, a disparidade quanto a talentos não é um problema, mas sim a forma como as instituições encaram essa condição naturalmente desigual. E ele o faz desde o oferecimento de oportunidades educacionais, até mesmo para elevar as expectativas dos menos dotados naturalmente, pois, ao serem vistas em conjunto, as duas partes do segundo princípio estabelecem maiores benefícios educacionais para aqueles socialmente menos favorecidos no esquema social.

E finalmente, na última parte, que foi subdividida noutras duas, abordou-se a questão do mérito. Ora, está claro que Rawls esvazia a ideia de que alguém moralmente merece as recompensas da meritocracia com base nos talentos, o que é dado nos termos do modo como o princípio da diferença lida com as desigualdades da loteria natural. Segundo o autor, há três sentidos para o mérito: o mérito moral — o mérito propriamente dito; a expectativa legítima; e o mérito institucional. Desses três, a teoria da justiça como equidade relaciona-se apenas com os dois últimos, deixando de lado o sentido convencional de mérito e adotando esses dois correspondentes, mediados por instituições, do mérito. De fato, assim, não se trata de dizer que, com base nos talentos, alguém mereça alguma coisa por conta do esforço ou da excelência. E, assim, na segunda parte desta última seção, discutiu-se a questão do igualitarismo educacional. Parece correto dizer, com base nas ideias formuladas neste texto, que a teoria de Rawls enviesa um igualitarismo educacional. De fato, considerando-se, de um lado, que as oportunidades educacionais devem ser iguais para todos com os mesmos talentos e, de outro, da impraticabilidade de uma métrica desses mesmos talentos, especialmente fora do âmbito institucional, tem-se que o igualitarismo educacional aqui se expressa na justificação de ações, medidas e políticas públicas e sociais que impliquem a diminuição das desigualdades sociais. Em razão disso, a ideia básica de que o mérito afiança progressão, no âmbito educacional, não é coerente com a mediação institucional do desenvolvimento dos talentos e do compromisso com a igualdade social e a diminuição das desigualdades injustas. E, por isso, como partes das instituições da estrutura básica da sociedade, contra a meritocracia, as instituições educacionais serão justas se satisfizerem os dois princípios de justiça.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- BEATTIE, Catherine. Rawls and the distribution of education. **Canadian Journal of Education**, Ottawa, v. 7, n. 3, p. 39-50, 1982. <https://doi.org/10.2307/1494694>
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRIGHOUSE, Harry. **Egalitarian liberalism and justice in education**. Londres: Institute of Education University of London, 2002.
- BRIGHOUSE, Harry. **On education**. Nova York: Taylor & Francis e-Library, 2005.
- BRIGHOUSE, Harry; HOWE, Kenneth R.; TOOLEY, James (org.). **Educational equality**. Londres: Continuum, 2010.
- BRIGHOUSE, Harry; SWIFT, Adam. Putting educational equality in its place. **Education Finance and Policy**, Cambridge, v. 3, n. 4, p. 444-466, out. 2008. <https://doi.org/10.1162/edfp.2008.3.4.444>
- BRIGHOUSE, Harry; SWIFT, Adam. The place of educational equality in educational justice. In: MEYER, Kirsten (org.). **Education, justice, and the human good**. Londres: Routledge, 2014. p. 14-33.

- CONNELL, Raewyn W. **Escuelas y justicia social**. Madri: Morata, 1997.
- COSTA, M. Victoria. **Rawls, citizenship, and education**. Nova York: Taylor & Francis e-Library, 2011.
- DANIELS, Norman. Merit and meritocracy. **Philosophy and Public Affairs**, v. 7, n. 3, p. 206-223, 1978. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2265145>. Acesso em: 14 mar. 2024.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- DUBET, François. **Repensar la justicia social:** contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- ENGELHARDT JR., H. Tristram. **Fundamentos da bioética**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- ESTÊVÃO, Carlos. **Justiça e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREEMAN, Samuel. **Rawls**. Nova York: Taylor & Francis e-Library, 2007.
- GIESINGER, Johannes. Against selection: educational justice and the ascription of talent. **Educational Philosophy and Theory**, v. 53, n. 8, p. 789-798, 2020. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1747018>
- GONDIM, Elnora. John Rawls: o papel da educação. **Revista Filosofia Capital**, São Paulo, v. 4, n. 9, p. 56-68, 2009.
- GONZÁLEZ, Angel Puyól. Filosofía del Mérito. **Contrastes: Revista Internacional de Filosofía**, Málaga, v. 12, p. 169-187, 2007. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v12i0.1439>
- GUTMANN, Amy. **La educación democrática:** una teoría política de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.
- HOSEIN, Adam. Natural talents. In: MANDLE, Jon; REIDY, David A. (org.). **The Cambridge Rawls lexicon**. Nova York: Cambridge University Press, 2015. p. 553-557.
- JOHNSTON, James S. Rawls's Kantian educational theory. **Educational Theory**, v. 55, n. 2, 2005. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2005.00007.x>
- KREIMER, Roxana. **Historia del mérito**. 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_mérito_libro. Acesso em: 31 maio 2023.
- KYMLICKA, Will. **Filosofia política contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MACEDO, Stéphen. **Diversity and distrust:** civic education in a multicultural democracy. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- MACLEOD, Colin M. Applying justice as fairness to institutions. In: MANDLE, Jon; REIDY, David A. (org.). **A companion to Rawls**. West Sussex: Wiley Blackwell, 2014. p. 164-184.
- MANDLE, Jon. Desert. In: MANDLE, Jon; REIDY, David A. (org.). **The Cambridge Rawls lexicon**. Nova York: Cambridge University Press, 2015. p. 202-206.
- MEURET, Denis. **La justice du système éducatif**. Bruxelas: De Boeck Université, 1999.
- MEURET, Denis. L'équité en éducation selon les théories de la justice. In: ALCOUFFE, Alain; FOURCADE, Bernard; PLASSARD, Jean-Michel; TAHAR, Gabriel (org.). **Efficacité versus équité en économie sociale**. Paris: L'Harmattan, 2000. tomo 1. p. 237-247. Disponível em: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9782296420991_A24234698/preview-9782296420991_A24234698.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

- MEURET, Denis. Égalité et équité des systèmes éducatifs. **Dictionnaire de l'Éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49137340_Egalite_et_equite_des_systemes_educatifs. Acesso em: 14 mar. 2024.
- MEYER, Kirsten (org.). **Education, justice, and the human good**. Londres: Routledge, 2014.
- MEYER, Kirsten. Talents, abilities and educational justice. **Educational Philosophy and Theory**, v. 53, n. 8, p. 799-809, 2020. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1742696>
- MOURÃO, Paulo; SEIXAS MIRANDA, Pedro. Para uma discussão das políticas educativas à luz de Rawls. **Cuadernos de Economía**, v. 32, n. 60, p. 357-374, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ceco/v32n60/v32n60a03.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- NAGEL, Thomas. Justice and nature. **Oxford Journal of Legal Studies**, v. 17, n. 2, p. 303-321, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/764593>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- PAPASTEPHANOU, Marianna. Rawls' theory of justice and citizenship education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 39, n. 3, p. 499-518, 2005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00450.x>
- QUERALT, Jahel. Sobre la igualdad de oportunidades. In: GALLEGO, Javier (coord.). **Igualitarismo: una discusión necesaria**. Chile: Centro de Estudios Públicos, 2016. p. 251-268.
- RAWLS, John. **A theory of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- RAWLS, John. **Justice as fairness: a restatement**. Massachusetts: Harvard University Press, 2001.
- RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- ROHLING, Marcos. A educação e a educação moral em “Uma Teoria da Justiça” de Rawls. **Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia**, v. 1, n. 4, p. 125-149, 2012.
- ROHLING, Marcos. Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 389-403, 2016. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.16351>
- ROHLING, Marcos. A Teoria da Justiça de Rawls e as políticas sociais em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 28, p. 27-49, 2017. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i28.4900>
- ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 386-409, 2016.
- SCHEFFLER, Samuel. Justice and desert in liberal theory. **California Law Review**, v. 88, n. 3, p. 965-990, 2000. <https://doi.org/10.2307/3481202>
- SILVA, Sidney. **Formação moral em Rawls**. Campinas: Alínea, 2003.
- STEINBERGER, Peter J. Desert and justice in Rawls. **The Journal of Politics**, v. 44, n. 4, p. 983-995, 1982. <https://doi.org/10.2307/2130669>
- VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 289-307, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200017>

VALLE, Ione Ribeiro. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 121-132, 2015. <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i15.3696>

VAN PARIJS, Philippe. **O que é uma sociedade justa?** Introdução à prática da filosofia política. São Paulo: Ática, 1997.

WEBER, Eric T. **Rawls, Dewey, and constructivism: on the epistemology of justice**. Londres: Continuum, 2010.

WEITZ, Betty A. Equality and justice in education: Dewey and Rawls. **Human Studies**, v. 16, n. 4, p. 421-434, out. 1993. <https://doi.org/10.1007/BF01323026>

YOUNG, Michael. **The rise of meritocracy**. Nova Jersey: Transaction, 2008.

Como citar este artigo: ROHLING, Marcos. Educação, justiça e talentos naturais: Rawls, a meritocracia e o igualitarismo educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310045, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310045>

Conflitos de interesse: O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE O AUTOR

MARCOS ROHLING é doutor em Direito e em Educação ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor de filosofia do ensino básico, técnico e tecnológico e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, *Campus* Rio do Sul (IFC).

Recebido em 1º de julho de 2024

Revisado em 12 de fevereiro de 2025

Aprovado em 11 de março de 2025

Editor/a responsável: Cristiane Machado  <https://orcid.org/0000-0002-3522-4018>