



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA  
NÍVEL: **DOUTORADO**  
LINHA DE PESQUISA: **ÉTICA E FILOSOFIA POLÍTICA**

**EVERTON MENDES FRANCELINO**

**O LUGAR OCUPADO PELA EDUCAÇÃO  
NA TEORIA DA JUSTIÇA COMO EQUIDADE DE JOHN RAWLS**

Belo Horizonte  
2023

**EVERTON MENDES FRANCELINO**

**O LUGAR OCUPADO PELA EDUCAÇÃO  
NA TEORIA DA JUSTIÇA COMO EQUIDADE DE JOHN RAWLS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Ética e Filosofia Política

Orientador: Rogério Antonio Lopes

Coorientador: Denilson Luís Werle

Belo Horizonte

2023

100 Francelino, Everton Mendes.  
F8151 O lugar ocupado pela educação na teoria da justiça como  
2023 equidade de John Rawls [manuscrito] / Everton Mendes  
Francelino. - 2023.  
220 f.  
Orientador: Rogério Antonio Lopes.  
Coorientador: Denilson Luís Werle.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.  
Inclui bibliografia.

1. Filosofia – Teses. 2. Justiça - Tese. 3. Educação -  
Teses. 4. Rawls, John, 1921-2002 . I. Lopes, Rogério  
Antonio. II. Werle, Denilson Luís. III. Universidade Federal  
de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências  
Humanas. IV . Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

## FOLHA DE APROVAÇÃO

O LUGAR OCUPADO PELA EDUCAÇÃO NA JUSTIÇA COMO EQUIDADE DE JOHN RAWLS

**EVERTON MENDES FRANCELINO**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em FILOSOFIA, como requisito para obtenção do grau de Doutor em FILOSOFIA, área de concentração FILOSOFIA, linha de pesquisa Ética.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Rogério Antônio Lopes - Orientador (UFMG)

Prof. Denilson Luís Werle (UFSC)

Profa. Telma da Souza Birchal (UFMG)

Prof. Leonardo de Mello Ribeiro (UFMG)

Prof. Denis Coitinho Silveira

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Leonardo de Mello Ribeiro, Professor do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Antonio Lopes, Coordenador(a) de curso**, em 01/03/2023, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Telma de Souza Birchal, Professora do Magistério Superior**, em 01/03/2023, às 18:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denilson Luis Werle, Usuário Externo**, em 02/03/2023, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denis Coitinho Silveira, Usuário Externo**, em 02/03/2023, às 08:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2106503** e o código CRC **9A73BA3B**.

*A meu filho, Benjamin.*

## AGRADECIMENTOS

A ação de agradecer corresponde ao ato mais significativo que um autor pode fazer ao terminar o seu trabalho. Apesar de ser um processo árduo e solitário, escrever uma tese é, em si, detalhar um pouco de nossa história de vida, incluindo nossos anseios mais proeminentes e nossas inclinações pessoais. Por isso, agradeço intensamente àqueles que, de forma singular, contribuíram para a concretização dessa proposta.

A meus pais, exemplos de humanidade e simplicidade, que me inspiram a sempre ser uma pessoa melhor, confiando em minhas escolhas e capacidades e confortando minhas aflições com seus exemplos de vida.

Aos meus queridos Elton e Delton, irmãos de sangue, de alma e de caminhada, camaradas incentivadores, conselheiros, companheiros de escrita e reflexão, debatedores e incentivadores de todos os meus projetos de vida, sejam eles pessoais, acadêmicos ou profissionais.

À protagonista de minha história, Janete, companheira fiel e incansável, ouvinte de meus desabafos e queixas, leitora de minhas angústias e anseios, regente de minha serenidade e paciência, mãe de meu filho e exemplo de mulher, aguerrida e sensível, que incentiva, torce e vibra com cada passo que dou nesta trilha chamada “vida”.

Aos meus amigos e amigas de vida e de profissão que, de alguma forma, contribuíram para que este trajeto fosse mais florido e aromático.

A meu orientador, Rogério Antonio Lopes, ilustre conselheiro e companheiro de pesquisa, pela orientação calma, tranquila e sem precipitação.

A meu coorientador, Denilson Luís Werle, pela colaboração ativa ao longo de minha trajetória acadêmica, não somente no doutorado.

Enfim, a todos(as) que, além de existirem, acreditaram que este projeto era viável e tangível, apesar de todas as dificuldades e limitações que, por ventura, veio a possuir.

*“O objetivo das letras, digo das letras humanas (...), é entender e fazer com que as boas leis sejam obedecidas, isto é, pôr em pratos limpos a justiça distributiva e dar a cada um o que é seu. Um objetivo certamente generoso e elevado, digno de grande louvor, mas não tanto quanto merece aquele que as armas buscam, que é a paz, o maior bem que os homens podem desejar nesta vida.”*

(Dom Quixote de la Mancha)

## **O LUGAR OCUPADO PELA EDUCAÇÃO NA TEORIA DA JUSTIÇA COMO EQUIDADE DE JOHN RAWLS**

**RESUMO:** Esta Tese tem por objetivo investigar a posição que a educação ocupa na teoria da justiça como equidade de John Rawls. A hipótese norteadora da pesquisa é que a teoria rawlsiana destinou um lugar insuficiente e um papel secundário para a educação, subtematizando-a em suas principais obras. Consideramos que, por ser um tema essencial para o desenvolvimento de sociedades democráticas justas, o tema da educação deve ocupar um lugar de maior centralidade nas teorias de justiça contemporâneas. Por isso, a primeira parte da tese consistirá na afirmação dessa premissa, onde abordaremos o modelo de educação que consideramos fundamental para a promoção de sociedades democráticas justas, isto é, um modelo educacional direcionado à formação cidadã e humanista, que prepara o indivíduo não somente para o mercado de trabalho, mas principalmente para a atuação na vida democrática de sua comunidade e que valoriza, entre outras coisas, o ensino das artes, da filosofia e das humanidades em geral, tal como enfatizado por Martha Nussbaum. No segundo momento da tese apresentaremos os principais contornos assumidos pela teoria da justiça como equidade, detalhando como a teoria rawlsiana é considerada como o principal esteio do liberalismo igualitário, enfatizando a defesa dos princípios da igualdade e diferença. Além disso, abordaremos o modo como o tema da educação aparece nas principais obras de Rawls e como o papel desempenhado pela educação sofre alterações consideráveis ao longo de seu itinerário intelectual, passando de uma educação mais direcionada à formação moral, à ideia de autonomia e à constituição de um senso de justiça para uma formação mais política e cívica, focada no exercício da cidadania frente ao pluralismo e à diversidade característicos das sociedades democráticas atuais. No último capítulo da investigação argumentaremos a favor da tese de que o tema da educação foi subtematizado na teoria da justiça como equidade muito em função do foco de Rawls na elaboração de uma teoria ideal para uma sociedade bem ordenada, o que impossibilitou tal teoria de tratar de assuntos relacionados a iniquidades já existentes e que precisam de retificação. Em função disso, ao fim, uma alternativa será apresentada: devido à centralidade da educação para a constituição de sociedades democráticas justas, ela deve estar situada no cerne da estrutura básica, como uma instituição social e uma exigência própria da justiça, o que destinaria uma centralidade maior à educação do que aquela concedida por Rawls em sua obra.

**Palavras-chave:** Educação; Justiça; John Rawls.

## **THE ROLE OF EDUCATION IN JOHN RAWLS'S THEORY OF JUSTICE AS FAIRNESS**

**ABSTRACT:** This thesis aims to investigate the position that education occupies in John Rawls's theory of justice as fairness. The guiding hypothesis of the research is that the Rawlsian theory assigned an insufficient place and a secondary role to education, sub-thematizing it in its main works. We believe that the issue of education, essential for the development of fair democratic societies, should occupy a more central place in contemporary theories of justice. Therefore, the first part of the thesis consists in the affirmation of this premise, through the presentation of the education model that we consider fundamental for the promotion of fair democratic societies, that is: an educational model directed to the citizen and humanistic formation, which prepares the individual not only for the labor market, but mainly for acting in the democratic life of his community and which values, among other things, the teaching of arts, philosophy, and humanities in general, as emphasized by Martha Nussbaum. In the second part of the thesis, we present the main contours assumed by the theory of justice as fairness, detailing how the Rawlsian theory is considered the mainstay of egalitarian liberalism, emphasizing the defense of the principles of equality and difference. In addition, we address how the theme of education appears in Rawls's main works and how the role of education undergoes considerable changes throughout his intellectual itinerary, moving from an education more directed to moral formation, the idea of autonomy and the constitution of a sense of justice, to a more political and civic education, focused on the exercise of citizenship in the face of pluralism and diversity characteristic of today's democratic societies. In the last chapter of the research we argued that the issue of education was subthemed in the theory of justice as fairness due to the focus given by Rawls on developing an ideal theory for a well-ordered society, which made it impossible for such a theory to address issues related to inequities that already exist and need rectification. As a result, we present an alternative: due to the centrality of education for the constitution of fair democratic societies, it should be situated at the core of the basic structure, as a social institution and a requirement of justice, which would assign a greater centrality to education than that granted by Rawls in his works.

**Keywords:** Education; Justice; John Rawls.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**TJ** – Obra *Uma Teoria da Justiça*;

**LP** – Obra *O Liberalismo Político*;

**JER** – Obra *Justiça como Equidade: uma reformulação*.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTITUIÇÃO DE SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS JUSTAS .....</b>	<b>30</b>
1.1. O direito à educação .....	31
1.2. Uma crise educacional? .....	42
1.3. Educação para a democracia .....	45
1.4. Desenvolvimento como liberdade .....	49
1.5. Escola, educação e a pedagogia socrática .....	54
1.6. John Dewey: democracia e educação .....	60
<b>CAPÍTULO 2: O LIBERALISMO IGUALITÁRIO DE JOHN RAWLS: A DEFESA DOS PRINCÍPIOS DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA .....</b>	<b>68</b>
2.1. Os pressupostos básicos da justiça como equidade .....	69
2.1.1. Um modelo contratualista em alternativa ao utilitarismo .....	70
2.1.2. Um diferencial: a equidade .....	72
2.1.3. A sociedade entendida como um esquema equitativo de cooperação social .....	73
2.1.4. As pessoas entendidas como cidadãos livres e iguais .....	74
2.1.5. A sociedade bem-ordenada .....	76
2.1.6. O objeto primário da justiça: a estrutura básica da sociedade .....	77
2.2. A justiça como equidade como a referência central para o debate acerca do liberalismo igualitário .....	80
2.2.1. O problema central do liberalismo político .....	83
2.2.2. O pluralismo razoável .....	85
2.2.3. Os princípios de justiça liberal-igualitários .....	86
2.2.4. O primeiro princípio: as liberdades fundamentais .....	88
2.2.5. A primeira parte do segundo princípio: a igualdade equitativa de oportunidades .....	88
2.2.6. O princípio de diferença: os menos favorecidos e a ideia de bens primários .....	89
2.2.7. A prioridade léxica .....	91

2.2.8. O princípio de satisfação de interesses vitais .....	92
2.3. As diferentes interpretações do segundo princípio de justiça e a preferência pela igualdade democrática .....	93
2.3.1. Aristocracia natural .....	94
2.3.2. O sistema de liberdade natural e o princípio de eficiência .....	95
2.3.3. A igualdade liberal .....	96
2.3.4. A igualdade democrática .....	100
2.4. O lugar ocupado pela educação na justiça como equidade .....	103
2.4.1. Educação moral direcionada à autonomia .....	103
2.4.2. Educação cívica: uma concepção política de educação .....	110
2.4.3. A educação para uma concepção política pública .....	112
<b>CAPÍTULO 3: UM LUGAR INSUFICIENTE PARA A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>117</b>
3.1. O princípio das oportunidades equitativas e o acesso equitativo à educação .....	119
3.2. O princípio da diferença frente à educação .....	123
3.2.1. O princípio da reparação .....	128
3.3. A educação como um bem primário .....	133
3.4. O autorrespeito entendido como o bem primário mais importante .....	140
3.5. O debate com Amartya Sen .....	145
3.5.1. A ideia de desenvolvimento como liberdade .....	148
3.5.2. As liberdades instrumentais .....	150
3.5.2.1. As liberdades políticas .....	152
3.5.2.2. As facilidades econômicas .....	155
3.5.2.3. As oportunidades sociais .....	157
3.5.2.4. As garantias de transparência .....	164
3.5.2.5. A segurança protetora .....	166
3.5.3. Uma nova abordagem da justiça .....	168
3.5.3.1. Institucionalismo transcendental versus comparação focada em realizações .....	169
3.5.3.2. O problema da escolha institucional .....	174
3.5.3.3. A abordagem das capacidades .....	177

3.5.3.4. Os bens primários e a perspectiva das capacidades: uma passagem dos meios aos fins .....	178
3.5.4. O acesso equitativo à educação: liberdades, capacidades e oportunidades .....	182
3.5.4.1. Liberdade como oportunidade .....	182
3.5.4.2. Oportunidades educacionais consideradas apenas como meios para se atingir certas finalidades? .....	185
3.5.4.3. A expansão das capacidades individuais por meio da garantia do acesso equitativo à educação .....	187
3.6. Os limites teóricos de investigação da teoria da justiça como equidade: as consequências de um enfoque sobre uma teoria ideal .....	192
3.7. Os limites teóricos de investigação da teoria da justiça como equidade .....	195
3.8. A educação como um mínimo social .....	198
3.9. Um lugar de centralidade: a educação no cerne da estrutura básica, como uma instituição social e uma exigência própria da justiça .....	200
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>207</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>218</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreendida como um fator essencial para o desenvolvimento pleno da pessoa, a educação é incessantemente considerada como uma ação política e democrática que, além de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, também o qualifica para o trabalho, sendo um elemento preponderante para o desenvolvimento social e econômico da pessoa e de sua coletividade, contribuindo diretamente para a formação da subjetividade e para a construção de relações de alteridade. Quando difundida de forma igualitária e com qualidade, a educação torna-se um dos instrumentos mais eficazes para a promoção de oportunidades nos mais diversos setores da sociedade.

No entanto, a desigualdade de acesso à educação é, nos seus mais diversos níveis, uma das formas mais eficazes de perpetuação de desigualdades socioeconômicas em nossa sociedade. Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas – como o crescimento do acesso à educação infantil, a diminuição do índice de analfabetismo, a universalização do acesso ao ensino fundamental e a elevação do número de vagas disponíveis no ensino superior, por exemplo –, essa forma de desigualdade ainda atinge grande parte da população brasileira, principalmente os habitantes das regiões norte e nordeste e a população mais pobre e negra, detentores dos índices mais altos de analfabetismo e dos níveis mais baixos de ingresso ao ensino médio e superior.

O tema da educação é recorrente quando nos referimos às teorias de justiça, principalmente as contemporâneas. John Rawls é um dos principais expoentes desta vertente filosófica que, com a publicação de *A Theory of Justice*, em 1971, ingressa ao rol dos grandes nomes da filosofia política do século XX, reacendendo o debate em torno da justiça em uma nova forma de contratualismo social.

Devido à centralidade da educação para a constituição de sociedades democráticas justas e em função da importância de Rawls para a fundamentação do debate em torno das teorias de justiça contemporâneas, esta tese tem por objetivo investigar a posição que a educação ocupa na teoria da justiça como equidade, buscando destacar e afirmar que a educação ocupou um lugar insuficiente e exerceu

uma função secundária em tal teoria. Para tanto, tal investigação consistirá em três momentos distintos, que seguirá a divisão em três capítulos.

No primeiro capítulo trataremos da centralidade da educação para sociedades democráticas justas. Em função disso, abordaremos o modelo de educação que consideramos fundamental para a promoção de tais sociedades: uma educação direcionada à formação cidadã e humanista, que prepara o indivíduo não somente para o mercado de trabalho, mas principalmente para a atuação na vida democrática de sua comunidade e que valoriza, entre outras coisas, o ensino das artes, da filosofia e das humanidades em geral. Nesse primeiro momento, tomaremos como referências centrais as obras *Sem fins Lucrativos* (2015) e *Fronteiras da Justiça* (2013) de Martha Nussbaum.

Nussbaum, em *Sem Fins Lucrativos* (2015), concebe uma forma de educação denominada *Educação Liberal*, cujo valor central é a própria vida democrática e os seus princípios de respeito ao pluralismo, às liberdades civis e aos direitos iguais para todos cidadãos, independentemente de suas orientações sexuais, religiosas, políticas, etc. Trata-se, em geral, de uma forma de educação oposta aos valores utilitaristas predominantes no século XXI e às políticas empresariais de recursos humanos, que possuem por finalidade a educação para o consumo e para a economia de mercado, e que não têm o objetivo de levar o aluno a pensar criticamente e se desenvolver a partir de uma postura favorável à autocrítica e à independência intelectual. Conceitos esses que possam embasar políticas de direitos humanos e programas educacionais mais justos e inclusivos, como a ideia de cidadania e autonomia intelectual, e o desenvolvimento da imaginação, da empatia, do pensamento crítico e das capacidades e aptidões individuais.

Esse modelo de educação vem sofrendo, nos últimos anos, uma série de atentados contra a sua existência, no Brasil e no mundo, o que prejudica a consolidação de certos ideais democráticos. Podemos citar, como exemplo, a crise com a qual as humanidades e as artes vêm se deparando, com baixos investimentos e sérios riscos de extinção. O desejo ávido pelo desenvolvimento econômico a qualquer custo fez com que vários governos optassem por diminuir drasticamente ou até extinguir disciplinas e cursos relacionados a essas áreas de escolas e universidades, em níveis fundamental, médio e superior, a fim de reduzir os custos

com essa forma de educação e de proporcionar aos alunos maior dedicação às disciplinas e cursos “práticos” e técnicos que, supostamente, rendem ao país um maior desenvolvimento econômico. As ações governamentais que visam este objetivo direcionam-se ao corte dos investimentos e financiamentos nos cursos de artes, filosofia e ciências humanas em geral, que ocupam um lugar e uma função distinta dessa perspectiva meramente lucrativa adotada como prioridade.

A “crise” que assola os cursos e as disciplinas direcionadas às artes e às humanidades (e por que não a educação em geral?) é gerada, em grande medida, pela forte tendência mundial de subordinar a educação ao lucro, visando somente a capacitação para o mercado de trabalho e o negócio<sup>1</sup>. Obviamente o problema não está em formar pessoas capazes e aptas ao mercado de trabalho – inclusive esta é uma das funções mais elementares da escola e das universidades –, muito menos de menosprezar o papel exercido pela ciência e tecnologia no desenvolvimento das sociedades atuais, mas sim em reduzir a educação unicamente a este fim, como um instrumento exclusivamente econômico, visando apenas a elevação do PIB nacional e nada além disso.

Outra questão que emerge no interior dessa perspectiva é se o desenvolvimento da economia por si só é capaz de gerar um bem-estar para a sociedade como um todo. Pudemos perceber, ao longo dos anos, que crescimento econômico não significa, necessariamente, uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, e que se assim for concebido, correremos sérios riscos de perder de vista questões cruciais para o nosso bem-estar social e para nosso sistema democrático como um todo.

Sabemos que a busca exclusiva pelo crescimento econômico pode levar um país a maquiar problemas sociais graves. A falta de políticas públicas direcionadas à população menos favorecida e fortemente vulnerável às desigualdades pode ser facilmente mascarada pela elevação do PIB, pelo controle da inflação ou até mesmo pela diminuição do índice de desemprego. Tais indicadores são constantemente utilizados por governos como indícios de crescimento e desenvolvimento social, promovendo uma falsa sensação de bem-estar social.

---

<sup>1</sup> Ver NUSSBAUM, 2015, p. 03-4.

Tendo em vista a intenção de ressaltar o papel fundamental que a educação desempenha na promoção de sociedades democráticas mais justas, não podemos consentir com o argumento de que o único objetivo da educação – e de suas instituições – seja colaborar para o crescimento econômico. Muito menos podemos negligenciar os aspectos sociais que envolvem as disparidades que ainda persistem em nosso sistema educacional, como o atraso e o abandono escolar da parcela mais pobre da população, o alto índice de analfabetismo nas regiões Norte e Nordeste do país, a desigualdade de acesso de negros às universidades públicas e privadas, entre outros.

Em função dos cortes e do extermínio de alguns cursos e competências ocorridos nesses últimos anos, certos atributos democráticos fundamentais de nossa sociedade também estão sendo abalados, como a garantia de direitos e liberdades fundamentais, o respeito à pluralidade social e à diversidade cultural, o desenvolvimento do senso crítico, do pensamento cosmopolita, de relações de empatia e respeito à alteridade, e as bases sociais necessárias para o fortalecimento de uma sociedade mais igualitária, com justiça social e distributiva.

Além disso, um país sensível e disposto a uma forma de democracia mais humana e dedicada a seu povo deve contribuir para o desenvolvimento de competências e capacidades essenciais de seus cidadãos, a fim de que possam participar ativamente da experiência democrática. Tais ideias devem nortear a pauta de uma sociedade democrática que se preocupa com a dignidade humana e zela pela garantia dos direitos e circunstâncias que propiciem a todos a oportunidade de terem uma boa vida de acordo com suas convicções. Por isso, integra-se também aos nossos objetivos a ênfase no papel fundamental que as artes, a filosofia e as humanidades em geral exercem no desenvolvimento e na prática da democracia.

Diante dessa conjuntura, podemos considerar que capacitar os cidadãos para a atuação na vida democrática da sociedade onde vivem é uma das funções mais elementares da educação. No entanto, o estudo direcionado para a qualificação profissional e para a obtenção de um bom emprego no futuro tornou-se a principal intenção dos estudantes e a função central das instituições educacionais. Alunos, professores e gestores educacionais passam a maioria de seus dias letivos preparando-se para os exames e provas finais, cujas notas devem ser satisfatórias

para o ingresso nas universidades e cursos técnicos profissionalizantes, e também para a aprovação em concursos. Assim, o que impera em tais ambientes educacionais é uma pedagogia voltada para a memorização de certos conteúdos, através da exposição maciça de informações em aulas padronizadas e pouco dinâmicas. A repetição e a passividade com que os alunos recebem as informações hoje em dia limitam não somente sua formação profissional, mas principalmente sua formação cidadã.

Assim, à luz dessas considerações introdutórias, a problemática que envolve o primeiro momento da tese gira em torno da seguinte questão: atualmente, que papel a educação pode desempenhar para a consolidação de sociedades democráticas mais justas?

Visando essa problemática, vamos empreender, no primeiro capítulo, uma investigação sobre a forma como a educação contribui para o fortalecimento de sociedades democráticas mais justas e igualitárias. Uma educação que esteja voltada para os ideais democráticos de uma cidadania mais participativa, comunicativa, consciente, crítica, solidária e empática, que não forme apenas alunos para a aprovação em exames e aptos ao mercado de trabalho, mas que os transforme em cidadãos responsáveis e conscientes, que sejam capazes, entre outras coisas, de participar ativamente da sociedade e contribuir significativamente para o seu desenvolvimento.

Assim, a educação agiria como um importante instrumento de liberdade, sendo uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal e da sociedade como um todo, tal como enfatizado por Amartya Sen. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), desenvolvido por Sen para mensurar o grau de desenvolvimento de um país, leva em consideração aspectos que vão além do crescimento econômico, incluindo as liberdades, os direitos e as oportunidades que garantem o bem-estar social por meio de serviços básicos essenciais a todos os cidadãos, como saúde e educação de qualidade.

Valorizar as experiências e a participação ativa de todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – principalmente dos alunos – é um passo decisivo para se entender a educação como um mecanismo vivo e dinâmico, que deve ser pautado na realidade social de cada aluno, propondo reflexões críticas e métodos

ativos de aprendizagem. Desse modo, a relação entre democracia e educação é evidenciada por meio do estudo baseado em acontecimentos reais da experiência social, incluindo formas de tornar a experiência democrática mais atuante, comunicativa e participativa.

Nesse contexto, o modelo de educação visado é aquele que se revela nos documentos normativos que regulamentam o ensino no Brasil, cujos objetivos é contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho, devendo ser inclusive, efetivado por meio de planos e ações conjuntos e solidários entre Estado e sociedade, em seus mais diversos segmentos e níveis.

Por sua vez, o segundo capítulo envolve os seguintes temas: (I) a apresentação dos principais aspectos que compreendem a teoria da justiça como equidade de John Rawls e fazem dela a referência central para o debate em torno do liberalismo político de feição igualitária; (II) o debate de Rawls com Amartya Sen em torno da métrica dos bens primários e da abordagem das capacidades; (III) a apresentação dos princípios de justiça para uma sociedade bem ordenada propostos por Rawls, em especial os princípios da igualdade equitativa de oportunidades e o da diferença; e (IV) a identificação do tema da educação nas principais obras rawlsianas e como o papel desempenhado pela educação sofre alterações consideráveis ao longo de suas obras, passando de uma educação mais direcionada à formação moral, à ideia de autonomia e à constituição de um senso de justiça para uma formação mais política e cívica, focada no exercício da cidadania frente ao pluralismo e à diversidade característicos das sociedades democráticas atuais.

A apresentação das características estruturais que compõem a justiça como equidade demonstram a tentativa de Rawls de desenvolver uma teoria política da justiça que, além de servir de alternativa ao pensamento utilitarista, suportasse os compromissos normativos de um liberalismo político de base igualitária. Veremos que sua preocupação central é a formulação de uma teoria ideal, cuja estruturação baseia-se na descrição de uma sociedade bem-ordenada. Essa premissa não pode ser desconsiderada, uma vez que servirá como um dos pontos de referência para a nossa investigação.

Como uma concepção política de justiça de matiz contratualista não hobbesiana, a justiça como equidade parte do pressuposto de que a sociedade é um sistema equitativo de cooperação social, formado por cidadãos livres e iguais que, capazes de pensar e conceber uma sociedade justa e igualitária, buscam a elaboração de princípios fundamentais de justiça que devem ser aplicados junto às principais instituições da sociedade, realizando assim os valores de liberdade e igualdade.

Tais princípios de justiça possuem por objeto central a estrutura básica da sociedade que, organizada a partir de suas principais instituições sociais, exerce forte influência sobre as desigualdades sociais e econômicas caracterizadas pela diferença de perspectiva de vida dos cidadãos, onde os menos favorecidos são aqueles que possuem menos perspectivas de acesso a determinados bens primários essenciais à vida em sociedade.

O primeiro princípio, denominado de princípio da igual liberdade, não se aplica somente à estrutura básica, mas diz respeito também aos chamados elementos constitucionais essenciais, que devem ser garantidos por meio de uma constituição. Sua característica central é a prioridade que as liberdades fundamentais devem exercer sobre a redução das desigualdades socioeconômicas. Trata-se de direitos e liberdades básicos que devem ser garantidos a todos, como por exemplo, as liberdades políticas, de associação e pensamento e os direitos abarcados pelo estado de direito.

Já o segundo princípio aplica-se ao estágio legislativo, objetivando a formulação de legislação social e econômica. Ele se divide em duas partes: a igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença. O princípio da igualdade equitativa de oportunidades baseia-se na exigência de que todos tenham a chance equitativa de acesso a cargos públicos e posições sociais, não apenas de um modo formal, mas sim de oportunidades. E o princípio de diferença baseia-se na premissa de que as desigualdades socioeconômicas devem beneficiar os menos favorecidos.

Há uma sequência de prioridade entre os princípios de justiça citados; isto é, o primeiro princípio tem precedência sobre o segundo, da mesma forma que a igualdade equitativa de oportunidades tem prioridade sobre o princípio da diferença. Tal

esquema indica que o segundo princípio deve ser aplicado no contexto de instituições que satisfaçam as exigências do primeiro princípio, de modo que as liberdades civis e políticas estejam sempre protegidas. Após garantidos os direitos e liberdades básicos a todos, estabelece-se que as desigualdades socioeconômicas estejam vinculadas à igualdade equitativa de oportunidades e beneficiem ao máximo os menos favorecidos da sociedade, com base na distribuição equitativa de bens primários.

Esse índice de bens primários será objeto de análise e objeção por parte de Amartya Sen, que propõe uma abordagem de justiça alternativa ao que ele chama de *institucionalismo transcendental* rawlsiano. A perspectiva de justiça proposta por Sen será baseada em uma abordagem mais focada no desenvolvimento das capacidades humanas e nas realizações que as pessoas são capazes de empreender, prevenindo e reparando injustiças ao invés de focar em arranjos institucionais perfeitamente justos.

Em relação aos bens primários, Sen dirá que se trata de meios úteis para determinados fins da vida humana, não sendo valiosos em si mesmos, mas sim na medida em que são usados para outras finalidades. Em contrapartida, propõe uma perspectiva mais focada nos fins, nas oportunidades reais e na expansão das capacidades humanas, onde a liberdade é julgada de acordo com a capacidade de uma pessoa de fazer aquilo que tem razão para valorizar. Em aspectos gerais, será demonstrado que, apesar de Rawls e Sen concordarem que a liberdade efetiva é o aspecto prioritário para a efetivação da justiça social, eles discordam em relação à sua promoção.

Na teoria da justiça como equidade de Rawls o lugar ocupado e o papel desempenhado pela educação sofrem mudanças consideráveis ao decorrer de suas principais obras, a saber: *Uma Teoria da Justiça (TJ)*, *O Liberalismo Político (LP)* e *Justiça como equidade: uma reformulação (JER)*. Primeiramente, em *TJ*, mais especificamente na terceira parte da obra, nota-se uma preocupação de Rawls com uma forma de educação mais direcionada à formação moral que, constituída de etapas, possui como finalidade principal o desenvolvimento do senso de justiça, elemento importante para a estabilidade social. Tal educação moral é a educação para a autonomia, uma vez que, após o pleno desenvolvimento do aprendizado moral no

decorrer da vida, as pessoas não são facilmente influenciadas por questões alheias aos princípios de justiça, mantendo-se uma posição mais autônoma e independente.

Posteriormente, em *LP* percebe-se como que o lugar ocupado pela educação é redirecionado para uma forma de educação política e cívica, focada no exercício da cidadania frente ao pluralismo e à diversidade característicos das sociedades democráticas atuais. Nessa nova forma de educação, a nova finalidade educacional passa a ser a de proporcionar aos cidadãos o conhecimento de seus direitos e liberdades básicos, estimulando, assim, o desenvolvimento das virtudes políticas essenciais à cooperação social.

Já em *JER*, nota-se como que, para Rawls, as instituições básicas devem educar os cidadãos para que eles se reconheçam uns aos outros como livres e iguais, expondo e estimulando publicamente esse ideal de justiça política. Assim, o papel da educação é educar os cidadãos para que eles se familiarizem com a cultura pública a que pertencem, participando dela como livres e iguais.

Assim, ao decorrer do segundo capítulo, ficará claro como o papel desempenhado pela educação na teoria da justiça como equidade se modifica de forma substancial ao longo de suas obras principais. Fica assim demonstrado que Rawls altera suas considerações sobre o tema da educação ao longo de sua vida, reformulando muitos de seus argumentos e atribuindo lugares diferentes para a educação, de acordo com as retificações que julgou necessárias para fazer da justiça como equidade uma concepção política de justiça de caráter ideal para uma sociedade bem ordenada.

Por fim, o terceiro e último capítulo da presente Tese terá por finalidade destacar os argumentos que nos permitem afirmar que o tema da educação foi subtematizado na justiça como equidade, ocupando um lugar insuficiente em tal teoria, devendo ser um tema mais central devido à sua importância para a constituição de sociedades democráticas justas. Para tanto, retornaremos aos princípios de justiça – em especial, aos princípios da igualdade equitativa de oportunidades e da diferença –, à ideia dos bens primários – destacando o autorrespeito como o bem primário mais importante – e ao foco de Rawls na elaboração de uma teoria ideal que visa uma concepção de sociedade justa e suas implicações diretas nos problemas que envolvem a educação atualmente.

A igualdade equitativa de oportunidades, como princípio de justiça, exige que a sociedade proporcione, entre outras coisas, oportunidades iguais de educação para todos independentemente da renda familiar. Isso garante que todos tenham acesso à cultura, aos cargos e posições sociais e às qualificações profissionais, independente da classe social de origem, sendo que o sistema educacional deve destinar-se a demolir as barreiras entre as classes que impedem os menos favorecidos de ascenderem socialmente. Assim, a oportunidade de educação serviria, inclusive, como ferramenta para se derrubar os obstáculos que impedem e dificultam a ascensão social dos cidadãos provenientes de classes sociais mais desprivilegiadas.

Por sua vez, o princípio da diferença é considerado como o ponto mais singular da teoria da justiça como equidade de Rawls. De acordo com tal princípio, somente são moralmente legítimas as desigualdades socioeconômicas estabelecidas para melhorar as condições de vida daqueles que se encontram nas posições mais desfavoráveis em relação à escala distributiva de bens primários. Trata-se, basicamente, de maximizar a distribuição da parcela de bens primários destinados a cada cidadão, de modo que cada um possa, em seus termos, realizar seus planos de vida e suas respectivas concepções do bem, além de desenvolver as bases sociais de autorrespeito.

Em relação à educação, o princípio da diferença visa destinar recursos para a educação a fim de elevar as expectativas de longo prazo dos menos favorecidos, principalmente ao considerar que o papel da educação não é apenas contribuir para o desenvolvimento econômico e do bem-estar social, mas sim, sobretudo, capacitar a pessoa de tal forma que ela possa desfrutar da cultura de sua sociedade, participando ativamente de suas atividades, melhorando sua vida social e assim, desenvolvendo um sentido seguro de seu próprio valor.

Ao falarmos do sentido seguro de valor próprio, estamos falando do autorrespeito, ou melhor, das bases sociais do autorrespeito. Tais bases sociais são as garantias institucionais que permitem que os cidadãos tenham direitos e liberdades básicos iguais, havendo para isso o reconhecimento público dessas garantias quando todos endossam o princípio de diferença. Para Rawls, são as bases sociais do autorrespeito que importam como bem primário, sendo inclusive, o bem primário mais importante, uma vez que, em uma sociedade bem ordenada, na qual os direitos e as

liberdades iguais estão garantidos e as oportunidades são equitativas, os indivíduos poderiam desenvolver um senso seguro de autoconfiança e valor no desenvolvimento de suas próprias capacidades e habilidades.

Rawls assume que sua teoria possui alguns limites de investigação. O primeiro deles seria a necessidade teórica de se concentrar na estrutura básica como objeto primário da justiça política, deixando de lado questões relacionadas à justiça local. Tal limitação é caracterizada pelo fato de a justiça como equidade ser uma concepção política a ser aplicada à estrutura das principais instituições sociais e políticas, não sendo assim tomada como uma doutrina moral abrangente.

Outro limite teórico diz respeito à elaboração de uma teoria ideal cuja preocupação é, acima de tudo, com a natureza e o conteúdo da justiça para uma sociedade bem ordenada. De modo efetivo, a questão principal é como deve ser um regime constitucional perfeitamente justo e se tal regime pode se estabilizar de acordo com as circunstâncias da justiça. A justiça como equidade seria, nesses termos, realisticamente utópica, uma vez que avalia até que ponto um regime democrático pode alcançar a realização plena de seus valores políticos.

Rawls investe em uma teoria ideal de justiça porque acredita que o atual conflito no pensamento democrático é definido em torno da questão sobre qual concepção de justiça é mais apropriada para uma sociedade democrática em condições favoráveis, do ponto de vista razoável. Isso se expressa na seguinte pergunta: *qual é a concepção política de justiça mais adequada para especificar os termos equitativos de cooperação social entre cidadãos vistos como livres e iguais, razoáveis e racionais, e membros cooperativos da sociedade ao longo de toda a vida?*<sup>2</sup>.

Para Rawls, são os princípios de justiça, concebidos como parte importante da concepção política de justiça, que fornecem uma resposta para essa questão fundamental da filosofia política em relação a um regime democrático constitucional. Contudo, ao empregar uma concepção de cidadão como pessoas livres e iguais, a teoria da justiça como equidade desconsidera vários aspectos do mundo social, fazendo assim uma idealização. Trata-se de uma das funções das concepções

---

<sup>2</sup> Conforme RAWLS, 2003, p. 10.

abstratas, que são utilizadas para obter uma visão mais clara e ordenada de uma questão que considera fundamental.

A escolha de Rawls por uma teoria ideal o absolve, do ponto de vista teórico, de lidar diretamente com algumas questões práticas e singulares de iniquidades que precisam ser retificadas ou reparadas – casos esses de teoria não ideal. Sua teoria ideal vislumbra nos princípios de justiça uma forma de aquiescência estrita na qual todos os cidadãos concordam e se submetem a eles de modo que sejam aplicados à estrutura básica. No entanto, apesar de Rawls reconhecer que a ideia de uma sociedade bem ordenada deveria ajudar a identificar iniquidades mais urgentes que necessitem de retificação, sua teoria discute apenas dois casos de aquiescência parcial (teoria não ideal), a saber, a desobediência civil e a objeção de consciência a lutar numa guerra injusta<sup>3</sup>. Para Rawls, em uma sociedade bem ordenada, cujas liberdades básicas e a igualdade equitativa de oportunidades estão garantidas, outros pontos não se mostram tão relevantes.

Assim, questões como a discriminação baseada em gênero e raça e a desigualdade de acesso à educação, por exemplo, não integram o rol de prioridades a serem atendidas pela teoria ideal em questão, uma vez que a justiça como equidade visa formular princípios de justiça que solucionem problemas clássicos de justiça política, como a garantia de liberdades e direitos básicos e a distribuição equitativa de bens primários.

Rawls reconhece a não abordagem de tais questões como uma omissão, mas não como uma falha de sua teoria. Segundo o autor, a justiça como equidade possui recursos suficientes para articular os valores políticos e justificar a escolha das instituições sociais necessárias para garantir a igualdade e as liberdades fundamentais a todos os cidadãos, principalmente aos menos favorecidos. O problema se concentraria, então, na escolha do objeto de justiça e das instituições sociais que formam a estrutura básica da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, Rawls escolhe a estrutura básica como objeto da justiça por duas razões diferentes: primeira, pelo funcionamento das instituições sociais e pela natureza dos princípios que irão regulá-las; e segunda, pela influência

---

<sup>3</sup> Ver RAWLS, 2003, p. 93.

que a estrutura básica exerce sobre as pessoas que vivem sob suas instituições. A primeira razão equivale à garantia de preservação das condições equitativas na distribuição ao longo do tempo, mantendo para isso princípios que preservem a justiça de fundo a todas as gerações e posições sociais ao decorrer do tempo. No interior dessa primeira razão torna-se necessário, por exemplo, a regulação da forma como as pessoas adquirem propriedades privadas e a promoção da igualdade equitativa de oportunidades na educação. Para tanto, os princípios de justiça precisam agir de forma a manter o esquema permanente de cooperação social ao longo do tempo, independentemente das condições históricas particulares, fortalecendo assim, o funcionamento das instituições sociais e a justiça na distribuição.

A segunda razão que fundamenta a escolha da estrutura básica como objeto da justiça provém de sua influência sobre as pessoas que vivem sob suas instituições, em sociedade, durante toda a vida. Considerando que, em uma sociedade bem ordenada as desigualdades socioeconômicas são oriundas das contingências sociais, naturais e fortuitas a que os cidadãos estão sujeitos no decorrer da vida, influenciando diretamente suas perspectivas (classe social de origem, talentos naturais e boa ou má sorte ao longo da vida), a justiça como equidade busca instituir, via princípios de justiça, as regulamentações necessárias para preservar a justiça de fundo das instituições básicas.

Tais instituições que compõem a estrutura básica da sociedade devem proporcionar condições que permitam que os cidadãos desenvolvam suas faculdades morais e possam ser membros plenamente cooperativos da sociedade, possibilitando que se familiarizem com a cultura política pública e participem da vida social. Além disso, a estrutura básica também deve cumprir a função de educar os cidadãos para se reconhecerem como livres e iguais, estimulando neles atitudes de otimismo e confiança no futuro.

As razões que fazem da estrutura básica o objeto primário da justiça ressaltam a função primordial que as instituições sociais desempenham em uma sociedade bem ordenada: desde a regulação de propriedades privadas e da promoção da igualdade equitativa de oportunidades até a função de educar os cidadãos para se reconhecerem como livres e iguais e desenvolverem um sentido de valor próprio, ao ponto de valorizar e realizar seus planos de vida. As instituições sociais

desempenham, assim, um papel instrumental fundamental na busca pela justiça e por isso são o mecanismo central de distribuição de bens, recursos e oportunidades na justiça como equidade de Rawls.

Nesse aspecto, as instituições sociais são as responsáveis por absorverem as contingências naturais de modo a não reproduzirem as desigualdades oriundas das classes sociais e dos dotes naturais. A injustiça não está no fato de determinada pessoa nascer com certos dotes naturais ou em determinada posição social vantajosa, mas sim no modo como as instituições lidam com esses fatos. Os princípios de justiça são um modo de enfrentar a arbitrariedade da sorte na loteria natural, e as instituições que atendem a esses princípios também devem ser justas para não reproduzirem tais injustiças.

A questão que emerge diante dessas considerações é por que a educação não é considerada por Rawls como uma instituição social, integrando o arranjo principal institucional da estrutura básica da sociedade, uma vez que, como ele mesmo reconhece, a educação tem o papel de capacitar uma pessoa a desfrutar de sua própria cultura, de participar ativamente das atividades sociais e políticas e de proporcionar um sentido seguro de valor próprio (autorrespeito), além, é claro, de contribuir para a segurança econômica e para o bem-estar social.

A educação aparece na teoria da justiça como equidade com funções e lugares distintos, tendo papéis diferentes no decorrer das obras publicadas. Em cada uma delas, o foco de atuação da educação é alterado, na medida em que Rawls vai reformulando sua teoria de justiça. Considerando tais mudanças, o direito à educação pode ser entendido, primeiramente, como uma forma de educação moral direcionada à aquisição de um senso de justiça e para a constituição de uma autonomia moral e, posteriormente, como tendo a finalidade de proporcionar aos cidadãos o conhecimento de seus direitos e liberdades básicos, estimulando o desenvolvimento das virtudes políticas essenciais à cooperação social.

Nas considerações sobre a educação reformuladas após *TJ*, o direito à educação se direciona, mais especificamente, ao princípio da igualdade equitativa de oportunidades e ao princípio da diferença, ambos componentes do segundo princípio de justiça. Em relação ao primeiro componente, a igualdade de oportunidades estabelece que a educação deve permitir que aqueles que tenham talentos,

disposição e capacidades semelhantes devem ter as mesmas perspectivas de sucesso na vida, independentemente da classe social de origem. Já o princípio de diferença determina que aqueles que estão em uma situação mais desfavorável no esquema de distribuição social devem ter maiores benefícios educacionais, ao ponto de fortalecer neles as bases sociais do autorrespeito.

Desse modo, o direito à educação tem um lugar apropriado no segundo princípio de justiça, sendo um direito social (uma expectativa legítima de todo indivíduo que faz parte de uma determinada sociedade bem ordenada) assegurado pela igualdade equitativa de oportunidades e complementado pelo princípio da diferença. Nesse sentido, a educação não aparece como um direito garantido pelo primeiro princípio, ou seja, um direito constitucional, cuja distribuição é estritamente igualitária, onde todos têm as mesmas liberdades e direitos fundamentais. A distribuição e a garantia do direito à educação são realizadas de forma desigual, sendo mais benéfico para os menos favorecidos.

Para melhor acomodar o direito à educação é necessário que ele se torne um direito assegurado constitucionalmente, via garantias fundamentais protegidas pelo primeiro princípio, a saber, o princípio das liberdades básicas iguais. Essa alteração pode ter sido concebida pelo próprio Rawls ao afirmar que tal princípio é precedido por um outro princípio lexicalmente anterior, que exige a satisfação das necessidades básicas necessárias para que os cidadãos possam compreender e exercer de forma plena as liberdades e os direitos básicos prescritas pelo primeiro princípio. A ideia central é que não há como usufruir de forma proveitosa dos direitos e liberdades fundamentais se as necessidades mais vitais não estão satisfeitas.

Contudo, não fica claro se a educação integra esse rol de necessidades básicas que devem ser suprimidas antes da efetivação dos direitos e liberdades básicos. Não está explícito que Rawls considere a educação (e o acesso garantido a ela) como parte de um mínimo social sem o qual os indivíduos não estão capacitados para o exercício de outras prerrogativas, direitos e liberdades básicas asseguradas pelo primeiro princípio. Assim, o lugar destinado ao tema da educação na justiça como equidade continua sendo localizado, de forma mais clara, no segundo princípio de justiça (que inclui os princípios das oportunidades iguais e da diferença), último princípio na escala de prioridade lexical, o que nos faz considerar um espaço

insuficiente diante da importância do tema para a constituição de sociedades democráticas justas.

Diante disso, considerando que o lugar ocupado pela educação na teoria de Rawls se mostra insuficiente perante a relevância que o tema possui para o debate em torno da justiça nas sociedades atuais, principalmente diante de iniquidades reais que exigem reformas e reparações mais urgentes em relação ao acesso desigual e injusto de segmentos e grupos sociais, consideramos que a educação deveria ter ocupado um lugar de maior centralidade na teoria rawlsiana. Assim, a educação deveria estar situada no cerne da estrutura básica como uma das principais instituições sociais, sendo compreendida como uma exigência própria da justiça e um elemento constitucional essencial para a garantia de direitos e exercício de liberdades (não apenas como um bem primário), o que destinaria maior centralidade à educação do que o lugar proposto por Rawls.

Desse modo, discutir os caminhos pelos quais a educação se apresenta e se estrutura na teoria de justiça rawlsiana é o preceito principal desta Tese. Identificar o papel que ela desempenha é o primeiro passo para afirmar que ela ocupa um lugar insuficiente em tal teoria, estando subtematizada. Propor uma saída para esse problema pode ter sido uma ação já realizada pelo próprio Rawls ao longo das sucessivas reformulações que realizou em torno de sua teoria. Contudo, como não fica suficientemente claro que após tais alterações teóricas a educação tenha por fim recebido um lugar de maior destaque em sua obra, essa indeterminação justifica e valida a discussão que empreendemos na Tese e que procura combinar tanto uma perspectiva exegética (focada na tentativa de compreender o lugar que a educação veio efetivamente a ocupar na obra de Rawls após sucessivos ajustes) quanto sistemática (orientada pela questão acerca do lugar que a educação deveria ocupar em uma teoria da justiça).

## **CAPÍTULO 01**

### **A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTITUIÇÃO DE SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS JUSTAS**

O objetivo central desta Tese é identificar o papel que a educação desempenha e o lugar que ela ocupa na teoria da justiça como equidade de Rawls. Nossa intenção é, acima de tudo, ressaltar que o tema da educação foi subtematizado, ocupando um lugar insuficiente em tal teoria, apesar de ser um elemento essencial para o desenvolvimento de sociedades democráticas justas. Em função dessa premissa, consideramos que a educação deve ocupar um lugar de maior centralidade nas teorias de justiça direcionadas às sociedades democráticas atuais; tema central deste primeiro capítulo.

Desse modo, vamos empreender, nesse primeiro momento da Tese, uma investigação sobre a forma como a educação contribui para o fortalecimento de sociedades democráticas mais justas e igualitárias. Uma educação que esteja voltada para os ideais democráticos de uma cidadania mais participativa, comunicativa, consciente, crítica, solidária e empática, que não forme apenas alunos para a aprovação em exames e aptos ao mercado de trabalho, mas que os transforme em cidadãos responsáveis, conscientes e participativos do ambiente democrático de que fazem parte.

O capítulo se dividirá da seguinte forma: primeiramente, a educação será apresentada, de acordo com os documentos normativos que regulamentam a educação e o ensino no Brasil, como direito social de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Posteriormente, por meio da discussão empreendida por Martha Nussbaum em torno dos motivos pelos quais a democracia precisa das humanidades, será abordado como as disciplinas voltadas aos conteúdos referentes às artes e às humanidades estão no centro de uma crise educacional cuja característica principal é o foco na capacitação para o mercado do trabalho e para o crescimento econômico do país. Apresentar-se-á, nesse contexto, como a educação pode contribuir para o

fortalecimento de uma sociedade democrática mais justa por meio do exercício da cidadania.

Em seguida, a partir da teoria do desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen, será ressaltado como a educação pode ser considerada como uma oportunidade social imprescindível ao ser humano, pertencendo ao rol de liberdades instrumentais importantes para o desenvolvimento e bem-estar do indivíduo e da sociedade como um todo.

Por fim, veremos como a pedagogia socrática de ensino se apresenta como um elemento crucial para o desenvolvimento de um ambiente democrático saudável, por representar o aprendizado pelo diálogo, pelo reconhecimento e aproveitamento das diferenças, pela prática da argumentação e do pensamento autônomo, e pela busca constante de conhecimento. Além disso, ressaltaremos como a perspectiva de educação de John Dewey valoriza as experiências e a participação ativa dos alunos no contexto de ensino e aprendizagem, tratando a educação como um mecanismo mais dinâmico e ativo, valorizando as vivências e as trajetórias de vida dos alunos, tornando suas mentes mais ativas e críticas. Tal atuação ativa dos estudantes influencia positivamente a democracia, uma vez que incentiva atitudes de protagonismo e a participação cidadã.

### **1.1. O DIREITO À EDUCAÇÃO**

A educação, como direito social de todo cidadão deve, segundo a Constituição Federal de 1988<sup>4</sup>, ser garantida e efetivada por meio de ação conjunta e solidária entre Estado e sociedade, em seus mais diversos segmentos. Assim, segundo estabelece a constituição, a educação, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988. Doravante, CF88.

<sup>5</sup> Idem, artigo 205, caput.

O Estado assim, em conjunto com a sociedade (incluindo a família), terá o dever de efetivar o direito à educação por meio das seguintes ações:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à Escola.<sup>6</sup>

Note-se que a educação é, então, uma atividade prioritária do Estado, devendo ser garantida nos seus mais diversos níveis, desde a educação infantil, passando pela educação básica e pelo ensino médio, até chegar aos níveis mais elevados do ensino, incluindo atividades relacionadas à pesquisa e à criação artística, a partir das capacidades individuais de cada aluno. Além disso, a constituição também prevê o atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência e o estabelecimento de programas que garantam material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde dos estudantes<sup>7</sup>.

A educação teria esse caráter prioritário para o Estado porque seria responsável por promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o amplo exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim, a educação contribuiria para a

---

<sup>6</sup> CF88, Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, artigo 208.

<sup>7</sup> Outro fator interessante previsto em tal documento constitucional é que também compete ao poder público, juntamente com os pais e responsáveis, zelar pela frequência do educando à escola. Isso implica em realizar medidas de recenseamento para averiguar a regularidade às aulas.

garantia de liberdades e direitos e para a realização de projetos de vida, de acordo com o objetivo de cada um. Votar e ser votado, ter acesso à cultura e lazer, estar inserido no mercado de trabalho e cursar o ensino superior são apenas alguns exemplos de tais objetivos individuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394/96, define que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”<sup>8</sup>. Tal lei também estabelece que a educação escolar<sup>9</sup> deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, o que se refere, obviamente, ao contexto prático da cidadania. Além disso, também afirma que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Tais preceitos interferem diretamente na forma como a educação deve ser ministrada. Em função disso e, de acordo com a LDB, o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.<sup>10</sup>

Diante de tais princípios e levando-se em consideração que a educação deve priorizar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, seria oportuno investigarmos como tais

---

<sup>8</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Título I. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 14/03/2022.

<sup>9</sup> A educação escolar à qual a LDB se refere diz respeito à educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e à educação superior.

<sup>10</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, Título II, Art. 3º.

princípios são aplicados em cada fase da educação escolar. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, no ano de 2019, o sistema educacional brasileiro está organizado da seguinte forma:

O sistema educacional brasileiro está legalmente organizado em dois níveis: educação básica e superior. A educação básica, por sua vez, divide-se em três níveis: educação infantil, que compreende formalmente a faixa de 0 a 5 anos de idade; ensino fundamental, de 6 a 14 anos de idade; e ensino médio, de 15 a 17 anos de idade. Trata-se de um sistema administrativamente descentralizado, no qual a educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade de oferta e gestão dos municípios, enquanto o ensino médio é, prioritariamente, de responsabilidade dos estados e do Distrito Federal. É competência do governo federal, dentre outras atribuições, atuar no ensino superior e prestar assistência técnica e financeira às esferas estadual e municipal, buscando garantir a equidade dos gastos nas diferentes Unidades da Federação.<sup>11</sup>

A educação básica, compreendida como a educação infantil e os ensinos fundamental e médio, teria por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”<sup>12</sup>. Tal afirmação reitera três posições acerca da educação básica: que ela objetiva (I) a formação para o exercício da cidadania, (II) a progressão no trabalho e (III) a continuação dos estudos após o ensino médio.

A educação infantil, considerada como a primeira fase da educação básica, tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”<sup>13</sup>.

Já o ensino fundamental objetiva a formação básica do cidadão, que inclui, principalmente:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

---

<sup>11</sup> IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da População Brasileira. Rio de Janeiro: 2019, p. 77.

<sup>12</sup> Idem, Cap. II, Seção I, Art. 22.

<sup>13</sup> Idem, Seção II, Art. 29.

- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.<sup>14</sup>

Para realizar os objetivos descritos acima, o documento analisado prevê que os currículos adotados nos ensinos fundamental e médio devem ter uma Base Nacional Comum, também conhecida como BNCC. Tal Base deve orientar tanto os currículos das redes e sistemas de ensino como as propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Trata-se de um documento normativo que se aplica exclusivamente à educação escolar, definindo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”<sup>15</sup>.

A BNCC é, de acordo com os seus idealizadores, um documento orientado por princípios éticos, políticos e estéticos que visam o estabelecimento de conhecimentos, habilidades e competências que todos os estudantes podem desenvolver no decorrer da escolaridade básica, buscando uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva<sup>16</sup>. Para tanto, as aprendizagens que são definidas para ocorrer ao longo da educação básica devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências, que são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”<sup>17</sup>. As dez habilidades são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar

---

<sup>14</sup> Idem, Seção III, Art. 32.

<sup>15</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília, 2018, p. 7.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 08.

hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.<sup>18</sup>

Tais competências devem se articular de modo a contemplar as três etapas da educação básica, conforme a divisão estabelecida entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Conforme vimos anteriormente, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, o que só é plenamente realizado a partir de

---

<sup>18</sup> Ibidem, p. 09.

algumas diretrizes, entre quais se destaca: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”<sup>19</sup>. Tal diretriz ressalta a importância da formação política do cidadão, em termos de conhecimento de suas liberdades, direitos e deveres básicos, inerentes à prática cidadã.

Por sua vez, o ensino médio possui as seguintes finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Segundo a LDB, a formação para o exercício da cidadania se faz principalmente por meio do ensino médio, quando o educando deve demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”<sup>20</sup>. Além disso, o currículo obrigatório destinado ao ensino médio destaca a “língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”<sup>21</sup>. Assim sendo, o exercício da cidadania consistiria em diretriz obrigatória ao cumprimento do currículo estipulado para o ensino médio, principalmente por meio das disciplinas de Filosofia, Sociologia e de Língua Portuguesa.

O ensino médio teria, então, por finalidade, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”<sup>22</sup>. Em função desses objetivos que as disciplinas de Filosofia e Sociologia se

---

<sup>19</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, Capítulo II, Seção I, Art. 27, item I.

<sup>20</sup> Idem, Seção IV, Art. 36, §1º, item III.

<sup>21</sup> Ibidem, item I.

<sup>22</sup> Idem, Art.35, item II.

apresentam como fontes de conhecimentos necessários para o exercício pleno da cidadania, de acordo com o documento em análise.

Outra importante forma de ensino presente e garantida pela LDB é a Educação de Jovens e Adultos – EJA. De acordo com a lei analisada, a EJA é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, oferecendo-lhes “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”<sup>23</sup>. Trata-se de uma importante modalidade de educação que visa a garantia de acesso para aqueles estudantes que possuem uma rotina de vida diferenciada dos demais, por já trabalharem, serem maiores de idade e/ou, na maioria das vezes, já terem repetido ou se afastado da escola por algum tempo determinado.

Já a educação profissional tem por função conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”<sup>24</sup>, sendo integrada às diferentes formas de educação, incluindo o trabalho, a ciência e a tecnologia. Por vida produtiva entende-se exatamente a qualificação para o trabalho e para o exercício de profissões, essenciais para a vida em sociedade. Para tanto, a Educação Profissional e Tecnológica – EPT – pode abranger tanto os cursos de qualificação e habilitação técnica e tecnológica quanto os cursos de pós-graduação, desde que propicie o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos em questão. Além disso, a EPT pode ocorrer simultaneamente ao ensino regular ou por estratégias diferentes de educação continuada, integrando os diferentes níveis e modalidades de educação às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (na educação básica, por exemplo, a EPT pode ser oferecida de forma integrada, concomitante, intercomplementar ou subsequente ao ensino médio). Com a educação profissional garante-se dois direitos de cidadania prioritários: os direitos à educação e à profissionalização.<sup>25</sup>

Por sua vez, o ensino superior, considerado como a última fase da educação escolar, possui as seguintes finalidades:

---

<sup>23</sup> Idem, Seção V, Art. 37.

<sup>24</sup> Idem, Cap. III, Art. 39.

<sup>25</sup> Conforme: BRASIL, Ministério da Educação. Educação profissional e Tecnológica (EPT). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 11/04/2022.

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição.

A educação superior abrange uma série de cursos e programas, incluindo os de graduação, de pós-graduação (especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado) e de extensão. Para fins de gestão, as instituições públicas de educação superior devem obedecer “ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”<sup>26</sup>. Tal princípio se faz necessário para garantir a plena participação de todos segmentos nos órgãos de colegiados e demais comissões.

Em relação à educação especial, entende-se, para os efeitos da lei analisada, que se trata de uma modalidade de educação escolar “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”<sup>27</sup>. Deve-se haver, para fins de cumprimento deste artigo, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Para tanto, a oferta da educação especial deve se iniciar ainda na educação infantil, com os sistemas de

---

<sup>26</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 56.

<sup>27</sup> Idem, Cap. V, Art. 58.

ensino assegurando aos educandos com necessidades especiais as seguintes medidas e aspectos:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

28

Todas as modalidades de educação abordadas acima visam ressaltar e garantir os objetivos centrais da educação, que são o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A educação teria o caráter prioritário para o Estado exatamente porque tais objetivos são essenciais para a vida em sociedade, principalmente quando nos referimos a uma sociedade democrática, cujo conhecimento e prática das liberdades e direitos básicos passam essencialmente pelas oportunidades de educação que as pessoas têm ao longo da vida. Ademais, os investimentos públicos em educação contribuem diretamente para a redução da pobreza, da criminalidade e para a ampliação do crescimento econômico, proporcionando bem-estar e a garantia de acesso aos direitos fundamentais pela população.

Assim, como vimos no decorrer deste tópico, a educação é um direito social e deve ser garantido em suas várias etapas, desde a educação infantil (zero a seis anos) até a formação profissional e o superior, ressaltando a exigência de atendimento diferenciado aos estudantes portadores de necessidades especiais e àqueles que já

---

<sup>28</sup> Ibidem, Art. 59.

extrapolaram a idade própria recomendada, como são os casos da educação especial e de jovens e adultos, respectivamente.

No entanto, mesmo sendo considerada como um aspecto constitucional básico e prioritário do Estado, a educação ainda enfrenta sérios problemas em relação à sua efetivação como direito, principalmente no que se refere à garantia de acesso de segmentos sociais desprivilegiados ou sub-representados, como o que ocorre em relação aos alarmantes níveis de analfabetismo nas regiões norte e nordeste do país<sup>29</sup>, à desigualdade de acesso e frequência da população negra ao ensino superior<sup>30</sup> e à dificuldade de aprendizado da população de origem socioeconômica mais desfavorável<sup>31</sup>.

Em função disso, esta tese abordará algumas dessas problemáticas ao longo dos capítulos, exatamente porque a relação entre educação e cidadania é considerada, além de intrínseca, uma exigência da justiça, e este trabalho busca tecer considerações a partir dos vínculos existentes entre as ideias de educação e justiça, ressaltando o papel da educação na promoção de sociedades justas.

Vale ressaltar também que, a educação, como um direito básico de cidadania, é fundamental para a existência e manutenção da democracia, uma vez que esta exige participação social ativa e livre, e aquela, por sua vez, contribui para o desenvolvimento das capacidades de autonomia e criticidade, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e transformadores de suas respectivas realidades sociais. Assim, democracia e educação são, nesse contexto, interdependentes.

Dessa forma, este primeiro tópico da Tese teve por função abordar a educação como um direito social básico, que deve ser garantido e tratado como prioridade pelo Estado, mas que também deve ser instituído em colaboração com a família e a sociedade como um todo, em conjunto. Ademais, o presente item também teve por intuito abordar como que o direito à educação é apresentado do ponto de vista

---

<sup>29</sup> Ver IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019. Taxa de analfabetismo por região do Brasil. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,havia%20sido%206%2C8%25>. Acesso em: 11/04/2022.

<sup>30</sup> Ver IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da População Brasileira. Rio de Janeiro: 2019.

<sup>31</sup> Ibidem.

normativo brasileiro, de acordo com as leis, os parâmetros e as diretrizes que devem ser levados em consideração para sua efetivação, detalhando cada nível escolar e a forma como deve ser implementado, citando as peculiaridades de cada etapa de ensino e suas respectivas finalidades.

A partir de agora vamos nos direcionar às discussões filosóficas referentes à educação como uma prática democrática e como um aprendizado para o exercício da cidadania. Para tanto, começaremos com as considerações de Nussbaum sobre a educação e o futuro da democracia e o que a autora considera ser uma “crise da educação”. Posteriormente, abordaremos como a educação é considerada por Sen como uma oportunidade social de desenvolvimento humano, contribuindo tanto para o bem-estar individual quanto coletivo.

## **1.2. UMA CRISE EDUCACIONAL?**

Martha Nussbaum, no início de *Sem Fins Lucrativos* (2015), afirma que estamos vivendo uma crise mundial da educação. Trata-se, segundo ela, de uma crise profundamente prejudicial ao futuro da democracia e de seus respectivos governos. Uma crise que levará os países de mundo a produzirem “gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros”<sup>32</sup>.

Para Nussbaum, as humanidades e as artes estariam no centro dessa crise. Os argumentos dela giram em torno do fato de que diversos países do mundo – entre eles podemos incluir, por conta própria, o Brasil – aboliram ou reduziram de seus currículos escolares dos ensinos fundamentais, médio e superior as disciplinas que tratam dos conteúdos das humanidades e das artes. Entraria nesse escopo disciplinas como Filosofia, Sociologia, História, Artes, entre outras. No lugar de tais conteúdos, estão sendo realocadas disciplinas de conteúdos mais técnicos e tecnológicos que,

---

<sup>32</sup> NUSSBAUM, 2015, p. 04.

aparentemente, fornecem ao aluno uma possibilidade maior de se profissionalizar e pleitear uma futura ocupação no mercado de trabalho<sup>33</sup>.

A abolição dos conteúdos referentes às artes e às humanidades recebe apoio não somente dos governantes e administradores públicos que visam o desenvolvimento econômico, mas também das próprias famílias dos estudantes. A taxa de desemprego e desocupação no Brasil e no mundo vem apresentando números instáveis, aumentando nos últimos anos de 2020 e 2021<sup>34</sup>, o que justifica a preocupação recorrente de pais e familiares em relação a seus filhos concluírem o ensino médio com uma perspectiva maior de trabalho e renda, principalmente os jovens pertencentes às famílias mais vulneráveis da sociedade.

No entanto, a questão que emerge é se a educação para o mercado de trabalho tem que ser uma função única e exclusiva da escola, e se a escola deve assumir esse

---

<sup>33</sup> No Brasil, em 2017 foi sancionada a lei nº 13.415 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), definindo uma nova organização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os chamados itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. De acordo com o portal do Ministério da Educação, tais itinerários formativos são “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP”. Com tal medida, as disciplinas de arte, sociologia e filosofia ficam diluídas na área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo que, de acordo com a lei nº 13.415, a BNCC referente ao ensino médio incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. A questão que emerge é o que se entende por estudos e práticas, uma vez que, em geral, apenas os ensinamentos das disciplinas de língua portuguesa e matemática serão obrigatórios nos três anos do ensino médio. Sobre o ensino técnico e profissional, o novo formato de ensino médio possibilitará que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Assim, ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu. Nesse caso, o problema se encontra na formação docente dos profissionais, uma vez que a LDB (Art. 61, IV) permite a atuação de profissionais com notório saber para atender a formação técnica e profissional dos currículos propostos, sem a necessidade de uma formação específica para esses cursos. Para ver mais, acessar a lei de nº 13.415 na íntegra, por meio do portal da legislação, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm), ou acessar o portal do MEC via <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Todos os acessos foram realizados em 04/11/2021.

<sup>34</sup> O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) publicou recentemente uma pesquisa que mostra que a taxa de desemprego no Brasil ficou em 14,1% no 2º trimestre de 2021, atingindo 14,4 milhões de brasileiros. Em 2019, a taxa de desemprego variou entre 11,0% e 12,0%, índice muito inferior a 2021. Para mais detalhes, ver IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Taxa de desemprego no Brasil: 2021 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 28/10/2021.

papel priorizando os ensinamentos técnico e profissionalizante em detrimento de outras disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do aluno como cidadão e para o bem-estar da democracia, como é o caso dos conteúdos referentes às humanidades e às artes. Segundo Nussbaum,

o incentivo ao lucro sugere a muitos líderes ansiosos que a ciência e a tecnologia têm uma importância decisiva para o futuro bem-estar de seus países. Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, e não estou sugerindo que os países devam parar de progredir nessa área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar de qualquer democracia e para a criação de cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo.<sup>35</sup>

Dentre as competências ligadas às disciplinas humanas e artísticas, destacam-se “a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como ‘cidadão do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra”<sup>36</sup>.

Interessante é pensar nessas questões considerando o que deve ou não ser papel da escola. A premissa principal desse ponto é a própria constatação de que a educação não ocorre somente na escola. Parece ser uma afirmação óbvia, mas não é raro se confundir os papéis educacionais das instituições sociais; isto é, aquilo que cabe à família desenvolver, à escola, à organização religiosa, ao poder público, etc. Conceber o valor da educação apenas como um papel da escola, restrito somente à preparação para o mercado de trabalho, é desconsiderar algumas de suas funções mais elementares, como por exemplo o de preparar o indivíduo para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e para dar sentido à própria vida, seja em termos religiosos, étnicos, relativos à consciência de classe, renda, gênero, sexualidade, entre outras.

Nesses termos, a educação para o exercício da cidadania seria uma forma de educação política fundamental para a manutenção das democracias atuais, uma vez que

---

<sup>35</sup> NUSSBAUM, 2015, p. 08.

<sup>36</sup> Ibidem.

a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente como membros de um mundo interdependente é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais. E a capacidade de imaginar a experiência do outro – uma capacidade que quase todos os seres humanos possuem de alguma forma – precisa ser bastante aumentada e aperfeiçoada, se quisermos ter alguma esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém.<sup>37</sup>

### 1.3. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Qual deveria ser a finalidade da educação em uma sociedade democrática? Seria uma contribuição para o desenvolvimento econômico do país, em termos de produto interno bruto, voltada para o crescimento econômico nacional? Ou um aprendizado para a cidadania, direcionado à vida em sociedade e todas as suas relações, de acordo com a prática democrática? Para Nussbaum, atualmente, a primeira opção tem sido a principal finalidade da educação em diversos países democráticos, principalmente aqueles cujas políticas governamentais são diretamente influenciadas pelos Estados Unidos, o que, a seu ver, requer atenção<sup>38</sup>.

A preocupação central em afirmar que o principal papel da educação é o desenvolvimento econômico se baseia no esquecimento de certos atributos que são essenciais à democracia. Nesse aspecto, Nussbaum se refere, sobretudo, à igualdade distributiva e social, à qualidade das relações raciais e de gênero, à criação de uma sociedade participativa e atuante, à garantia de liberdade política, educação e saúde, e à diminuição da desigualdade social e econômica<sup>39</sup>.

Crescer economicamente não é garantia que um país tenha uma democracia saudável. Muito menos significa que toda a população será favorecida com tal

---

<sup>37</sup> Ibidem, p. 11.

<sup>38</sup> Nussbaum tem por campo de observação o seu país de origem EUA, e a Índia, local onde desenvolveu alguns trabalhos ao lado de Amartya Sen. Além desses dois países, ela também analisa dados substanciais de alguns países da Europa, como Alemanha, Inglaterra e Suécia.

<sup>39</sup> Ver NUSSBAUM, 2015, p. 15.

crescimento. Obviamente, o crescimento do PIB per capita anual reflete em uma série de fatores essenciais que são positivos à economia do país, principalmente quando nos referimos aos índices de maior empregabilidade e de baixa inflação. Entretanto, por si só, o crescimento econômico não garante o bem-estar da população em geral, de forma isolada, de modo que não deve ser o único objetivo da educação.

Quando a educação tem por objetivo principal colaborar para o desenvolvimento econômico do país, o ensino de jovens e adolescentes torna-se massivo e pouco crítico. Os ensinamentos fundamental e médio são direcionados apenas para a absorção de conteúdos necessários à aprovação em exames admissionais de universidades, concursos e cursos técnicos. O modelo de aprendizagem é passivo, “no qual os alunos ficam sentados passivamente na carteira enquanto os professores e livros didáticos apresentam o material a ser assimilado de maneira acrítica”<sup>40</sup>, não havendo, assim, desafios para que a mente se torne ativa, competente e crítica diante do mundo contemporâneo complexo no qual estão inseridos.

Para Nussbaum, uma educação voltada exclusivamente para o crescimento econômico do país exige somente “competências básicas, que a pessoa seja alfabetizada e tenha noções básicas de aritmética”, e que “algumas pessoas tenham conhecimentos mais avançados de informática e tecnologia”<sup>41</sup>. Ela se refere, nesse ponto, a uma formação educacional limitada, acrítica e despreocupada com problemas sociais importantes, mas que cria uma elite tecnológica empresarial muito competente. De acordo com Nussbaum,

a educação voltada para o crescimento econômico precisa de um conhecimento bastante rudimentar da história e da realidade econômica – em primeiro lugar, por parte das pessoas que vão estudar além do ensino elementar e que poderão se transformar numa elite relativamente pequena. Porém, é preciso tomar cuidado para evitar que a narrativa histórica e econômica não leve a nenhuma reflexão crítica sobre classe, raça, gênero ou que ponha em dúvida se o investimento externo beneficia, de fato, os camponeses pobres e se a democracia pode sobreviver quando subsistem enormes desigualdades nas oportunidades básicas de vida. Portanto, o raciocínio crítico não seria uma parte muito importante da educação voltada para o crescimento econômico.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>41</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>42</sup> Ibidem, p. 21.

As críticas realizadas por Nussbaum acerca da educação voltada para o crescimento econômico nacional se baseiam no desestímulo do raciocínio crítico e da liberdade de pensamento dos alunos. Essa forma de educação, em geral, visaria a criação de um “conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elites que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico”<sup>43</sup>. Além disso, os educadores comprometidos com esse modelo educacional não estariam dispostos a lecionar sobre o estudo da história que tenha “como foco as injustiças de classe, de casta, de gênero e de filiação étnico-religiosa”, ou sobre qualquer outro tema que envolva uma reflexão sobre “os prejuízos causados pelos ideais nacionalistas e sobre o modo pelo qual muitas vezes os conceitos éticos ficam anestesiados sob a influência da autoridade técnica”<sup>44</sup>.

A posição de Nussbaum em relação ao modelo educacional voltado exclusivamente para o crescimento econômico é uma inquietação diante da submissão da educação ao lucro e ao negócio, o que ameaça diretamente os fundamentos da educação liberal clássica, direcionados ao vigor da vida democrática e aos valores relacionados ao pluralismo, às liberdades civis e às conquistas de direitos para todos os cidadãos.

Desse modo, a educação para o lucro valorizaria e privilegiaria a criação e o aperfeiçoamento de cursos técnicos em detrimento dos cursos humanistas. Tal priorização seria motivada pelo fato de os cursos técnicos conduzirem ao progresso da economia nacional, por meio da criação de mais profissionais aptos à prática industrial, comercial, administrativa e burocrática de forma mais rápida, uma vez que são de menor duração. Já os cursos artísticos e humanistas não trariam o mesmo retorno econômico ao país por serem direcionados ao campo da reflexão em torno do ser humano e de suas ações relacionadas à sociedade, além de serem cursos de maior duração.

No que se refere aos cursos artísticos, Nussbaum vai além ao reiterar que os defensores da educação para o lucro têm medo das artes. Ela afirma que a “arte é uma grande inimiga dessa estupidez, e os artistas (a não ser que estejam completamente intimidados e corrompidos) não são servos confiáveis de nenhuma

---

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> Ibidem.

ideologia, mesmo que ela seja basicamente boa”<sup>45</sup>. As artes seriam inimigas formidáveis da estupidez que se manifesta em programas de desenvolvimento econômico que ignoram as desigualdades sociais.

Haveria alternativas de educação para além do modelo direcionado exclusivamente ao desenvolvimento econômico? Segundo Nussbaum, a principal alternativa é conhecida como Paradigma do Desenvolvimento Humano. De acordo com esse modelo,

o importante são as oportunidades, ou “capacidades”, que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física à liberdade política, à participação política e à educação. Esse modelo de desenvolvimento reconhece que todos os indivíduos possuem uma dignidade humana inalienável que precisa ser respeitada pelas leis e pelas instituições. Um país decente reconhece, no mínimo, que seus cidadãos possuem direitos nessas e em outras áreas e cria estratégias para fazer com que as pessoas fiquem acima do patamar mínimo de oportunidades em cada uma delas.<sup>46</sup>

Tal modelo de Desenvolvimento Humano é diretamente comprometido com a democracia, uma vez que reconhece e privilegia as liberdades políticas de opinião e voto, de associação e prática religiosa e a garantia de direitos fundamentais nas áreas da saúde e educação, que muitos países não reconhecem. Trata-se de um modelo de desenvolvimento que precisa estar alinhado aos compromissos constitucionais de cada país, para que não seja apenas um “falso idealismo”<sup>47</sup>.

Nussbaum afirma que, para que um país estabeleça um tipo de democracia que seja dedicada e sensível ao povo e que se interesse em promover oportunidades de “vida, liberdade e busca da felicidade”<sup>48</sup> a todos, esse país terá que gerar as seguintes competências em seus cidadãos:

- Capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem à autoridade.
- Capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto à raça, religião, gênero e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio.
- Capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para as

---

<sup>45</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>46</sup> Ibidem. p. 25.

<sup>47</sup> Cf. NUSSBAUM, 2015, p. 25.

<sup>48</sup> Ibidem, p. 25.

oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem a seu próprio país.

- Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações.
- Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem.
- Capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu próprio grupo local.
- Por sua vez, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados.

Tais capacidades seriam ideais para transformar alunos em cidadãos responsáveis. Para Nussbaum, a educação para a cidadania promove a discussão de questões importantes em torno da inclusão e da igualdade democrática, como debates sobre “a imigração; sobre a adaptação de minorias religiosas, raciais e étnicas; sobre a igualdade de gênero; sobre a orientação sexual; sobre a ação afirmativa”<sup>49</sup>. Debates esses que são imprescindíveis à convivência democrática, mas que ainda geram resistência e agressividade, muito em função do modelo conservador que ainda persiste nas sociedades atuais oriundo da forma de educação adotada até então.

#### **1.4. DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE**

Amartya Sen, vencedor do prêmio Nobel de economia em 1998, detalha, em *Desenvolvimento como Liberdade* (2000), como superar problemas sociais é uma parte central do processo de desenvolvimento de um país, principalmente por meio das diferentes formas de liberdades, consideradas como importantes instrumentos para o desenvolvimento. Para Sen, apesar de o século XX ter estabelecido o regime democrático e participativo como o modelo preeminente de organização política – onde os conceitos de direitos humanos e liberdade política são parte da retórica prevalecente –, ainda vivemos em um mundo de privações, opressões e destituições, com problemas sociais antigos que ainda não foram resolvidos, como a fome (coletiva

---

<sup>49</sup> Ibidem, p. 29.

e crônica), a pobreza persistente, a violação de liberdades básicas (principalmente A liberdade política), a negligência perante a condição de agente das mulheres, a destruição do meio ambiente e a falta de garantia de moradia, saúde e educação para todos, por exemplo.

A expansão da liberdade é vista, por Sen, como o principal meio e o principal fim do desenvolvimento, uma vez que o “desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente”<sup>50</sup>.

Desenvolvimento e liberdade são, então, intrinsecamente relacionais. A liberdade humana é o principal objetivo do desenvolvimento; e o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais. Essa visão de desenvolvimento focada nas liberdades humanas difere muito de outros modelos de desenvolvimento, cujo principal objetivo é o crescimento econômico e o aumento considerável do Produto Nacional Bruto, focando-se no aumento de renda das pessoas, no avanço tecnológico, industrial e na modernização da sociedade. Para Sen,

o crescimento do PNB ou das rendas individuais obviamente pode ser muito importante como um *meio* de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade. Mas as liberdades dependem também de outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas).<sup>51</sup>

A discussão empreendida por Sen é bastante elucidativa para a questão que envolve o modelo e o papel da educação nas sociedades democráticas atuais. Sen não propõe que os processos de industrialização, modernização social e o progresso tecnológico sejam desconsiderados no processo de formação educacional – afinal, tais processos podem contribuir substancialmente para a expansão da liberdade humana, se conciliados com outros fatores. A questão principal apresentada pelo autor é que tais aspectos determinantes ao crescimento econômico não devem ser considerados separados de outros elementos tão ou mais importantes para se medir o desenvolvimento de determinada sociedade, tais como os níveis de pobreza, de

---

<sup>50</sup> SEN, 2000, p. 10.

<sup>51</sup> Ibidem, p. 17.

acesso da população aos serviços de saúde e educação, de garantia de moradia e segurança pública, entre outros.

Isso se reflete na forma de educação predominante em uma sociedade. Ao considerar o crescimento econômico como o principal objetivo da educação – cujo papel deve ser preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e para contribuir para o processo industrial de modernização social – consequentemente outros aspectos importantes da vida em sociedade são desconsiderados. Aspectos esses que envolvem o exercício e a garantia de diversas formas de liberdades. Assim, considerar a liberdade como o principal objetivo a ser promovido pelo desenvolvimento é levar em consideração todas as circunstâncias que influenciam na qualidade de vida das pessoas, incluindo uma forma de educação plural e inclusiva, que ofereça alternativas de formação aos estudantes, incluindo conteúdos de artes, humanidades, educação física, entre outros.

Nesse íterim, Sen afirma que o desenvolvimento requer “que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos”<sup>52</sup>. Na visão do autor, o mundo atual impede o exercício de diversas formas de liberdade da maioria das pessoas.

Às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem locais. Em outros casos, a violação de liberdade resulta diretamente de uma negação de liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade.<sup>53</sup>

Percebe-se assim, que a privação, a ausência e a violação de certas liberdades básicas influenciam diretamente na falta de perspectiva de vida das pessoas,

---

<sup>52</sup> Ibidem, p. 18.

<sup>53</sup> Ibidem.

interferindo de forma negativa na condição de agente delas e de suas comunidades. Desse modo, há uma relação entre liberdade individual e desenvolvimento social: o que cada pessoa consegue realizar é profundamente influenciado por “oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas”<sup>54</sup>. Os arranjos institucionais que proporcionam tais oportunidades também são influenciados pelo exercício das liberdades e pela livre condição de agente das pessoas, uma vez que é mediante as liberdades de participação da escolha social e da tomada de decisões públicas que há o impulso necessário para o progresso dessas oportunidades.

Nesse íterim, Sen apresenta cinco diferentes de tipos de liberdades instrumentais: (I) *liberdades políticas*, (II) *facilidades econômicas*, (III) *oportunidades sociais*, (IV) *garantias de transparência* e (V) *segurança protetora*.<sup>55</sup> Essas formas de liberdade são, apesar de distintas, complementares, uma vez que se reforçam e se vinculam umas às outras de uma forma que todas em conjunto possam contribuir para “a capacidade geral de a pessoa viver mais livremente”<sup>56</sup>. Trata-se, em outras palavras, de diferentes liberdades instrumentais que se interligam em prol da expansão das capacidades individuais, além de contribuírem, de forma significativa, para o planejamento e execução de ações e políticas de desenvolvimento.

Esse ponto é importante para compreendermos a discussão empreendida por Sen: não são apenas as perspectivas de crescimento econômico que devem ser consideradas como essenciais para mensurar o índice de desenvolvimento humano de uma sociedade, mas também todas as demais liberdades, direitos e oportunidades são imprescindíveis para mensurar tal desenvolvimento, incluindo as garantias de segurança social e de serviços básicos de educação e saúde, por exemplo. Trata-se de direcionar o foco diretamente para as pessoas e suas respectivas capacidades e oportunidades. Renda, educação e saúde são, então, dimensões essenciais do desenvolvimento humano.

---

<sup>54</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>55</sup> Conforme SEN, 2000, p. 25.

<sup>56</sup> SEN, 2000, p. 55.

A complementaridade exigida para as liberdades instrumentais apontadas acima ressalta que uma forma de liberdade, ao ser atendida de forma empírica, contribui diretamente para a realização da outra forma de liberdade, e assim sucessivamente. Por exemplo: o “crescimento econômico pode ajudar não só elevando rendas privadas, mas também possibilitando ao estado financiar a seguridade social e a intervenção governamental ativa”; da mesma forma, a criação de “oportunidades sociais por meio de serviços como educação pública, serviços de saúde e desenvolvimento de uma imprensa livre e ativa pode contribuir para o desenvolvimento econômico e para a redução significativa das taxas de mortalidade”.<sup>57</sup> Assim, as cinco modalidades de liberdades devem ser plenamente garantidas em conjunto, em prol da promoção da capacidade e da liberdade humana em geral.

Diante desse cenário, podemos reposicionar esse modelo de complementaridade para o debate em torno da educação que estamos empreendendo neste capítulo. Da mesma forma que um modelo de liberdade complementa, sustenta e contribui para o desenvolvimento de outro, de forma empírica e instrumental, um conteúdo ou método de educação também complementa e colabora para o desenvolvimento e realização de outras metodologias e disciplinas, uma vez que diferentes experiências educacionais podem contribuir significativamente para a expansão das capacidades de forma geral.

A ideia de priorizar uma modalidade de educação em detrimento de outra não faria sentido, nesses termos. Optar por uma educação voltada exclusivamente para o lucro e para o crescimento econômico, depreciando conteúdos e processos educacionais direcionados à formação artística e humanista, por exemplo, seria retirar dos estudantes a liberdade de escolha e a oportunidade de conhecerem outras disciplinas, conteúdos e competências que poderiam fazer com que eles se desenvolvessem melhor como profissionais e como cidadãos, o que contribuiria para a expansão de suas capacidades e melhoraria sua participação enquanto membros cooperativos de uma sociedade democrática.

---

<sup>57</sup> Ibidem, p. 57.

A grande contribuição de Sen para o campo do desenvolvimento humano foi considerar que outros aspectos são tão essenciais para o desenvolvimento quanto a dimensão da renda e do crescimento econômico de um país. Educação e saúde também são, assim, aspectos fundamentais para se medir o bem-estar de uma sociedade, sendo a renda um dos meios do desenvolvimento e não o seu fim. O processo de desenvolvimento humano consiste exatamente na ampliação das escolhas que as pessoas devem ter para que possam ter as capacidades e as oportunidades de serem aquilo que querem ser. Então o foco informacional direcionado ao desenvolvimento não está apenas na renda que cada um tem ou na riqueza que um país é capaz de gerar, mas nas oportunidades e capacidades que as pessoas realmente possuem de realizarem aquilo que almejam para as suas vidas.<sup>58</sup>

### **1.5. ESCOLA, EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA SOCRÁTICA**

A abordagem do desenvolvimento como liberdade de Sen trouxe uma perspectiva nova para nossa discussão: oportunidades sociais, na forma de serviços de educação e saúde, são tão importantes para o desenvolvimento como a geração de renda e o crescimento econômico. Essa perspectiva atribui um valor importante à educação e às suas respectivas contribuições para o avanço das sociedades democráticas atuais, principalmente em termos de cidadania e justiça social. Diante disso, se tanto a oportunidade social de educação quanto o crescimento econômico são considerados como elementos igualmente importantes para se mensurar a qualidade de vida e o bem-estar de uma sociedade (de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH<sup>59</sup>), por que delimitar e direcionar a educação apenas para fins de sucessos econômicos?

---

<sup>58</sup> Essa pequena explanação em torno da teoria de Amartya Sen teve a intenção de ressaltar que a educação é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Retornaremos à teoria seniana mais adiante nesta Tese, destacando a importância de sua abordagem das capacidades para uma avaliação dos limites da teoria da justiça de John Rawls e a sua métrica de bens sociais primários.

<sup>59</sup> Trataremos do IDH mais adiante, quando ressaltaremos a importância de Amartya Sen para filosofia e para a criação deste indicador responsável por mensurar o grau de desenvolvimento humano nos países classificados em desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

Esse é o questionamento central que Nussbaum toma como ponto de partida em sua defesa de uma forma de educação mais voltada aos valores liberais de uma democracia saudável, livre e pluralista. Mas qual seria o papel das escolas dentro dessa perspectiva de educação?

Primeiramente, Nussbaum considera que as escolas “são apenas uma das influências sobre a mente e o coração em formação da criança”<sup>60</sup>. Além da escola, haveria outras instituições que também desempenhariam papéis influentes sobre o desenvolvimento mental e moral das crianças, principalmente a família, que possui uma grande parcela de contribuição na superação do narcisismo e no desenvolvimento do sentimento de preocupação com os outros. Na visão de Nussbaum, as escolas poderiam “reforçar ou sabotar as realizações da família, as boas e as más”, podendo também “moldar a cultura de iguais”, pois o que “elas oferecem por meio do conteúdo curricular e da pedagogia pode afetar bastante o desenvolvimento mental das crianças”<sup>61</sup>.

Assim, quais são as ações que as escolas poderiam adotar com o intuito de contribuir na formação de cidadãos para uma democracia saudável? Nussbaum descreve as seguintes ações:

- Desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros, especialmente daqueles que tendem a ser retratados por suas respectivas sociedades como inferiores e como “meros objetos”.
- Ensinar posturas com relação à fragilidade e à impotência humanas que sugiram que a fragilidade não é algo vergonhoso e que precisar dos outros não significa ser fraco; ensinar as crianças a não ter vergonha da carência e da incompletude, mas que as percebam como oportunidades de cooperação e reciprocidade.
- Desenvolver a capacidade de se preocupar genuinamente com os outros, tanto com os que estão próximos como com os que estão distantes.
- Combater a tendência de evitar os diversos tipos de minoria manifestando asco e considerando-os “inferiores” e “contaminantes”.
- Ensinar coisas reais e verdadeiras a respeito de outros grupos (minorias raciais, religiosas e sexuais; pessoas portadoras de deficiência), de modo a conter os estereótipos e o nojo que muitas vezes os acompanha.
- Promover o sentimento de responsabilidade, tratando cada criança como um agente responsável.

---

<sup>60</sup> NUSSBAUM, 2015, p. 45.

<sup>61</sup> Ibidem.

- Promover ativamente o raciocínio crítico, a competência e a coragem que ele exige para manifestar uma opinião discordante.<sup>62</sup>

Note-se que a pauta que envolve o papel das instituições educacionais na formação de cidadãos comprometidos com uma democracia saudável é complexa e extensa, pois precisa levar em consideração vários aspectos sociais, principalmente as circunstâncias reais de vida das pessoas de cada comunidade. Para este fim, é necessário conhecer e elaborar os conteúdos educacionais visando atender o público local, que varia de acordo com a cultura de cada lugar. Isso requer uma pedagogia diversificada e pluralista, que considere cada pessoa como agente de transformação de sua própria realidade. A democracia exige, nesses termos, uma pedagogia que incentive o desenvolvimento do pensamento autônomo e do senso crítico.

Nussbaum afirma que Sócrates e todo o seu pensamento filosófico difundido ao longo dos séculos foram fundamentais para o desenvolvimento da teoria e da prática educacional liberal de tradição ocidental. As razões que a levam a afirmar essa posição é que, a seu ver, a pedagogia socrática tem a característica de estimular “os alunos a pensar e a argumentar por si próprios, em vez de se submeter à tradição e à autoridade”<sup>63</sup>. Tais atributos são imprescindíveis à prática democrática.

Entretanto, assim como outros valores democráticos são constantemente ameaçados em função do avanço do modelo educacional voltado exclusivamente para a expansão dos índices econômicos do país, a pedagogia socrática, caracterizada pela exaltação do pensamento autônomo e da capacidade de argumentação, também é desvalorizada, uma vez que tais atributos não são vistos como essenciais na maioria dos contextos das relações econômicas. Assim, de acordo com Nussbaum,

num mundo voltado à maximização do crescimento econômico, o ideal socrático está sob forte pressão. Muitas pessoas consideram que a capacidade de pensar e de argumentar por si só é algo dispensável se o que queremos são produtos comercializáveis que possam ser quantificados. Além do mais, é difícil medir a capacidade socrática por meio de testes padronizados. Somente uma avaliação qualitativa muito mais nuançada das interações em

---

<sup>62</sup> Ibidem, p. 45-46.

<sup>63</sup> Ibidem, p. 48.

sala de aula e da capacidade de escrita dos alunos poderia nos revelar até que ponto os alunos haviam aprendido a argumentar criticamente. Na medida em que os testes padronizados se tornam norma por meio da qual as escolas são medidas, é provável que os aspectos socráticos, tanto do currículo como da pedagogia, sejam deixados pra trás. A cultura do crescimento econômico tem uma queda pelos testes padronizados e uma impaciência com a pedagogia e o conteúdo que não sejam facilmente avaliados dessa forma. Na medida em que o foco do currículo seja a riqueza pessoal ou nacional, é provável que as capacidades socráticas não se desenvolvam.<sup>64</sup>

Embora os atributos pertencentes ao modelo socrático de educação despertem menos interesse nos defensores de uma educação mais técnica aplicada, há características importantes desse modelo que contribuem diretamente para a expansão de determinadas áreas econômicas, como por exemplo, a área da administração de empresas. As capacidades de argumentar construtivamente e de inovar são características interessantes dentro de uma cultura corporativa que valoriza as opiniões críticas e a inovação em detrimento da cultura da bajulação e do pensamento estagnado. Nesse cenário, uma forma de educação que contemple as artes e as humanidades contribuiria para o desenvolvimento de qualidades mais direcionadas à proatividade, à criatividade e à superação do senso comum. De acordo com Nussbaum, há “motivos para supor que uma educação baseada nas ciências humanas fortalece a capacidade de imaginar e de pensar de forma independente, cruciais para manter uma cultura de inovação bem-sucedida”<sup>65</sup>.

Conforme essa linha de argumentação, pode-se afirmar que, em termos gerais, o objetivo das democracias que querem permanecer estáveis não deve ser simplesmente o crescimento econômico. Tão importante quanto é o aumento dos níveis de formação educacional e de acesso à saúde da população. Desse modo, o raciocínio socrático seria benéfico para o desenvolvimento de qualquer democracia, uma vez que ele é oportuno para aquelas sociedades que precisam lidar diretamente com a pluralidade cultural de seus cidadãos, em termos de etnia, religião, etc. Assim, tal forma de raciocínio seria tomada como uma prática social, onde “a ideia de que alguém vai se responsabilizar pelo próprio raciocínio e trocar ideias com os outros

---

<sup>64</sup> Ibidem.

<sup>65</sup> Ibidem, p. 53.

num clima de respeito mútuo em nome da razão é fundamental para a solução pacífica das diferenças”<sup>66</sup>.

Dentro desse contexto, o pensamento socrático também pode ser considerado como uma disciplina a ser ensinada em escolas e faculdades. Para que ocorra, o ponto de partida é que cada aluno seja tratado como contribuinte ativo e criativo dentro de sala de aula, de forma que possa participar de forma crítica, investigativa, avaliativa e argumentativa de todo o processo educativo do qual faz parte. Além disso, é importante que os alunos pratiquem o que aprenderam por meio de debates, produções de textos, seminários, etc., para que assim possam desenvolver as aptidões necessárias para o exercício da cidadania e as demais interações políticas requeridas para um ambiente democrático.

Nussbaum enfatiza que o aprendizado repetitivo, a apatia e a passividade na qual alunos e professores têm se enquadrado nas escolas atuais atrapalham o exercício de cidadania, em todos os aspectos. Segundo a autora, “as crianças precisam aprender a assumir o controle de seu próprio raciocínio e a se envolver com o mundo de modo curioso e crítico”<sup>67</sup>, de forma que possam exercer em plenitude sua cidadania democrática.

Diante disso, outro aspecto interessante que versa a concretização do exercício de cidadania democrática – de cidadãos atuantes e críticos – tão enfatizado por Nussbaum é transformar a sala de aula em uma espécie de extensão do mundo real, onde os alunos pudessem aprender a partir de competências práticas reais, desenvolvendo uma postura de envolvimento prático diante dos problemas existentes na vida real. Trata-se não apenas de entender e discutir questões e conflitos pertencentes ao mundo real e ao cotidiano, mas também de ser capaz de agir e buscar soluções para eles, de preferência em conjunto e de forma cooperativa.

Assim, o posicionamento socrático de pensamento e argumentação autônomos teria seu surgimento derivado de um evento assentado na realidade de uma atividade social própria e cotidiana. De acordo com Nussbaum,

o questionamento socrático surge de um acontecimento real, à medida que as crianças são levadas a tratar esses acontecimentos, e sua própria atividade, como ‘pontos de partida’. Ao mesmo tempo, ao

---

<sup>66</sup> Ibidem, p. 54.

<sup>67</sup> Ibidem, p. 64.

aprender que a produção do fio de algodão está relacionada a todas essas questões complicadas, as crianças entendem o significado complexo do próprio trabalho manual e aprendem a ter uma nova postura perante ele. Acima de tudo, as crianças estão aprendendo por meio de sua própria atividade (social), não por meio de uma recepção passiva; desse modo, elas moldam e aprendem a cidadania.<sup>68</sup>

Moldar e aprender a cidadania seria, nesse contexto, utilizar os valores socráticos para capacitar e formar cidadãos mais atuantes, críticos, curiosos e capazes de resistir à autoridade e à pressão dos iguais<sup>69</sup>. Para tanto, educação e democracia devem se fortalecer apoiando-se uma na outra, de modo que juntas possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sobre isso, transformar as salas de aula em ambientes de ensino socrático é um passo importante para a concretização desse objetivo.

O desejo de tornar as salas de aula do ensino fundamental e médio salas de aulas socráticas não é utópico; nem requer talento. Encontra-se bem ao alcance de qualquer comunidade que respeite a inteligência de suas crianças e as necessidades de uma democracia em via de desenvolvimento. Mas o que está acontecendo hoje? Bem, em muitos países Sócrates nunca esteve na moda ou faz muito tempo que saiu da moda. (...) As democracias do muito inteiro estão subestimando e, portanto, ignorando competências de que precisamos desesperadamente para manter as democracias vivas, respeitadas e responsáveis.<sup>70</sup>

Nesse contexto, a pedagogia socrática de ensino é crucial para o desenvolvimento de um ambiente democrático saudável, pois ela representa o aprendizado pelo diálogo, pelo reconhecimento e aproveitamento das diferenças, pela prática do pensamento autônomo e pela busca constante de conhecimento. Tais atributos são necessários para o desenvolvimento de uma educação que não se limite a proporcionar ao cidadão uma condição de vida razoável apenas em termos econômicos, mas que também possibilite a esse mesmo cidadão a oportunidade de se desenvolver como pessoa e como membro ativo da sociedade, levando-se em consideração para isso tanto aspectos sociais e políticos, quanto aspectos artísticos, emocionais e culturais.

Para tanto, as humanidades devem ter presença garantida nos ambientes educacionais, a fim de que o único objetivo da educação não seja apenas a aprovação

---

<sup>68</sup> Ibidem, p. 66.

<sup>69</sup> Ibidem, p. 72.

<sup>70</sup> Ibidem, p. 76-77.

em exames e a possível garantia de um emprego futuro, mas uma formação preocupada com a dignidade humana, com o debate democrático e com a redução de desigualdades sociais.

### 1.6. JOHN DEWEY: DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Dentro do contexto de se conceber a educação como um elemento fundamental para o desenvolvimento de um ambiente democrático seguro e saudável, Nussbaum considera John Dewey como um dos principais representantes de uma tradição educacional norte-americana que busca evidenciar a importância da participação ativa de educandos no processo de ensino aprendizagem, principalmente por meio da pedagogia socrática, baseada em dúvidas e questionamentos em torno de problemas e situações vivenciadas na realidade. Tal tradição baseia-se em um modelo de educação mais dinâmico, que prioriza o compromisso com o raciocínio lógico e com a livre argumentação, em detrimento de um modelo mais antigo que se concentrava na passividade e na mera absorção de conteúdos por parte dos alunos.

A tradição representada por Dewey defendia, entre outras coisas, que a educação não deveria significar apenas a assimilação passiva das tradições culturais, mas, antes disso, deveria desafiar a mente a se tornar mais ativa, competente e crítica, principalmente diante dos desafios e conflitos de um mundo demasiadamente complexo e plural como o nosso.

John Dewey nasceu em 1859 e se tornou uma referência mundial em termos de filosofia da educação, principalmente por sustentar uma forma de educação mais prática, democrática e próxima da realidade dos alunos. Ainda no prefácio da 1ª edição de sua grande obra, denominada *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*<sup>71</sup>, Dewey afirma que seu livro consiste em “um esforço para penetrar e definir as ideias implícitas em uma sociedade democrática e para

---

<sup>71</sup> *Democracia e educação: uma introdução à Filosofia da Educação*, escrita originalmente em 1915 e traduzida para o Brasil por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira em 1936.

aplicá-las aos problemas da educação”<sup>72</sup>. Daí já se presume a relação íntima que vislumbrava entre educação e democracia.

Segundo Nussbaum, Dewey via em Sócrates uma inestimada fonte de inspiração, exatamente por ter trazido à democracia um envolvimento racional e crítico inerente à prática cidadã. Por isso, Dewey considerava ser seu principal objetivo o de “criar cidadãos democráticos atuantes, curiosos, críticos e que respeitassem uns aos outros”<sup>73</sup>, uma vez que, na sua opinião, democracias não sobrevivem sem cidadãos alertas e atuantes.

Para Dewey, o principal problema dos métodos de educação convencionais é a passividade que ele estimula nos alunos. As escolas têm sido tratadas como lugares para ouvir e absorver, e tem sido dada preferência a ouvir em lugar de analisar, examinar cuidadosamente e resolver problemas de forma criativa. Pedir que os estudantes sejam ouvintes passivos não apenas deixa de desenvolver suas faculdades críticas ativas, como certamente também os enfraquece.<sup>74</sup>

De acordo com Nussbaum, Dewey acreditava que o método ideal para fazer com que os jovens se tornassem atuantes e críticos era transformar as salas de aula em espaços do mundo real, com continuidade das experiências existentes fora da escola, em lugares em que problemas e competências reais são debatidas e exercitadas, proporcionando um envolvimento prático e uma postura ativa diante dos problemas reais da vida.

Em função dessas questões, Dewey acreditava que uma boa escola deveria proporcionar condições para que seus alunos aprendessem técnicas de cidadania a partir de projetos comuns cujas resoluções dependeriam do trabalho em conjunto, de atividades coletivas, o que resultaria no desenvolvimento de um ambiente democrático mais cooperativo. Tais atividades consistiam em aprender questões referentes ao mundo real e a projetos práticos imediatos que dependessem da cooperação mútua para serem desenvolvidos.

Os alunos geralmente começavam com uma tarefa prática específica e imediata: cozinhar, tecer algo ou cuidar do jardim. Enquanto resolviam esses problemas imediatos, eles eram levados a fazer várias perguntas: de onde vêm esses materiais? Quem os fez? Por

---

<sup>72</sup> DEWEY, Prefácio da 1ª edição, 1979.

<sup>73</sup> NUSSBAUM, 2015, p. 64.

<sup>74</sup> Ibidem, p. 65.

meio de quais tipos de trabalho eles chegaram até mim? Como deveríamos refletir acerca da organização social dessas formas de trabalho? (Por que é tão difícil preparar o algodão para tecer? Como esses problemas práticos interagem com o trabalho escravo? As perguntas podem tomar diversos rumos).<sup>75</sup>

Assim, Dewey considerava que o ponto de partida para uma experiência educacional significativa deveria ser um acontecimento real, vivenciado na prática, tal como o questionamento e o entendimento que se faz a partir da experiência de se usar uma camisa de algodão, por exemplo: ao aprender que a fabricação de um fio de algodão está diretamente relacionada a questões mais abrangentes, como as que envolvem a produção, o cultivo e a venda do produto, os alunos aprenderiam o valor do trabalho manual e as relações sociais e comerciais necessárias para que a camisa possa chegar até o seu destino final, a saber, o consumidor. Desse modo, o aprendizado se torna mais ativo e real, uma vez que possui como ponto de origem questões práticas e reais, existentes no contexto social de cada aluno.

Aprender a partir de sua própria experiência social – e não por meio de uma recepção passiva – é o que, para Dewey, permitiria aos alunos moldar e aprender sobre cidadania. Nesse ponto, o ensino das artes também assumiria um papel essencial em uma educação voltada para uma sociedade democrática: por meio de músicas, poesias e pinturas, da dança, de peças teatrais, das artes plásticas e visuais e pelo uso contínuo da criatividade e da imaginação, os educandos passariam da simples contemplação e apreciação das belas artes para o efetivo exercício de suas habilidades, criatividade e expressões, o que contribuiria significativamente para o desenvolvimento como indivíduo e como ser social, influenciando diretamente na prática da cidadania.

Além do ensino de artes, as disciplinas de geografia e história também seriam importantes para uma educação voltada aos ideais democráticos pois, segundo Dewey, trata-se de duas grandes áreas de conhecimento que podem ser entendidas como “dois grandes recursos escolares para produzir o aumento de significação de uma experiência direta e pessoal”<sup>76</sup>, que teriam por função a de “enriquecer e dar expansão aos contatos mais diretos e pessoais da vida, fornecendo-lhes seu contexto,

---

<sup>75</sup> Ibidem, p. 66.

<sup>76</sup> DEWEY, 1979, p. 240.

seus apoios ou fundamentos e sua perspectiva e horizonte”<sup>77</sup>. Assim, por ambas as disciplinas ressaltarem o papel e a vida do homem em sociedade, elas proporcionariam aos indivíduos o conhecimento de aspectos físicos, sociais, naturais e humanos inerentes à vida social.

A história torna explícitos os elementos humanos implícitos, e a geografia as relações naturais; mas estas duas matérias são dois aspectos do mesmo todo vivo, uma vez que a vida humana associada se processa na natureza, que não é seu cenário acidental, e sim o material e o meio de se operar seu desenvolvimento.<sup>78</sup>

Tal como as disciplinas de artes, geografia e história, o ensino das ciências também teria um lugar de destaque no modelo educacional proposto por Dewey. Considerada como “aquele saber proveniente dos métodos de observação, reflexão e verificação deliberadamente adotados para assegurar conhecimentos certos e provados”<sup>79</sup>, a ciência seria a “compreensão do conteúdo *lógico* de todo o conhecimento”, o “esforço inteligente e perseverante para rever as convicções correntes a fim de excluir delas o que é errôneo” e o “resultado da atividade de levar a efeito certas mudanças no ambiente”<sup>80</sup>. O ensino das ciências traria ao educando as capacidades de entender e experimentar na prática aquilo que vivencia em sua vida cotidiana. Para Dewey, a ciência

representa a revelação dos fatores cognitivos da experiência. Em vez de contentar-se com uma simples afirmação daquilo que é aconselhável para a experiência pessoal ou comum, ela aspira a uma enunciação que revele as fontes, fundamentos e conseqüências de uma convicção. A consecução deste objetivo reveste de caráter lógico suas afirmações.<sup>81</sup>

Retornando à relação intrínseca existente entre democracia e educação, Dewey afirma que o “amor da democracia pela educação é um fato cediço”<sup>82</sup>. Tal alegação é explicada pelo autor quando este alega que um governo que se estabelece com base no sufrágio popular não pode ser eficiente se as pessoas que o elegem não forem “convenientemente educadas”. Assim, na opinião de Dewey, uma “democracia

---

<sup>77</sup> Ibidem, p. 232.

<sup>78</sup> Ibidem, p. 240.

<sup>79</sup> Ibidem, p. 241.

<sup>80</sup> Ibidem.

<sup>81</sup> Ibidem, p. 253.

<sup>82</sup> Ibidem, p. 93.

é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”<sup>83</sup>.

Ao considerar que um governo democrático eficiente é aquele cujos cidadãos são convenientemente educados e que a democracia é uma forma de vida mutuamente comunicada, Dewey amplia o grau de exigência educacional dos cidadãos pertencentes a uma sociedade democrática. Sua intenção é enfatizar que, somente com cidadãos bem-educados e dispostos a participarem e se associarem de forma livre, a democracia pode se sustentar como um regime político que repudia o princípio da autoridade externa, sendo capaz de proporcionar aceitação mútua e interesses voluntários, de acordo com uma forma de vida de experiência conjunta e comunicativa.

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade”<sup>84</sup>.

Dewey considera a educação como um processo social e por isso reafirma que uma sociedade democrática precisa preparar todos os seus membros para uma igualdade compartilhada de seus benefícios, ao mesmo tempo em que assegura o equilíbrio de suas instituições por meio de interações das diversas formas da vida associada<sup>85</sup>. Na sua visão, uma sociedade democrática “deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens”<sup>86</sup>. Diante desse cenário, a educação seria o recurso essencial para que todos os membros pertencentes a uma sociedade democrática pudessem se interessar pela vida social e pelo exercício da cidadania. Além disso, para Dewey,

o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento. Mas esta ideia só se pode aplicar a *todos* os membros de uma sociedade quando há mútua

---

<sup>83</sup> Ibidem.

<sup>84</sup> Ibidem.

<sup>85</sup> Conforme DEWEY, 1979, p. 106.

<sup>86</sup> Ibidem.

cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática.<sup>87</sup>

Essa discussão proposta por Dewey em torno da finalidade da educação em uma sociedade democrática é fundamental para a proposta que empreendemos neste primeiro capítulo, que se propôs a investigar de que forma a educação pode contribuir para o fortalecimento de sociedades democráticas, tornando-as mais justas e igualitárias. Vimos que, para se atingir tal objetivo, os documentos normativos que regulamentam a educação e o ensino no Brasil (Constituição Federal, LDB e BNCC) estabelecem que a educação deve não só ser garantida em plenitude como também ser promovida de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho, devendo ser efetivada por meio de ação conjunta e solidária entre Estado e sociedade, em seus mais diversos segmentos.

Vimos também que, conforme Martha Nussbaum, a educação para a cidadania democrática vem passando por uma “crise mundial”, principalmente em função de os ministérios e as secretarias e instituições de educação estarem abolindo dos currículos de educação básica e superior as disciplinas referentes às humanidades e às artes, inserindo em seus lugares conteúdos voltados exclusivamente para o mercado de trabalho, o que, para Nussbaum prejudicaria de forma substancial o desenvolvimento de habilidades essenciais para a prática cidadã e para o convívio democrático, como o desenvolvimento do senso crítico, da imaginação, da criatividade e das capacidades de diálogo e argumentação.<sup>88</sup>

O privilégio destinado às disciplinas e aos conteúdos que impulsionam o crescimento econômico do país tem transformado a educação em cursos intensivos para a aprovação em vestibulares, concursos e exames admissionais em universidades públicas e privadas. O problema de se adotar essa perspectiva como

---

<sup>87</sup> Ibidem, p. 108.

<sup>88</sup> Parece óbvio que o problema nesse ponto não é direcionar a educação para qualificação para o trabalho, mas sim o de tornar essa qualificação o único objetivo dela, depreciando os demais objetivos, a saber, o desenvolvimento da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania, tão fundamentais em contextos democráticos atuais.

única finalidade da educação é exatamente negligenciar outros aspectos educacionais tão importantes quanto, como a formação cidadã, essencial para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática. É nesse aspecto que a pedagogia socrática se apresenta como um requisito fundamental para uma educação democrática, uma vez que é por meio do questionamento, do debate e da crítica que o exercício da cidadania contribui para a consolidação de um ambiente democrático saudável.

Nesse ponto, podemos observar como que a educação é vista por Amartya Sen como uma oportunidade social imprescindível ao processo de desenvolvimento de uma sociedade. Como oportunidade social, a educação se enquadraria no rol de liberdades instrumentais complementares que contribuem para as pessoas viverem melhor, de uma forma mais livre. Assim, o desenvolvimento como liberdade requer que não apenas as perspectivas de crescimento econômico sejam consideradas como essenciais para mensurar o índice de desenvolvimento humano de uma sociedade, mas também que todas as demais liberdades, direitos e oportunidades sejam tomados como imprescindíveis para se avaliar tal grau de desenvolvimento, incluindo as garantias de segurança social e de serviços básicos de educação e saúde, por exemplo.

Por último, vimos como John Dewey representa uma perspectiva de educação que valoriza as experiências e a participação ativa dos alunos dentro do contexto de ensino e aprendizagem. Essa forma de entender a educação como um mecanismo mais dinâmico e ativo propõe que o ensino seja baseado nas vivências dos alunos, de forma a valorizar suas trajetórias de vida, tornando suas mentes mais ativas e críticas. Assim, a relação entre democracia e educação é ressaltada: por meio da aprendizagem por técnicas de cidadania pautadas em acontecimentos reais da experiência social, a educação se torna instrumento eficaz na construção de uma sociedade democrática mais participativa e comunitária, onde os cidadãos são “bem-educados”, comunicativos e atuantes.

Assim finalizamos este primeiro capítulo da Tese lembrando que ele teve por função apresentar a centralidade da educação para a constituição e o fortalecimento de sociedades democráticas justas e igualitárias. Para tanto, voltamo-nos para uma forma de educação que esteja direcionada aos ideais democráticos de uma cidadania

mais participativa, comunicativa, consciente, crítica, solidária e empática, que não forme apenas alunos para a aprovação em exames e aptos ao mercado de trabalho, mas que os transforme em cidadãos responsáveis e conscientes, que sejam capazes de participar ativamente da sociedade democrática a qual integram.

A partir do próximo capítulo voltaremos nossa atenção à teoria da justiça como equidade de John Rawls, de modo a investigar qual o lugar ocupado e o papel desempenhado pela educação em sua teoria da justiça. Será o momento oportuno para conhecermos todos os aspectos fundamentais que fazem da teoria rawlsiana uma referência no campo da filosofia política contemporânea, incluindo características elementares que a tornam a principal representante do liberalismo igualitário.

## CAPÍTULO 2:

### O LIBERALISMO IGUALITÁRIO DE JOHN RAWLS: A DEFESA DOS PRINCÍPIOS DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA

É importante recordar que o principal objetivo desta Tese é a identificação do papel que a educação exerce na teoria da justiça como equidade de John Rawls. A hipótese que norteia nossa investigação é a de que a educação ocupa um lugar insuficiente e secundário em tal teoria, sendo subtematizada, apesar de ser, conforme vimos no capítulo anterior, um elemento fundamental para o desenvolvimento de sociedades democráticas justas. Assim sendo, a partir de agora analisaremos a teoria rawlsiana de justiça buscando investigar todos os aspectos que nos permitem confirmar essa hipótese, começando pelos pressupostos básicos que caracterizam a justiça como equidade como uma forma de liberalismo político, de feição igualitária, e abordando, posteriormente, o lugar que a educação ocupou ao longo das principais obras do autor.

A fim de cumprir tais objetivos, iniciaremos nossa discussão a partir dos seguintes tópicos: (a) apresentar a justiça como equidade a partir de seus pressupostos básicos; (b) abordar a forma como a teoria de justiça rawlsiana pode ser considerada como uma forma de liberalismo político, de feição igualitária; e (c) identificar o lugar ocupado pela educação ao longo das principais obras de Rawls, ressaltando as alterações ocorridas após a publicação de *Teoria*, quando o autor decide retificar alguns pontos essenciais da justiça como equidade.

Veremos que em *Uma Teoria da Justiça*, mais especificamente na terceira parte da obra, há uma preocupação de Rawls com uma forma de educação mais direcionada à formação moral que, constituída de etapas, possui como finalidade principal o desenvolvimento do senso de justiça, elemento importante para a estabilidade social. Tal educação moral é a educação para a autonomia, uma vez que, após o pleno desenvolvimento do aprendizado moral no decorrer da vida, as pessoas não são facilmente influenciadas por questões alheias aos princípios de justiça, mantendo-se uma posição mais autônoma e independente.

Em *LP* veremos como o lugar ocupado pela educação é redirecionado para uma forma de educação política e cívica, focada no exercício da cidadania frente ao pluralismo e à diversidade característicos das sociedades democráticas atuais. Nessa nova forma de educação, a finalidade educacional passa a ser a de proporcionar aos cidadãos o conhecimento de seus direitos e liberdades básicos, estimulando, assim, o desenvolvimento das virtudes políticas essenciais à cooperação social.

Já em *JER*, notaremos que, para Rawls, as instituições básicas devem educar os cidadãos para que eles reconheçam uns aos outros como livres e iguais, expondo e estimulando publicamente esse ideal de justiça política. Assim, o papel da educação é fazer com que os cidadãos se familiarizem com a cultura pública a que pertencem, participando dela como livres e iguais.

Começaremos, pois, com os pressupostos básicos que fazem da justiça como equidade a referência central para o debate em torno do liberalismo igualitário, sendo uma teoria de matiz contratualista e uma alternativa viável ao utilitarismo clássico.

## **2.1. Os pressupostos básicos da justiça como equidade**

As características estruturais que compõem a justiça como equidade demonstram a tentativa de Rawls de desenvolver uma teoria política que, além de servir de alternativa ao pensamento utilitarista, suportasse os compromissos normativos de um liberalismo político de base igualitária. Sua preocupação central é, antes de tudo, a formulação de uma teoria ideal, cuja estruturação baseia-se na descrição da sociedade bem-ordenada. No cerne dessa descrição, algumas questões merecem atenção especial: que contingências geram desigualdades problemáticas mesmo quando nos referimos a uma sociedade bem-ordenada? Como definir os menos favorecidos da sociedade? E, diante disso, que papel a educação pode desempenhar na consolidação de sociedades mais justas?

Tais indagações e respostas perpassam, essencialmente, pelo objeto primário da justiça: a estrutura básica da sociedade, constituída pelas instituições sociais e políticas mais importantes, responsável pela distribuição equitativa de determinados

bens sociais primários, que vão proporcionar os direitos, as liberdades, os recursos e as oportunidades que permitirão que cada cidadão possa se empenhar em realizar sua própria concepção da boa vida.

Nesses termos, trataremos esse tópico como uma breve investigação dos contornos assumidos pela justiça como equidade de Rawls, não sendo importuno recordar que essa curta introdução tem por intuito detalhar as bases do liberalismo igualitário e que, mais adiante, servirá de fundamentação para nossa argumentação a favor da defesa de um papel mais central para a educação na constituição de sociedades democráticas mais justas .

### **2.1.1. Um modelo contratualista em alternativa ao utilitarismo**

Em *Uma Teoria da Justiça* (publicada em 1971), Rawls introduz a ideia de *justiça como equidade*, que generaliza e eleva a um nível mais alto de abstração o conceito tradicional de contrato social<sup>89</sup>. O pacto social, elemento marcante das teorias contratualistas<sup>90</sup>, é substituído por um acordo inicial sobre princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade. O intuito é a busca por um acordo celebrado entre os próprios cidadãos que, uma vez compreendidos como pessoas livres e iguais, estariam comprometidos com a cooperação social e dispostos a negociarem condições justas para todos.

O aspecto contratualista da teoria de Rawls baseia-se, essencialmente, na situação original de igualdade que, nas teorias tradicionais de contrato social, corresponde ao estado de natureza. Tal situação é ilustremente conhecida como *posição original*, condição pela qual se busca “compreender a condição hipotética pré-social em que os indivíduos livres e racionais podem escolher os princípios de justiça da futura sociedade política”<sup>91</sup>.

As partes integrantes da sociedade se organizam de modo que todas tenham os mesmos direitos de propor e de apresentar razões no processo de escolha dos

---

<sup>89</sup> Cf. RAWLS, 1997, p. 13.

<sup>90</sup> Como por exemplo, as teorias de John Locke, Rousseau e Kant.

<sup>91</sup> MATTEUCCI, 1995, p. 283.

princípios de justiça, tornando-se iguais perante tal posição. Assim, ela atribui às pessoas a responsabilidade de contribuírem para a formação de uma sociedade bem-ordenada e justa, estando elas comprometidas na defesa de suas vantagens recíprocas e dispostos a honrar o acordo.

Diante disso, Rawls entende que as partes envolvidas no processo são “pessoas artificiais, meros habitantes de nosso procedimento de representação: são personagens com uma função no desenrolar de nosso exercício mental”<sup>92</sup>. Resumindo, as partes são as representantes racionais de cidadãos livres e iguais, e têm como função chegar a um juízo único acerca dos princípios a serem adotados. Para isso, a posição original deve, de certa forma, desconsiderar as particularidades e os aspectos contingentes da vida social de cada indivíduo participante do processo de escolha. Para tanto, é necessário estabelecer um mecanismo de controle que permita às partes determinar os princípios de justiça sem a influência externa de características e circunstâncias particulares. Esse mecanismo Rawls denomina *véu de ignorância*. De acordo com Rawls,

Presume-se, então, que as partes não conhecem certas particularidades. Em primeiro lugar, ninguém sabe qual é o seu lugar na sociedade, classe nem *status social*; além disso, ninguém conhece a própria sorte na distribuição dos dotes e das capacidades naturais, sua inteligência e força, e assim por diante. Ninguém conhece também a própria concepção de bem, as particularidades de seu projeto racional de vida, nem mesmo as características especiais de sua psicologia, como sua aversão ao risco ou sua tendência ao otimismo ou pessimismo. Além do mais, presumo que as partes não conhecem as circunstâncias sociais de sua própria sociedade. Isto é, não conhecem a posição econômica ou política, nem o nível de civilização e cultura que essa sociedade conseguiu alcançar. As pessoas na posição original não sabem a qual geração pertencem.<sup>93</sup>

Diante de tantas restrições, o que de fato é passível de conhecimento das partes na posição original? De acordo com Rawls, dentro de um determinado limite, os únicos fatos passíveis de consideração das partes é que a sociedade na qual estão inseridas está totalmente sujeita às circunstâncias da justiça e, conseqüentemente, às demais ocorrências que possam surgir disso. Isso implica que as partes conheçam os fatos genéricos que afetam a sociedade, como por exemplo, os assuntos políticos e

---

<sup>92</sup> RAWLS, 2011, p. 117.

<sup>93</sup> RAWLS, 1997, p. 166.

as bases da organização social<sup>94</sup>. Fatos esses que, diretamente, afetam a escolha dos princípios.

A justiça como equidade tal como descrita aqui aplica-se à estrutura básica de uma democracia constitucional, entendida como as suas principais instituições sociais, econômicas e políticas, e a forma pela qual elas se harmonizam em um esquema único de cooperação social. Ela se divide em duas: uma que diz respeito à situação inicial de igualdade e ao problema da escolha que nela se manifesta; e outra que especifica o conjunto de princípios que será acordado.<sup>95</sup> Dessa forma, Rawls identifica que o objeto central de tal acordo original não prevê a inauguração de determinada sociedade ou até mesmo o estabelecimento de determinada forma de governo, mas sim, determina quais princípios deverão gerenciar as condições de associação, os acordos subsequentes, as formas de atribuição de direitos e deveres e a divisão dos benefícios sociais. Todas essas circunstâncias encontram-se dispostas em um sistema de cooperação social que, primeiramente, é orientado pela ideia de equidade.

### **2.1.2. Um diferencial: a equidade**

A princípio, o aspecto primordial à análise da teoria de Rawls é que a justiça deve ser vista a partir das exigências da equidade. Tal aspecto é primordial porque ressalta que a busca pela justiça está diretamente ligada à ideia de equidade, assim como a própria noção de justiça deve ser derivada dela. Esse aspecto fica claro quando observamos o nome que caracteriza sua teoria: justiça como equidade. Acerca da ideia de equidade, Amartya Sen afirma que

Essa ideia fundamental pode ser conformada de várias maneiras, mas em seu centro deve estar uma exigência de evitar vieses em nossas avaliações levando em conta os interesses e as preocupações dos outros também e, em particular, a necessidade de evitarmos ser influenciados por nossos respectivos interesses pelo próprio benefício, ou por nossas prioridades pessoais ou excentricidades ou preconceitos.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> Ibidem, p. 167.

<sup>95</sup> Ver RAWLS, 1997, p. 19.

<sup>96</sup> SEN, 2011, p. 84.

A prática da equidade assim concebida permite às partes envolvidas no esquema de cooperação social identificar quais princípios de justiça são mais aptos a regular as instituições da estrutura básica da sociedade. Além disso, ela representa um sentimento de moralidade pública e um apelo à imparcialidade<sup>97</sup>, ambas amparadas pela ideia de que a sociedade é um esquema equitativo de cooperação social.

### **2.1.3. A sociedade entendida como um esquema equitativo de cooperação social**

Retornando à premissa principal do presente capítulo, que oferece uma exposição sucinta das ideias centrais da justiça como equidade, podemos enfatizar que, entre tais ideais fundamentais, encontramos aquela que define a sociedade como um sistema equitativo de cooperação social, ideia esta tácita na cultura pública de uma sociedade democrática.

Em Rawls, tal noção de cooperação social envolve três elementos fundamentais: a. a cooperação é direcionada por procedimentos e normas publicamente reconhecidos por aqueles que cooperam e acreditam que sejam reguladores de suas condutas, daí a distinção entre cooperação social e atividade socialmente coordenada; b. a ideia de cooperação implica termos equitativos razoavelmente aceitos por todos os envolvidos, aos quais subjaz uma ideia de *reciprocidade*<sup>98</sup> – que se situa entre as concepções de *imparcialidade* e *benefício mútuo*<sup>99</sup> –, que consiste na distribuição equitativa dos benefícios sociais e na

---

<sup>97</sup> Em referência à ideia de imparcialidade, Rawls ressalta que ela “é de natureza altruísta (ser motivado pelo bem geral)” (RAWLS, 1997, p. 19), uma vez que “se aplica à conduta imparcial exclusivamente em benefício de outros” (RAWLS, 1997, p. 64). No entanto, a motivação pela qual os contratantes aderem aos termos equitativos do acordo não decorre apenas de um interesse pelo bem-estar de outros; mas, antes disso, eles assim o fazem “porque chegar a um acordo desse tipo é uma condição para que cada um disponha dos meios e da segurança necessários para se empenhar na realização de sua própria concepção do bem” (VITA, 2000, p. 197).

<sup>98</sup> As perspectivas relativas à noção de reciprocidade são caracterizadas a partir da existência de uma relação benéfica entre os cidadãos livres e iguais que, estando inseridos em uma sociedade bem-ordenada, se veem efetivamente orientados por uma concepção política de justiça. Segundo Rawls, recíproca é a “relação entre os cidadãos expressa pelos princípios de justiça que regulam um mundo social no qual todos se beneficiam” (RAWLS, 2011, p. 20).

<sup>99</sup> A ideia de benefício mútuo é apresentada “no sentido de que cada um deve se beneficiar em relação à situação atual ou em relação à situação futura esperada, considerando-se as coisas como são” (RAWLS, 1997, p. 19). Com essa asserção, Rawls faz questão de enfatizar que a ideia de reciprocidade não é compatível com a ideia de benefício mútuo, visto que a justiça como equidade tem por objetivo

especificação dos direitos e deveres relativos às instituições sociais; e c. a cooperação social demanda uma concepção de vantagem racional de cada participante, que especifica o que cada envolvido no esquema de cooperação pretende alcançar a partir de seu ponto de vista<sup>100</sup>.

Note-se que, em termos de motivação moral, há um dever de tratar de forma equitativa e recíproca os benefícios provenientes do arranjo cooperativo institucional. Aqui não há a intenção de reduzir a justiça como equidade de Rawls a uma forma de “justiça como reciprocidade”<sup>101</sup>, mas sim descrever como as concepções de reciprocidade, imparcialidade e benefício mútuo integram, junto com outros elementos fundamentais, a ideia de sociedade entendida como um sistema equitativo de cooperação social.

#### **2.1.4. As pessoas entendidas como cidadãos livres e iguais**

Outra noção fundamental à compreensão de sociedade entendida como um sistema equitativo de cooperação é a *ideia de pessoa*. Como a justiça como equidade é uma concepção política de justiça, a ideia de pessoa é, em si, uma concepção normativa e política, obviamente. Em Rawls, tal concepção caracteriza-se, primeiramente, pela ideia de cidadão capaz de participar plenamente do esquema de cooperação social ao longo de sua vida. Como atributo essencial, as pessoas assim consideradas possuem “duas faculdades morais”, que Rawls descreve como:

(I) Uma dessas faculdades é a capacidade de ter um senso de justiça: é a capacidade de compreender e aplicar os princípios de justiça política que determinam os termos equitativos de cooperação social, e de agir a partir deles (e não apenas de acordo com eles).

(II) A outra faculdade moral é a capacidade de formar uma concepção do bem: é a capacidade de ter, revisar e buscar atingir de modo racional uma concepção do bem. Tal concepção é uma família ordenada de fins últimos que determinam a concepção que uma

---

identificar uma concepção de reciprocidade entre cidadãos livres e iguais de uma sociedade bem-ordenada.

<sup>100</sup> RAWLS, 1997, p. 18-19.

<sup>101</sup> Esse também é o ponto de vista de VITA (capítulo V, na seção intitulada “Duas interpretações da motivação moral” de seu livro “A Justiça igualitária e seus críticos”, 2000).

pessoa tem do que tem valor na vida humana ou, em outras palavras, do que se considera uma vida digna de ser vivida<sup>102</sup>.

Por meio das duas faculdades morais, as pessoas estão aptas a se envolverem no esquema benéfico de cooperação e a honrarem os termos equitativos oriundos dele. Em complemento, em função da cultura democrática, também se considera os cidadãos como pessoas livres e iguais. E os motivos são contundentes: eles são considerados iguais por possuírem as faculdades morais que permitem a livre associação e a participação no sistema de cooperação social. Portanto, possuir tais faculdades é o que o Rawls considera como “a base da igualdade entre cidadãos como pessoas”<sup>103</sup>, e o que torna possível a igualdade política. Tal igualdade será formalizada perante o mecanismo da posição original, no qual os cidadãos são legitimamente representados pelas partes que, estando simetricamente situadas, têm os mesmos direitos na adoção de procedimentos para a viabilização do acordo.

Os cidadãos são considerados livres por meio de duas perspectivas: a primeira, na medida em que detêm a faculdade moral de possuir uma concepção do bem. Ao se considerarem portadores dessa faculdade, os cidadãos demonstram que são plenamente capazes de revê-la e modificá-la quando for necessário, uma vez que, por motivos racionais e razoáveis, reivindicam “o direito de que suas próprias pessoas sejam consideradas como independentes de qualquer concepção do bem específico ou de qualquer esquema específico de fins últimos”<sup>104</sup>, pois as concepções do bem são mutáveis. Dessa forma, em função da faculdade moral de ter uma concepção de bem, a identidade pública de pessoa livre de cada cidadão não sofre alterações devido às mudanças que ocorrem na concepção do bem que sustentam.

A segunda perspectiva na qual os cidadãos são considerados livres diz respeito às reivindicações que direcionam às instituições sociais, a fim de promover suas respectivas concepções do bem. Tais reivindicações somente são legítimas se forem admitidas pela concepção pública de justiça. Assim, como concepção normativa, a ideia de pessoa entendida como livre e igual é consolidada na prática moral e política quando o cidadão desempenha a função de ser um membro plenamente cooperativo do sistema social ao qual é integrante durante toda a sua vida.

---

<sup>102</sup> RAWLS, 2003, p. 26.

<sup>103</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>104</sup> RAWLS, 2003, p. 30.

### 2.1.5. A sociedade bem-ordenada

Para que a sociedade possa estabelecer-se como um modelo de sistema equitativo de cooperação é importante que a ideia de cidadãos compreendidos como livres e iguais esteja em conexão com a ideia de sociedade bem-ordenada. Por sociedade bem-ordenada entende-se uma forma de sociedade que possa ser efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça que seja capaz de possibilitar a deliberação das demandas que os cidadãos fazem ao seu sistema político. Diante desse cenário, Rawls descreve a ideia de sociedade bem-ordenada a partir de três diferentes perspectivas:

a primeira (e isso está implícito na ideia de uma concepção de justiça publicamente reconhecida) é que se trata de uma sociedade na qual cada um aceita, e sabe que os demais também aceitam, precisamente os mesmos princípios de justiça; a segunda (que está implícita na ideia de regulação efetiva) é que se reconhece publicamente, e nisso se acredita com boas razões, que a estrutura básica dessa sociedade – isto é, suas principais instituições políticas e sociais e a maneira como se articulam em um sistema único de cooperação – implementa aqueles princípios; e a terceira, que seus cidadãos têm um senso de justiça que normalmente é efetivo e, em virtude disso, em geral agem em conformidade com as instituições básicas da sociedade, que consideram justas.<sup>105</sup>

Note-se que, para que uma sociedade possa ser considerada bem-ordenada é necessário que ela proceda de tal forma que suas instituições fundamentais satisfaçam todas as “necessidades dos cidadãos”<sup>106</sup> que, de acordo com Rawls, vão além de necessidades básicas do indivíduo e de um mero mínimo social adequado, constituindo-se em condições que permitem uma plena distribuição dos bens primários e o exercício das duas faculdades morais. Dessa forma, é essencial que os cidadãos aceitem regular sua conduta ao ponto de legitimar os princípios de justiça – a partir de um ponto de vista aceito por todos –, e que a estrutura básica, por meio de seu arranjo institucional, realize tais princípios que são publicamente aceitos.

---

<sup>105</sup> RAWLS, 2011, p. 42.

<sup>106</sup> Ver RAWLS, 2011, p. 220, em especial, todo o item 4 da V conferência.

### 2.1.6. O objeto primário da justiça: a estrutura básica da sociedade

Enquanto concepção política, a justiça como equidade tem entre suas características essenciais a tendência a conceber a estrutura básica da sociedade como o objeto primário da justiça. Isso implica em considerar a justiça como “a virtude primeira das instituições sociais”<sup>107</sup>. Dessa forma, Rawls qualifica a estrutura básica como as principais instituições sociais, políticas e econômicas da sociedade, e a maneira pela qual elas “se articulam em um sistema único, distribuem direitos e deveres fundamentais e moldam a divisão dos benefícios obtidos mediante a cooperação social”<sup>108</sup>. Trata-se de uma especificação acerca do papel que as instituições básicas devem desempenhar dentro do sistema social. Elas têm por função assegurar que os bens, os recursos e as oportunidades sejam garantidos de forma equitativa à vida de cada pessoa.

Mas o que Rawls entende por instituição social?

Por instituição, entendo um sistema público de normas que define cargos e funções com seus direitos e deveres, poderes e imunidades etc. Essas normas especificam que certas formas de ação são permissíveis e outras, proibidas; e estipulam certas penalidades e defesas, e assim por diante, quando ocorrem transgressões. Como exemplos de instituições ou, de forma mais geral, de práticas sociais, podemos citar jogos e ritos, julgamentos e parlamentos, mercados e sistemas de propriedades. Podemos considerar as instituições de duas maneiras: em primeiro lugar, como um objeto abstrato, ou seja, como uma forma possível de conduta expressa por um sistema de normas, e, em segundo lugar, como a efetivação dos atos especificados por essas leis no pensamento e na conduta de certas pessoas em determinado momento e lugar.<sup>109</sup>

O que podemos apreender dessa asserção de Rawls é que as instituições sociais desempenham papel instrumental fundamental na busca pela justiça. Uma escolha apropriada das instituições sociais, políticas e econômicas que devem regular a sociedade influencia diretamente a tarefa de melhorar a justiça, pois, tal como afirma Sen, as instituições “podem contribuir diretamente para a vida que as pessoas são capazes de levar de acordo com o que têm razão para valorizar”, uma vez que elas

---

<sup>107</sup> RAWLS, 1997, p. 4.

<sup>108</sup> RAWLS, 2011, p. 306.

<sup>109</sup> RAWLS, 1997, p. 66.

facilitam “nossa capacidade de examinar minuciosamente os valores e as prioridades que podemos considerar, sobretudo por meio de oportunidades para o debate público”<sup>110</sup>.

Diante desse cenário, Vita reconhece a noção de estrutura básica da sociedade como o conjunto de normas e instituições que constitui o objeto de uma teoria da justiça social. Assim, a fim de elucidar o conceito, descreve a estrutura básica da seguinte forma:

as normas que distribuem os direitos legais fundamentais, as que determinam as formas de acesso às posições de poder e autoridade; as normas e instituições, incluindo as educacionais, que determinam o acesso a profissões e a posições ocupacionais em organizações econômicas; e o complexo de instituições, incluindo as normas que regulam a propriedade, o direito de herança e o sistema tributário e de transferências, que determinam a distribuição de renda e da riqueza na sociedade.<sup>111</sup>

Entre as funções desempenhadas pelas instituições que integram a estrutura básica está, também, a garantia de condições equitativas pelas quais os indivíduos e as associações agem. Nesse ponto, é importante salientar que a justiça como equidade não tem por objetivo realizar um julgamento de valor acerca dos objetivos, das escolhas e das atividades que cada indivíduo realiza no decorrer de sua vida; isto é, não interessa a forma pela qual cada indivíduo decide viver sua vida, pois cada um tem autonomia para viver de acordo com a sua própria concepção do bem, e de escolher seus próprios fins. Para Rawls, “a estrutura básica molda a forma como o sistema social produz e reproduz, ao longo do tempo, certa forma de cultura compartilhada por pessoas que têm certas concepções de bem”<sup>112</sup>. Por conseguinte, é notória a influência exercida pelo arranjo institucional sobre os membros da sociedade, pela qual se determina, inclusive, o tipo de pessoa que serão.

Esse traço característico da justiça como equidade, que consiste em considerar a estrutura básica como seu objeto primário fundamenta-se, especificamente, em dois tipos de razões: a primeira, no funcionamento das instituições sociais e na natureza

---

<sup>110</sup> SEN, 2011, p. 14-15.

<sup>111</sup> VITA, 2000, p. 279.

<sup>112</sup> RAWLS, 2011, p. 319.

dos princípios estabelecidos para regulá-las; e a segunda, na influência exercida sobre as pessoas que vivem de acordo com essas instituições.

Acerca da primeira razão, Rawls enfatiza que a estrutura básica deve incorporar as regulamentações necessárias para a preservação da justiça de fundo<sup>113</sup>, que deve abranger a todos, independente da geração e da posição social que ocupem. Assim, ressalta que “é necessário regular, por leis que governem heranças e legados, como as pessoas adquirem propriedades a fim de tornar sua distribuição mais equitativa, propiciar a igualdade equitativa de oportunidades na educação, e muitas outras coisas”<sup>114</sup>. Da mesma forma, as regulamentações também atingem os acordos livres e equitativos que são firmados pelos indivíduos e associações que se encontram no âmbito da estrutura básica, através de normas institucionais. Assim, quando a estrutura básica é organizada de modo que todos sigam as normas publicamente aceitas de cooperação, honrando as exigências que daí decorrem, pode-se afirmar que as distribuições de bens decorrentes desse processo são consideradas justas.

A segunda razão, por sua vez, ressalta a influência exercida pela estrutura básica da sociedade sobre as pessoas que vivem sob as suas principais instituições. Nesse contexto, primeiramente, é conveniente recordar o fato de que os cidadãos nascem na sociedade na qual viverão por toda a vida, entrando nela por meio do nascimento e saindo apenas no ato da morte. É necessário levar-se em consideração que a estrutura básica da sociedade – mesmo numa sociedade bem-ordenada – propicia a existência de certas desigualdades econômicas e sociais nas perspectivas de vida dos cidadãos<sup>115</sup>. Tais desigualdades são provenientes de três tipos diferentes de contingências, a saber: a classe social de origem; os talentos naturais e as oportunidades de desenvolvê-los; e os acidentes que moldam a história pessoal, em termos de boa ou má sorte.

Enfim, podemos presumir que as desigualdades oriundas de tais contingências (sociais, naturais e fortuitas) são inevitáveis e, até mesmo, necessárias para um sistema efetivo de cooperação social. No entanto, não se pode ignorar as

---

<sup>113</sup> Rawls utiliza o termo “justiça procedimental de fundo” para indicar as regras que regem a estrutura básica como um sistema de cooperação ao longo do tempo. Ver RAWLS, 2003, p. 71-72.

<sup>114</sup> RAWLS, 2003, p. 75.

<sup>115</sup> Tais perspectivas são determinadas pelo índice de bens primários. Sobre este conceito, ver tópico 2.2.6.

desigualdades existentes quanto às perspectivas de vida das pessoas provenientes dessas contingências, muito menos deixar que se manifestem livremente sem instituir as regulamentações necessárias para efetivar a ideia de sociedade como um sistema equitativo de cooperação social entre cidadãos livres e iguais.

O que a teoria da justiça de Rawls propõe é que a estrutura básica, por meio de suas principais instituições sociais, regule “as desigualdades de perspectivas de vida entre cidadãos que resultam de posições sociais iniciais, vantagens naturais e contingências históricas”<sup>116</sup>, a fim de evitar efeitos significativos que possam afetar, de maneira substancial, a expectativa de vida futura dos membros da sociedade.

## **2.2. A justiça como equidade como a referência central para o debate acerca do liberalismo igualitário**

Nos tópicos anteriores, identificamos quais são os elementos fundamentais que integram a teoria da justiça como equidade, ressaltando-a principalmente como uma concepção política de justiça de matiz contratualista, que parte do pressuposto de que a sociedade é um sistema equitativo de cooperação social entre cidadãos livres e iguais que, capazes de pensar e conceber uma sociedade justa e igualitária, buscam a elaboração de princípios fundamentais de justiça que devem ser aplicados à estrutura básica da sociedade, realizando deste modo os valores de liberdade e igualdade. Assim sendo, partimos agora para a exposição acerca de como podemos entender a teoria da justiça como equidade de Rawls como a referência central<sup>117</sup> para a discussão acerca do liberalismo igualitário e para a mudança de perspectiva que ocorre depois da publicação de *Teoria*, em termos de alternativa à perspectiva utilitária.

De acordo com a tradição da filosofia moderna do mundo anglo-saxão, o utilitarismo prevaleceu durante muito tempo como a teoria sistemática predominante, “não no sentido de que a maior parte das pessoas aderiu a ela, mas no sentido de que

---

<sup>116</sup> RAWLS, 2011, p. 321.

<sup>117</sup> É a referência central, mas não é a única, como muito bem salientou Álvaro de Vita, em *A Justiça igualitária e seus críticos*, Unesp, 2000.

a maioria daqueles que se esforçavam para prestar contas teoricamente de suas convicções morais era obrigada a adotá-la”<sup>118</sup>. Para Rawls, entre os motivos que levaram a essa dominância, pode-se destacar a “ausência de uma verdadeira teoria rival que não se reduza a um acúmulo de objeções pontuais, enfeitadas por algumas vagas sugestões”<sup>119</sup> e o fato de que o utilitarismo “foi adotado por uma longa linhagem de autores brilhantes que elaboraram uma doutrina impressionante em alcance e requinte.”<sup>120</sup> Entre esses autores destacados por Rawls, encontramos David Hume, Adam Smith, Jeremy Bentham e John Stuart Mill, que, além de grandes teóricos sociais, eram também excelentes economistas.

Para Rawls, dentro de uma perspectiva sistemática, a ideia fundamental do utilitarismo baseia-se na premissa de que,

a sociedade está ordenada de forma correta e, portanto, justa, quando suas principais instituições estão organizadas de modo a alcançar o maior saldo líquido de satisfação, calculado com base na satisfação de todos os indivíduos que a ela pertencem.<sup>121</sup>

Ou seja, de acordo com o princípio de utilidade, a sociedade deveria otimizar ao máximo a soma dos níveis de utilidade que seus membros desfrutam, promovendo assim o maior saldo líquido de utilidade social. No entanto, não é preocupação do utilitarismo distribuir de forma justa esse nível de bem-estar entre os membros da sociedade, pois “o que lhe importa é a soma ou a média desse bem-estar, qualquer que seja a maneira como ele é repartido.”<sup>122</sup> Dessa forma, uma ação é considerada correta se promover a maior utilidade possível, e uma sociedade será bem-ordenada se suas instituições básicas elevarem o saldo líquido de satisfações ao patamar mais elevado possível.

Assim como o bem-estar de uma pessoa se constrói com uma série de satisfações obtidas em momentos diferentes no decorrer da vida, da mesma maneira deve-se construir o bem-estar da sociedade com base na satisfação dos sistemas de desejos dos muitos indivíduos que a ela pertencem. Já que o princípio para um indivíduo é elevar ao máximo o próprio bem-estar, o próprio sistema de desejos, o princípio para a sociedade é promover ao máximo o bem-estar do grupo,

---

<sup>118</sup> PARIJS, 1997, p. 69.

<sup>119</sup> Ibidem.

<sup>120</sup> RAWLS, 1997, em *Prefácio*, p. XLIV.

<sup>121</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>122</sup> PARIJS, 1997, p. 70.

realizar no mais alto grau o sistema abrangente de desejos ao qual se chega a partir dos desejos de seus membros.<sup>123</sup>

Diante desse cenário, Rawls vai contrapor-se ao utilitarismo ao publicar *TJ*, onde se dedica à formulação de uma teoria política de natureza contratualista que possui compromissos normativos liberal-igualitários em sua fundamentação. Assim, inaugura uma tradição de pensamento liberal contratualista que afirma que a justiça deve ser pensada a partir dos princípios que seriam selecionados pelas partes numa situação ideal de deliberação corretamente caracterizada, e não mais por meio do princípio da utilidade, tal como a tradição da filosofia política normativa de língua inglesa estava fazendo até então. A partir dessa mudança de perspectiva há um reordenamento do debate político, que agora encontra uma nova base de soluções teóricas para os mais diversos impasses da sociedade contemporânea. Dessa forma, o liberalismo contratualista poderá ser dividido em duas vertentes distintas: o liberalismo igualitário, representado por Rawls, Ronald Dworkin, entre outros; e o libertarianismo, cujo principal representante é Robert Nozick.

Com a reformulação do liberalismo igualitário nos anos subsequentes, e que culmina na publicação de *O Liberalismo Político* em 1993, Rawls busca estabelecer uma forma de pensamento rigorosa, cujo problema central consiste na tentativa de solucionar a questão de “como é possível que exista uma sociedade justa e estável, cujos cidadãos, livres e iguais, estejam profundamente divididos por doutrinas religiosas, filosóficas e morais conflitantes e até incomensuráveis?”<sup>124</sup>. Assim, levando-se em consideração “que o pluralismo de valores é um traço de todas as sociedades secularizadas do presente, é possível conceber um ideal político praticável em uma sociedade democrática?”<sup>125</sup>.

Rawls acredita que ambas as perguntas encaminham suas respectivas respostas para a teoria da justiça como equidade, tal como fora formulada na *TJ* de 1971, pois ela tem por objetivo prático ser “uma concepção de justiça que pode ser compartilhada pelos cidadãos como a base de um acordo político refletido, bem informado e voluntário”, expressando assim, “a razão política pública e compartilhada

---

<sup>123</sup> RAWLS, 1997, p. 28.

<sup>124</sup> RAWLS, 2011, p. 157.

<sup>125</sup> VITA, 2000, p. 22.

dos cidadãos”<sup>126</sup>. Dessa forma, ela tem como meta praticável “fornecer uma base filosófica e moral aceitável para as instituições democráticas e, assim, responder à questão de como entender as exigências da liberdade e da igualdade”<sup>127</sup>, além de ser uma concepção política de justiça alternativa ao utilitarismo.

De acordo com Philippe van Parijs,

quanto ao seu conteúdo, a teoria de Rawls difere, pois, do utilitarismo em quatro aspectos fundamentais: (1) o princípio de diferença se concentra na sorte dos *mais desfavorecidos*, (2) ele é formulado em termos de *bens primários*, (3) ele é subordinado ao respeito das *liberdades fundamentais* e (4) ele é subordinado ao respeito à *igualdade equitativa de oportunidades*. O primeiro e último destes aspectos permitem ver na teoria de Rawls uma forma de igualitarismo, enquanto os outros dois, como vimos, parecem ser uma forma de liberalismo.<sup>128</sup>

Assim, podemos notar que o ideal político praticável do liberalismo igualitário direciona-se à estrutura básica da sociedade e às suas principais instituições, por meio de princípios de justiça devidamente hierarquizados, que especificam uma distribuição estritamente igual de certos bens primários, como as liberdades fundamentais, as oportunidades reais de acesso às posições e funções privilegiadas e a distribuição equitativa de outros bens primários – poderes e prerrogativas ligadas a essas posições e funções, renda e riqueza e as bases sociais do autorrespeito –, que prioriza a perspectiva dos menos privilegiados na seleção de um dos pontos de eficiência na curva de indiferença de Pareto. Baseadas em tais princípios, as instituições sociais contribuirão para o livre desenvolvimento de uma sociedade que seja capaz de tratar de forma igualitária todos os seus cidadãos, possibilitando a eles a realização de seus múltiplos projetos de vida.

### 2.2.1. O problema central do liberalismo político

---

<sup>126</sup> RAWLS, 2011, p. 11.

<sup>127</sup> RAWLS, 2003, p. 6-7.

<sup>128</sup> PARIJS, 1997, p. 73.

Sendo uma concepção pública, a justiça como equidade é considerada por Rawls, a partir de sua reformulação nos anos subsequentes à publicação de TJ, como uma modalidade de liberalismo político, possuindo a incumbência de proporcionar uma base comum de orientação para as discussões políticas que envolvem os cidadãos que, pertencentes a uma sociedade contemporânea, professam concepções conflitantes entre si.

É importante enfatizar que o liberalismo político não tem por propósito se comportar como uma doutrina abrangente, sendo ela religiosa ou não, ou compartilhada ou não por um grupo de cidadãos. Esse ponto não estava claro na formulação inicial da justiça como equidade, em especial na solução dada ao problema da estabilidade na terceira parte da TJ. Nela os compromissos com o liberalismo são compromissos com uma concepção abrangente de bem. Rawls supõe que as razões que levam às disputas mais intransigentes são sempre geradas por objetivos circunscritos à religião, às visões filosóficas de mundo ou às distintas concepções morais do bem. Diante disso, considera a ideia de que um estado liberal justo “deve ser neutro em relação às diferentes concepções do bem que seus cidadãos empenham-se em realizar.”<sup>129</sup> Dessa forma, o liberalismo político parte do pressuposto de que a cultura política de um regime constitucional democrático é, inevitavelmente, caracterizada por uma pluralidade de doutrinas (convicções) morais, filosóficas e religiosas abrangentes que, além de conflitantes, são também irreconciliáveis entre si. Assim, Rawls afirma que tal diversidade de doutrinas é puramente normal, sendo inclusive, “o produto inevitável e de longo prazo do uso das faculdades da razão humana sob instituições livres duradouras”<sup>130</sup>.

Desse modo, nos deparamos com o problema central que delimita os propósitos do liberalismo político: “como é possível que exista uma sociedade justa e estável, cujos cidadãos, livres e iguais, estejam profundamente divididos por doutrinas religiosas, filosóficas e morais conflitantes e até incomensuráveis?”<sup>131</sup> Antes de responder essa questão, Rawls considera “surpreendente” o fato de que um esquema de cooperação social justo seja possível perante essa diversidade, pois raramente isso ocorreu no decorrer de nossa experiência histórica. No entanto, ele acredita que

---

<sup>129</sup> VITA, 2000, p. 182.

<sup>130</sup> RAWLS, 2011, p. 3.

<sup>131</sup> Ibidem, p. 4.

possa sim existir uma sociedade justa que assegure uma estabilidade social por meio de instituições democrático-representativas que, diante das grandes divergências existentes na sociedade, possam realizar os valores de liberdade e de igualdade.

### 2.2.2. O pluralismo razoável

Há evidentes distinções entre as concepções de justiça existentes: primeiramente, há aquelas concepções que permitem a existência de uma pluralidade de doutrinas abrangentes razoáveis, mesmo que sejam conflitantes e possuidoras de suas próprias concepções do bem; e há também outras que asseguram que exista somente uma concepção do bem<sup>132</sup>, e que esta deve ser reconhecida por todos os cidadãos racionais e razoáveis, sustentando que as instituições sociais devem promover efetivamente esse bem. Parece-nos evidente a posição que o liberalismo político assume. Ele supõe a existência de diversas doutrinas abrangentes razoáveis e conflitantes entre si, “cada qual com suas concepções do bem e cada qual compatível com a plena racionalidade das pessoas, até onde se possa afirmar isso com os recursos de uma concepção política.”<sup>133</sup>

Por doutrinas abrangentes razoáveis, Rawls considera aquelas doutrinas professadas por pessoas razoáveis<sup>134</sup>, pelas quais o liberalismo político manifesta-se. Elas são um produto da razão prática sob uma estrutura de instituições sociais livres, não sendo resultado de interesses pessoais ou de classe, ou da tendência normal que as pessoas têm em ver o mundo político a partir de um ponto de vista restrito<sup>135</sup>. Além disso, uma doutrina razoável é também um exercício da razão teórica, pois “organiza e caracteriza valores reconhecidos, de modo que sejam compatíveis entre si e expressem uma visão de mundo inteligível”<sup>136</sup>. Ambas as razões – teórica e prática – são usadas em conjunto para a sua elaboração. Por fim, uma doutrina abrangente

---

<sup>132</sup> Entre elas, o utilitarismo clássico.

<sup>133</sup> RAWLS, 2011, 159.

<sup>134</sup> Para Rawls, as pessoas são razoáveis na medida em que insistem na reciprocidade como a relação que proporciona um benefício mútuo a todos e por isso torcem para que ela prevaleça. Dessa forma, os razoáveis desejam um mundo social no qual possam cooperar como pessoas livres e iguais e estabelecer termos que possam ser aceitos por todos.

<sup>135</sup> Cf. RAWLS, 2011, p. 43.

<sup>136</sup> Ibidem, p. 70.

razoável geralmente integra ou deriva de uma tradição de pensamento, apesar de não ser algo fixo e imutável.

Sabemos que o liberalismo político supõe que em um regime constitucional democrático a existência de uma multiplicidade de doutrinas religiosas, filosóficas e morais abrangentes é um traço característico permanente com o qual ele tem que lidar. A essa pluralidade Rawls dá o nome de “pluralismo razoável”. É pluralismo porque há uma diversidade de doutrinas abrangentes professadas pelos cidadãos; e razoável porque há uma disposição desses mesmos cidadãos em propor e cumprir os termos equitativos de cooperação social.

Diante disso, Álvaro de Vita definirá da seguinte forma o fato do pluralismo razoável:

As comunidades políticas modernas caracterizam-se não só por um pluralismo de interesses e de grupos e organizações como também por um pluralismo muito mais intratável de “concepções do bem”. Nisso se incluem as concepções que os indivíduos têm sobre o que é melhor para suas próprias vidas e, sobretudo, as concepções sobre o que é mais valioso para a vida de todos nós, membros de uma mesma comunidade política. Nós divergimos sobre o que consiste nosso bem (individual e coletivo) porque divergimos a respeito de doutrinas morais, religiosas, filosóficas ou políticas que consideramos – às vezes de ponta a ponta, mais frequentemente de uma forma menos englobante e estruturada – como verdadeiras.<sup>137</sup>

### **2.2.3. Os princípios de justiça liberal-igualitários**

O pluralismo razoável, ao qual antes fizemos menção, é o “problema que torna um acordo em torno de princípios comuns de justiça tão urgente quanto difícil de ser alcançado”<sup>138</sup>. A resposta liberal-igualitária ao problema do pluralismo passa, essencialmente, pela elaboração de princípios fundamentais de justiça que realizem os valores de liberdade e igualdade. Tais princípios de justiça possuem por objeto central a estrutura básica da sociedade que, organizada a partir de suas principais instituições sociais, exerce forte influência sobre as desigualdades sociais e

---

<sup>137</sup> VITA, 2000, p. 181.

<sup>138</sup> *Ibidem*.

econômicas caracterizadas pela diferença de perspectiva de vida dos cidadãos, que são afetadas por “coisas como a classe social de origem, dons naturais, oportunidades de educação, e a boa ou má sorte ao longo da vida”<sup>139</sup>.

Entretanto, de acordo com Rawls, como seria possível “justificar princípios comuns de justiça, e suas correspondentes configurações institucionais, a cidadãos que vivem em sociedades caracterizadas pela forma de pluralismo?”<sup>140</sup> E que princípios legitimariam diferenças de perspectiva de vida, tornando-as congruentes com “a ideia de cidadania livre e igual na sociedade vista como um sistema equitativo de cooperação?”<sup>141</sup>.

Em resposta, em uma versão mais recente, Rawls define que tais princípios (liberal-igualitários) são:

- (a) cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e
- (b) as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença)<sup>142</sup>.

Rawls compreende esses princípios como “uma exemplificação do conteúdo de uma concepção política de justiça de natureza liberal”<sup>143</sup>, caracterizado por três componentes principais: primeiro, por uma especificação de determinados direitos, liberdades e oportunidades fundamentais; segundo, pela atribuição de uma prioridade a esses direitos, liberdades e oportunidades; e terceiro, pela sugestão de medidas que propiciem a todos cidadãos os meios apropriados de efetivar o uso dessas liberdades e oportunidades.<sup>144</sup> Assim sendo, os dois princípios de justiça exprimem uma variante igualitária de liberalismo que também pode ser definida através de três elementos centrais:

- a) a garantia do valor equitativo das liberdades política, de modo que não se tornem puramente formais; b) a igualdade equitativa (e, de

---

<sup>139</sup> RAWLS, 2003, p. 56

<sup>140</sup> VITA, 2000, p. 183.

<sup>141</sup> RAWLS, 2003, p. 56.

<sup>142</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>143</sup> RAWLS, 2011, p. 6.

<sup>144</sup> Ibidem.

novo, não meramente formal) de oportunidades; e c) o denominado princípio de diferença, segundo o qual as desigualdades sociais e econômicas associadas a cargos e posições devem ser ajustadas de tal modo que, seja qual for o nível dessas desigualdades, grande ou pequeno, devem redundar no maior benefício possível para os membros menos privilegiados da sociedade.<sup>145</sup>

#### **2.2.4. O primeiro princípio: as liberdades fundamentais**

O primeiro princípio de justiça, denominado princípio da igual liberdade, não se aplica apenas à estrutura básica, mas diz respeito também aos chamados elementos constitucionais essenciais, que devem ser garantidos por meio de uma constituição. Ele caracteriza outro componente central do liberalismo igualitário que Rawls assume: a prioridade que as liberdades fundamentais têm sobre a redução das desigualdades socioeconômicas. Esse ponto é importante para entender que Rawls não está preocupado apenas com a noção de liberdades formais, mas sim com a concepção de liberdade efetiva, salientando que o que realmente importa, do ponto de vista da justiça social, é o que os cidadãos fazem com seus direitos e deveres. A lista que especifica quais são as liberdades básicas iguais – que vão definir a estrutura institucional pela qual serão garantidos os direitos, isenções, prerrogativas e oportunidades para todos<sup>146</sup> – é:

liberdade de pensamento e de consciência; liberdades políticas (por exemplo, o direito de votar e de participar da política) e liberdade de associação, bem como os direitos e liberdades especificados pela liberdade e integridade (física e psicológica) da pessoa; e, finalmente, os direitos e liberdades abarcados pelo estado de direito.<sup>147</sup>

#### **2.2.5. A primeira parte do segundo princípio: a igualdade equitativa de oportunidades**

Por sua vez, o segundo princípio aplica-se ao estágio legislativo, em face à forma de legislação social e econômica. Ele pode ser dividido em dois: um que vincula

---

<sup>145</sup> Ibidem, p. 7.

<sup>146</sup> Ver VITA, 2000, p. 216.

<sup>147</sup> RAWLS, 2003, p. 62.

condições para uma igualdade equitativa de oportunidades, e outro que Rawls denomina de “princípio da diferença”. O princípio da igualdade equitativa de oportunidades baseia-se na exigência de que todos tenham a chance equitativa de acesso a cargos públicos e posições sociais, não apenas de um modo formal, mas sim de oportunidades.

A ideia aqui é que as posições não devem estar abertas apenas de um modo formal, mas que todos devem ter uma oportunidade equitativa de atingi-las. À primeira vista, não fica claro o que isso significa, mas podemos dizer que aqueles com habilidades e talentos semelhantes devem ter chances semelhantes na vida. Mas especificamente, supondo que haja uma distribuição de dotes naturais, aqueles que estão no mesmo nível de talento e habilidade, e têm a mesma disposição para utilizá-los, devem ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de seu lugar inicial no sistema social. Em todos os setores da sociedade deveria haver, de forma geral, iguais perspectivas de cultura e realização para todos os que são dotados e motivados de forma semelhante. As expectativas daqueles com as mesmas habilidades e aspirações não devem ser afetadas por sua classe social.<sup>148</sup>

#### **2.2.6. O princípio de diferença: os menos favorecidos e a ideia de bens primários**

Já o princípio de diferença baseia-se na premissa de que as desigualdades socioeconômicas devem beneficiar os menos favorecidos. Mas quem são eles? Para responder essa indagação, Rawls insere a ideia de bens primários que, a seu ver,

consistem em diferentes condições sociais e meios polivalentes geralmente necessários para que os cidadãos possam desenvolver-se adequadamente e exercer plenamente suas duas faculdades morais, além de procurar realizar suas concepções do bem.<sup>149</sup>

Para Rawls, os bens primários são compreendidos como as diferentes condições sociais que os cidadãos, compreendidos como livres e iguais e como membros da sociedade cooperativa, precisam para a realização de uma vida plena, a partir das exigências que decorrem da vida social. Assim, estabelece-se um índice de

---

<sup>148</sup> RAWLS, 1997, p. 87-8.

<sup>149</sup> RAWLS, 2003, p. 81.

bens primários que, devidamente distribuídos, são considerados como garantias institucionais. A lista apropriada de bens primários baseia-se em cinco diferentes tipos, a saber:

(I) Os direitos e liberdades básicos: as liberdades de pensamento e de consciência, e todas as demais. Esses direitos e liberdades são condições institucionais essenciais para o adequado desenvolvimento e exercício pleno e consciente das duas faculdades morais. (II) As liberdades de movimento e de livre escolha de ocupação sobre um fundo de oportunidades diversificadas, oportunidades estas que propiciam a busca de uma variedade de objetivos e tornam possíveis as decisões de revê-los e alterá-los. (III) Os poderes e prerrogativas de cargos e posições de autoridade e responsabilidade. (IV) Renda e riqueza, entendidas como meios polivalentes (que têm valor de troca) geralmente necessários para atingir uma ampla gama de objetivos, sejam eles quais forem. (V) As bases sociais do autorrespeito, entendidas como aqueles aspectos das instituições básicas normalmente essenciais para que os cidadãos possam ter um senso vívido de seu valor enquanto pessoas e serem capazes de levar adiante seus objetivos com autoconfiança.<sup>150</sup>

Recordemos que os dois princípios de justiça propostos por Rawls avaliam a estrutura básica e suas respectivas instituições sociais em função de como ela conduz a repartição de tais bens primários entre os cidadãos. Diante disso, o princípio de diferença será responsável por distribuir esses bens de acordo com a necessidade de cada indivíduo, de forma equitativa, determinando que, se houver desigualdades em tal distribuição, elas devem favorecer aqueles que são mais desprivilegiados. Trata-se de priorizar a perspectiva dos que se encontram em pior situação (conferindo um poder de veto ao indivíduo representativo que ocupa essa posição menos favorecida no arranjo social), pois “as desigualdades a que se aplica o princípio de diferença são diferenças nas expectativas (razoáveis) de bens primários dos cidadãos ao longo da vida toda. Essas expectativas são suas perspectivas de vida”<sup>151</sup>.

Assim, uma vez definida a ideia e especificada a lista de bens primários, podemos retornar à indagação inicial referente à definição dos menos favorecidos da sociedade. Segundo Rawls, “numa sociedade bem-ordenada, em que todos os direitos e liberdades básicos e iguais dos cidadãos e suas oportunidades equitativas estão garantidos, os menos favorecidos são os que pertencem à classe de renda com

---

<sup>150</sup> Ibidem, p. 82-3.

<sup>151</sup> Ibidem.

expectativas mais baixas”<sup>152</sup>, ou seja, os menos favorecidos são aqueles indivíduos que, apesar de usufruírem das mesmas liberdades básicas e oportunidades equitativas que os outros cidadãos, possuem a pior renda e riqueza. Conforme afirma Rawls,

não se pode identificar os indivíduos que pertencem ao grupo menos favorecido independentemente de sua renda e riqueza. Os menos favorecidos nunca são identificados como homens ou mulheres, ou como brancos ou negros, como hindus ou ingleses. Não são indivíduos identificados por características naturais ou de outro tipo (raça, gênero, nacionalidade etc.) que nos permitam comparar sua situação sob vários esquemas de cooperação social passíveis de serem considerados.<sup>153</sup>

Note-se que, apesar de Rawls fazer uma alusão especial à renda e à riqueza, os menos favorecidos não podem ser definidos apenas com base nesses bens primários, menosprezando os demais. Conforme afirmamos acima, os princípios de justiça avaliam de que forma as instituições sociais regulam a distribuição de todos os bens primários, e tal distribuição deve ser igual, a menos que uma distribuição desigual prevaleça a favor dos desfavorecidos – de acordo com o princípio de diferença. Isso implica em considerar que, mesmo que um cidadão tenha mais renda e riqueza que outro, de nada adiantará se ele, por exemplo, não puder exercer espontaneamente suas respectivas liberdades e direitos fundamentais.

Dessa forma, podemos apreender que os cinco tipos diferentes de bens primários descritos na lista apropriada de Rawls são, cada qual em sua proporção, de fundamental importância para a definição dos menos favorecidos da sociedade. Todos eles devem ser distribuídos equitativamente, levando-se em consideração as dificuldades das pessoas em pior situação.

### **2.2.7. A prioridade léxica**

---

<sup>152</sup> Ibidem.

<sup>153</sup> Ibidem, p. 83-4n.

Tais princípios de justiça possuem uma prioridade lexical, ou seja, o primeiro princípio tem precedência sobre o segundo, o que enfatiza a ideia de que os componentes que regulam o funcionamento dos dois princípios apenas terão êxito caso ambos funcionem em conjunto, o que implica que eles devem ser aplicados em unidade. Para Rawls, o primeiro princípio, que determina um esquema de liberdades básicas para todos, tem precedência sobre o segundo princípio; da mesma forma que, no segundo princípio, a noção de igualdade equitativa de oportunidades deve preceder o princípio de diferença.

Esse esquema de prioridade, que define uma posição hierárquica para os princípios de justiça, significa que o segundo princípio – incluindo o princípio de diferença – deve ser aplicado no contexto de instituições que satisfaçam as exigências do primeiro princípio, entre as quais destaca-se o valor equitativo das liberdades políticas, em que todos os cidadãos têm as mesmas chances de influenciar a política governamental e de alcançar posições de autoridade, independentemente da classe social a qual pertençam. Desse modo, por melhor que seja o desempenho de uma sociedade em relação ao tratamento dos menos favorecidos ou à igualdade de oportunidades, “isso não poderá jamais compensar, do ponto de vista da justiça, uma violação das liberdades fundamentais consagradas pelo primeiro princípio”.<sup>154</sup> Diante disso, Álvaro de Vita interpreta essa disposição serial da seguinte forma:

Ao comparar diferentes arranjos institucionais da ótica da justiça, devemos primeiro selecionar aqueles em que as liberdades civis e políticas encontram-se adequadamente protegidas (prioridade do primeiro princípio) e em que as instituições e políticas de promoção da igualdade socioeconômica não exigem, por exemplo, a conscrição ao trabalho (prioridade da primeira parte do segundo princípio); em seguida, selecionamos aquele arranjo institucional no qual a distribuição de bens primários é igualitária (ou mais igualitária) de acordo com o critério estabelecido pelo princípio de diferença.<sup>155</sup>

### **2.2.8. O princípio de satisfação de interesses vitais**

---

<sup>154</sup> PARIJS, 1997, p. 18.

<sup>155</sup> VITA, 2000. p. 212.

Digamos que, a partir da prioridade serial concedida aos princípios liberal-igualitários, uma sociedade é considerada mais justa que outra quando as liberdades básicas são igualmente distribuídas e as oportunidades estão equitativamente disponíveis a todos. Note-se que a vigência da prioridade léxica começa antes mesmo do primeiro princípio – que trata dos direitos e liberdades fundamentais –, pois, para que cada cidadão possa entender e exercer efetivamente esses direitos e liberdades é necessário a satisfação de suas necessidades básicas, compreendidas como interesses vitais, tais como “a garantia da integridade física, de nutrição adequada, do acesso à água potável, ao saneamento básico, ao atendimento médico e à educação.”<sup>156</sup> Dessa forma, pressupõe-se a existência de um “princípio de satisfação de interesses vitais” que, de forma implícita, é reconhecido na aplicação do primeiro princípio e na prioridade atribuída às liberdades civis e políticas<sup>157</sup>.

### **2.3. As diferentes interpretações do segundo princípio de justiça e a preferência pela igualdade democrática**

Como vimos anteriormente, a teoria da justiça como equidade rawlsiana foi pensada e moldada para uma sociedade democrática, de modo que seus princípios de justiça tenham por objetivo fundamentar uma estrutura institucional que propicie a todos que a ela estão sujeitos – sobretudo os menos favorecidos – os bens primários necessários ao seu desenvolvimento. Tais bens são entendidos como as condições sociais e os meios polivalentes que possibilitam a cada cidadão empenhar-se em realizar sua própria concepção de boa vida, independentemente da posição social que ocupem<sup>158</sup>. Os princípios possuem por objeto central a estrutura básica da sociedade, isto é, as principais instituições políticas e sociais que se harmonizam em um esquema de cooperação. Essas instituições exercem forte influência sobre as desigualdades sociais e econômicas, caracterizadas por Rawls pela diferença de perspectiva de vida dos cidadãos que, por sua vez, podem ser afetadas por algumas coisas, como por exemplo, diferentes oportunidades de educação.

---

<sup>156</sup> Ibidem.

<sup>157</sup> Sobre esse princípio de satisfação de interesses vitais, ver RAWLS, 2003, p. 62.

<sup>158</sup> Sobre a métrica dos bens primários, ver o tópico de número 2.2.6 desta tese.

A fim de esclarecer possíveis ambiguidades que possam surgir em torno das expressões “benefício de todos” e “acessível a todos” presentes na elaboração dos dois princípios de justiça, Rawls elabora um quadro de interpretações do segundo princípio de justiça<sup>159</sup>, do qual resulta quatro modelos distintos conforme variem as interpretações para as expressões em questão. Os modelos são: a aristocracia natural, o sistema de liberdade natural, a igualdade liberal e a igualdade democrática. Tais interpretações podem ser tomadas como antagônicas, embora pareça que a pretensão de Rawls seja equilibrar e conciliar algumas delas – principalmente as duas últimas –, de modo a encaixá-las em sua concepção de justiça, uma vez que elas apresentam diferentes modos de distribuição dos benefícios sociais e econômicos na estrutura básica.

Os quatro modelos de interpretação do segundo princípio de justiça descrevem formas distintas de se direcionar os recursos e os bens primários necessários a cada cidadão, abordando temas significativos da tradição liberal, como por exemplo a questão da eficiência, o uso de talentos, a sorte e o acaso no campo da loteria natural e a influência das contingências sociais na distribuição dos recursos. Nosso objetivo nessa análise será o de identificar e apresentar as razões que motivaram Rawls a preferir a interpretação da igualdade democrática como o modelo mais adequado para a sua concepção de justiça, ressaltando como tal interpretação implica o compromisso com a tese de que a educação tem um papel central na promoção do bem-estar do indivíduo e da sociedade, devendo ser um bem acessível a todos e distribuído equitativamente.

Vejamos então, os aspectos principais de cada uma delas, a começar pela aristocracia natural, a mais breve interpretação descrita por Rawls.

### **2.3.1. Aristocracia natural**

De forma bastante sucinta, Rawls comenta que na interpretação da aristocracia natural não há a tentativa de regular as contingências sociais além daquilo que é exigido pela igualdade formal de oportunidades, mas os privilégios daqueles que

---

<sup>159</sup> Ver RAWLS, 1997, p. 79.

possuem dotes naturais mais vantajosos devem ser limitados somente àqueles que promoverem o bem para os setores sociais mais pobres e vulneráveis. Trata-se de um “sistema aberto” – do ponto de vista jurídico – no qual a “situação melhor daqueles que são favorecidos por esse sistema só é considerada justa quando aqueles que estão em situação inferior ficariam com ainda menos caso as vantagens dos primeiros fossem reduzidas”<sup>160</sup>.

Rawls considera como “instável” e “arbitrário” – do ponto de vista moral – a interpretação da aristocracia natural, pois se “nos perturba a influência de um dos dois elementos, seja das contingências sociais, seja do acaso natural, na determinação de parcelas distributivas, estamos fadados, após reflexão, a também nos incomodar com a influência do outro elemento”<sup>161</sup>.

### **2.3.2. O sistema de liberdade natural e o princípio de eficiência**

Na interpretação denominada sistema de liberdade natural, a igualdade equitativa de oportunidades é tomada como princípio de eficiência<sup>162</sup> adaptado à estrutura básica da sociedade, e o princípio de diferença é entendido como um sistema social aberto, no sentido de que as carreiras estão abertas aos talentos. Em tal sistema, a distribuição é justa quando a estrutura básica satisfaz o princípio de eficiência, permitindo que os cargos estejam abertos para os que estão capacitados e dispostos a alcançá-los. A partir dessa ideia de distribuição, acredita-se que há uma forma equitativa de atribuir direitos e deveres e de distribuir renda e riqueza.

De acordo com o sistema de liberdade natural, um arranjo social justo seria aquele que conseguisse combinar melhor uma economia competitiva de mercado com uma igualdade formal de oportunidades, sendo que, em tal arranjo, as únicas instituições sociais necessárias – além, obviamente, das instituições de mercado –

---

<sup>160</sup> RAWLS, 1997, p. 89-90.

<sup>161</sup> Ibidem, p. 90.

<sup>162</sup> Rawls enfatiza que tal princípio é denominado pelos economistas como sendo o da “otimalidade de Pareto”, direcionado à estrutura básica da sociedade. Originalmente, tal princípio visava determinadas configurações de sistema econômico, e não instituições sociais e políticas. Sobre isso, ver RAWLS, 1997, p. 81.

seriam aquelas que visassem a garantia dos direitos legais de acesso de todos a cargos e posições sociais.

Contudo, de acordo com Rawls, o princípio de eficiência não pode ser, por si só, tomado como uma concepção de justiça<sup>163</sup>, devendo servir apenas como uma forma de complementação, pois a distribuição inicial de recursos sofre influências consideráveis de contingências naturais e sociais. Conforme Rawls,

A distribuição existente de renda e riqueza, digamos, é o resultado cumulativo das distribuições anteriores dos dotes naturais – isto é, dos talentos e das capacidades naturais –, conforme foram cultivados ou deixados de lado, e seu uso foi favorecido ou preterido, ao longo do tempo, por circunstâncias sociais e contingências fortuitas tais como o acaso e a boa sorte. Intuitivamente, a injustiça mais evidente do sistema de liberdade natural é permitir que as parcelas distributivas recebam uma influência indevida desses fatores tão arbitrários de um ponto de vista moral.<sup>164</sup>

A objeção de Rawls a essa forma de interpretação baseia-se no consentimento de que a distribuição de renda, riqueza e de benefícios sociais seja influenciada e determinada por fatores naturais e sociais que estão além da escolha individual, o que gera um estado de coisas injusto<sup>165</sup>. Assim, do ponto de vista rawlsiano, o sistema de liberdade natural corroboraria com uma forma de injustiça ao consentir que os mecanismos distributivos fossem influenciados por circunstâncias sociais e contingências naturais, estando assim, suscetíveis à sorte e ao acaso.

### **2.3.3. A igualdade liberal**

A fim de corrigir tais fatores referentes ao sistema de liberdade natural, Rawls opta por uma interpretação liberal que acrescente ao “requisito das carreiras abertas aos talentos a condição adicional do princípio da igualdade de oportunidades”<sup>166</sup>. A ideia principal é que as oportunidades de acesso às diversas posições sociais não

---

<sup>163</sup> Ver RAWLS, 1997, p. 86.

<sup>164</sup> RAWLS, 1997, p. 87.

<sup>165</sup> Conforme VITA, 2000, p. 245.

<sup>166</sup> RAWLS, 1997, p. 87.

estejam abertas apenas no sentido formal, mas que todos tenham oportunidades equitativas de alcançá-las<sup>167</sup>.

Para Rawls, a igualdade equitativa de oportunidades requer que todos possuam uma chance equitativa de acesso a cargos públicos e posições sociais. Como vimos anteriormente, por chance equitativa entende-se a possibilidade de todos terem as mesmas perspectivas de realização e sucesso, independentemente da classe social a que pertençam. Trata-se de uma “igualdade liberal”, que reivindica que as principais instituições sociais e políticas cumpram certas exigências além daquelas estabelecidas no sistema de liberdade natural. De acordo com Vita,

o princípio de igualdade liberal de oportunidades vai além do primeiro ao estabelecer as condições para uma meritocracia equitativa. Aqui já não se trata somente de uma igualdade legal de oportunidades, e sim de assegurar um ponto de partida igual para aqueles que têm talentos e capacidades semelhantes e estão similarmemente motivados a empregá-los. Não é pouca coisa que está envolvida nessa segunda forma de igualação. Ela requer instituições e políticas que tenham por objetivo neutralizar, tanto quanto possível, as contingências sociais e culturais que condicionam as perspectivas que cada pessoa tem de cultivar seus próprios talentos. Isso envolve reduzir as vantagens herdadas, tanto de riqueza quanto de meios para a obtenção das qualificações mais valorizadas, e combater os efeitos da discriminação racial e de gênero praticada de forma sistemática.<sup>168</sup>

Os dois princípios de justiça, interpretados sob o ponto de vista liberal, possuem a função de “atenuar a influência das contingências sociais e do acaso natural sobre as parcelas distributivas”<sup>169</sup>. Para tanto, é imprescindível que as exigências impostas ao sistema social contemplem os “arranjos de livre mercado dentro do arcabouço das instituições políticas e jurídicas que rege as tendências gerais dos acontecimentos econômicos e preserva as circunstâncias sociais necessárias para a igualdade equitativa de oportunidades”<sup>170</sup>.

Eis um ponto crucial para a nossa análise, ao qual retornaremos mais adiante: entre os componentes presentes em tal arcabouço social destacam-se a necessidade de se evitar o acúmulo excessivo de riquezas e propriedades e, principalmente, a importância de se manter oportunidades iguais de educação para todos. Para Rawls,

---

<sup>167</sup> Ver tópico 2.2.5 desta tese.

<sup>168</sup> VITA, 2000, p. 245.

<sup>169</sup> RAWLS, 1997, p. 88.

<sup>170</sup> Ibidem.

as oportunidades de se adquirir cultura, de se qualificar e se realizar não devem depender da classe social de origem, principalmente em relação à esfera educacional, que deve se empenhar em dirimir as barreiras que impedem algumas classes de progredirem<sup>171</sup>.

Note-se que a igualdade liberal, tal como descrita acima, considera como moralmente arbitrárias todas as condições ambientais – tais como a classe social e as contingências culturais e sociais – que interferem diretamente nas perspectivas de vida que cada pessoa possui. A ideia central é que a classe social de origem de uma pessoa não deveria influenciar e nem determinar a porção de benefícios sociais que ela recebe das parcelas distributivas da sociedade, provenientes da cooperação social.

Entretanto, uma vez que as diferenças de classe são permitidas, é muito difícil garantir *plenamente* que todos tenham um ponto de partida igual. Nem mesmo um imposto confiscatório sobre a riqueza herdada seria capaz de impedir que as vantagens sociais e culturais decorrentes da desigualdade de classe sejam passadas de uma geração para outra e que resultem em oportunidades profundamente desiguais de obter as qualificações mais valorizadas. Isso se torna mais relevante, do ponto de vista da justiça social, quanto mais as diferenças de qualificação se tornam importantes – e talvez mais importantes do que a riqueza herdada – para gerar a desigualdade social.<sup>172</sup>

No entanto, apesar de Rawls apresentar a interpretação liberal do segundo princípio como uma concepção “aparentemente preferível” ao sistema de liberdade natural, ela ainda apresenta algumas características que exigem cautela, principalmente porque mesmo que a concepção liberal elimine a influência das circunstâncias sociais, ela ainda admite que a distribuição de renda e riqueza seja influenciada pelas condições referentes à “loteria natural” que determina os talentos e as aptidões dos indivíduos, também chamados de “dotes naturais”<sup>173</sup>.

O que está em jogo é a questão da meritocracia e o problema fundamental em distribuir mais renda, riqueza e benefícios sociais para aqueles que possuem mais talentos e qualificações profissionais – principalmente aquelas mais valorizadas pelo mercado de trabalho. Diferenças de talento e qualificação geram e aumentam,

---

<sup>171</sup> Conforme RAWLS, 2003, p. 62.

<sup>172</sup> VITA, 2000, p. 246.

<sup>173</sup> Ver RAWLS, 1997, p. 89.

automaticamente, as desigualdades de renda e riqueza. No entanto, são recursos e aptidões individuais que, na maioria das vezes, são inatos. Então, nesse ponto, seria justo distribuir um quinhão maior de benefícios sociais para aqueles que nasceram com uma predisposição – seja genética ou não – maior para determinadas atividades que podem gerar mais renda e riqueza ao facilitar o acesso a cargos, posições sociais, qualificações profissionais e prestígio social?

Do ponto de vista do liberalismo igualitário, não. A igualdade liberal de oportunidades, tal como descrita por Rawls, requer, conforme visto anteriormente, uma “meritocracia equitativa”<sup>174</sup>, que exigiria “a neutralização de todos os fatores ambientais que condicionam as oportunidades que cada um tem de adquirir as qualificações mais valorizadas”<sup>175</sup>. Para isso, seria necessário (I) “impedir as pessoas de agir com base em razões e interesses pessoais”<sup>176</sup> e (II) “dissociar a distribuição de vantagens sociais da posse de capacidade e talento superiores”<sup>177</sup>, o que representa dificuldades significativas diante do empreendimento adotado por Rawls.

Desse modo, Rawls percebe que precisa ir além da concepção liberal pois, mesmo considerando que ela funcione muito bem em relação à eliminação das contingências sociais sobre as parcelas distributivas, tal interpretação ainda permite que a distribuição de renda e riqueza seja determinada diretamente pela distribuição natural de talentos e aptidões<sup>178</sup>, estando as parcelas distributivas “contaminadas” pelo acaso e pela sorte resultantes da loteria natural, o que gera um resultado arbitrário do ponto de vista moral. Assim, para Rawls

o princípio de oportunidades equitativas só pode ser realizado de maneira imperfeita, pelo menos enquanto existir algum tipo de estrutura familiar. O ponto até o qual as aptidões naturais se desenvolvem e amadurecem sofre influência de todos os tipos de circunstâncias sociais e atitudes de classe. Mesmo a disposição de fazer esforço, de tentar e, assim, ser merecedor, no sentido comum do termo, depende das circunstâncias sociais e familiares afortunadas. Na prática, é impossível garantir oportunidades iguais de realização e cultura para os que têm aptidões semelhantes e, por conseguinte, talvez convenha adotar um princípio que reconheça esse fato e também amenize os resultados da própria loteria natural. O fato de

---

<sup>174</sup> Ver citação de VITA, 2000, p. 245.

<sup>175</sup> VITA, 2000, p. 248.

<sup>176</sup> Ibidem, p. 250.

<sup>177</sup> Ibidem, p. 251.

<sup>178</sup> Conforme RAWLS, 1997, p. 89.

que a concepção liberal fracassa nesse ponto nos incentiva a procurar outra interpretação dos dois princípios da justiça.<sup>179</sup>

Assim, a urgência de se adotar outra interpretação do segundo princípio da justiça é baseada na necessidade de se considerar a distribuição de talentos naturais como arbitrária – do ponto de vista moral. O caráter arbitrário da distribuição dos talentos naturais exige de uma teoria da justiça de orientação igualitária a proposição de um princípio que permita minimizar ou compensar seu efeito sobre a capacidade dos indivíduos de se apoderar de parcelas dos bens sociais primários, de modo que a distribuição dos benefícios sociais necessários a cada cidadão não fique inteiramente refém desse fator.

Note-se que ao considerar como arbitrário tanto a influência dos fatores ambientais quanto as diferenças naturais na distribuição de benefícios sociais, Rawls dá mais um passo significativo em direção à afirmação de que a estrutura básica da sociedade é o objeto principal da justiça. Ora, de acordo com a teoria rawlsiana, as desigualdades sociais são sempre geradas por instituições, o que nos leva a crer que o problema principal não se encontra nas diferenças ambientais ou naturais que são intrínsecas aos indivíduos, mas sim nos “arranjos institucionais que valorizam determinados talentos e premiam seus portadores desigualmente na distribuição de bens primários”<sup>180</sup>.

Portanto, é preciso regular as principais instituições sociais de modo que elas possam distribuir de forma equitativa os benefícios e os bens primários essenciais à vida de cada cidadão. E isso só será possível com a adoção de uma outra concepção interpretativa que enfrente de forma contundente as arbitrariedades morais presentes nas perspectivas anteriores. Chega-se assim, finalmente, à concepção da igualdade democrática.

#### **2.3.4. A igualdade democrática**

---

<sup>179</sup> RAWLS, 1997, p. 89.

<sup>180</sup> VITA, 2000, p. 253.

Com o intuito de desqualificar como legítimas todas as vantagens provenientes das circunstâncias sociais, do exercício dos talentos, das aptidões e das capacidades mais valorizadas por nossas sociedades atuais – inclusive aquelas que influenciam diretamente o quinhão de benefícios sociais provenientes das parcelas distributivas na cooperação social –, a igualdade democrática propõe um enfrentamento a essas diversas formas de arbitrariedades morais, alterando o fundamento moral que privilegia os mais afortunados, seja aqueles privilegiados pelo ponto de vista genético ou pelas contingências sociais.

O princípio da igualdade democrática requer que os mais privilegiados abram mão de tirar proveito das circunstâncias sociais e naturais que os beneficiam, a não ser quando fazê-lo beneficia também os que têm o menor quinhão de bens primários. O remédio que Rawls propõe para enfrentar a arbitrariedade moral da ótica da concepção democrática – na verdade, trata-se mais de uma ideia de fraternidade do que de igualdade – é o princípio de diferença.<sup>181</sup>

Assim, a igualdade democrática aparece como a interpretação do segundo princípio preferida de Rawls, exatamente por ser aquela que melhor corresponde à ideia de sociedade democrática envolvida em um empreendimento cooperativo para o benefício de todos – principalmente para os membros mais desfavorecidos da sociedade –, combinando assim o princípio da igualdade equitativa de oportunidades com o princípio de diferença<sup>182</sup>.

Para Rawls, ao julgar as desigualdades socioeconômicas presentes na estrutura básica, o princípio de diferença elimina a indeterminação presente no princípio de eficiência – cujos mecanismos distributivos são influenciados por circunstâncias sociais e contingências naturais –, pois afirma que a ordem social não deve garantir nem instituir perspectivas mais atraentes para os que estão em melhor situação, a não ser que tais expectativas favoreçam, prioritariamente, os menos afortunados da sociedade<sup>183</sup>.

Podemos afirmar, então, que o princípio de diferença<sup>184</sup> aparece como a grande novidade do liberalismo igualitário representado por Rawls. Tal princípio permite que

---

<sup>181</sup> VITA, 2000, p. 255.

<sup>182</sup> Conforme a tabela proposta em RAWLS, 1997, p. 79.

<sup>183</sup> De acordo com RAWLS, 1997, p. 91.

<sup>184</sup> Economistas tendem a se referir ao princípio de diferença como critério *maximin*. No entanto, Rawls evita tal terminologia por considerar que o critério *maximin* “costuma ser entendido como uma regra de

as desigualdades socioeconômicas sejam aceitáveis se, e somente se, ocasionarem numa melhoria na situação dos membros mais desfavorecidos da sociedade. Ele apenas poderá ser satisfeito se o princípio anterior, da igualdade equitativa de oportunidades, for atendido. Além disso, o princípio de diferença é responsável por distribuir os bens sociais fundamentais de acordo com a necessidade de cada indivíduo, de forma equitativa, determinando que se houver desigualdades em tal distribuição, elas só se justificam se fizerem parte de um arranjo distributivo que melhore a situação absoluta daqueles que são mais desprivilegiados. Trata-se de potencializar a parcela de bens sociais propiciada aos que se encontram em pior situação.

Dessa forma, por meio do princípio da diferença, elimina-se a possibilidade de agravamento das desigualdades sociais e amplia-se a igualdade equitativa de oportunidades, na medida em que confere aos menos favorecidos os recursos necessários para que possam se empenhar na realização de seus projetos de vida e de suas respectivas concepções do bem, reduzindo uma série de arbitrariedades morais e garantindo a igualdade de oportunidades de acesso à cultura e à educação, contribuindo, assim, para a redução de desigualdades consideráveis. Para Rawls, isso é importante porque “a diferença entre classes viola o princípio das vantagens mútuas e também o princípio da igualdade democrática”<sup>185</sup>.

Apresentamos o princípio de diferença anteriormente<sup>186</sup> relacionando-o com a ideia de menos favorecidos da sociedade e com a métrica de bens primários, no momento em que abordamos, de forma introdutória, os aspectos centrais dos princípios da justiça da teoria rawlsiana e a prioridade lexical existente entre eles. Retornaremos ao princípio de diferença mais adiante, ao apresentarmos de forma mais detalhada a sua abordagem em torno da educação como um bem primário que deve estar disponível e ser garantido a todos, principalmente aos menos favorecidos da sociedade.

---

escolha em situações de grande incerteza, ao passo que o princípio de diferença é um princípio da justiça” (RAWLS, 1997, p. 101).

<sup>185</sup> RAWLS, 1997, p. 95.

<sup>186</sup> Item 2.2.6.

## 2.4. O lugar ocupado pela educação na justiça como equidade

A fim de tratarmos mais especificamente do lugar ocupado pela educação na teoria da justiça como equidade de John Rawls, percorreremos as obras do autor detalhando melhor cada aspecto que envolve o tema. Começaremos pela terceira parte de *Teoria*, cujos capítulos não foram ainda analisados nesta Tese, mas são centrais na medida em que tratam de questões relacionadas à psicologia moral e à aquisição do senso de justiça, essenciais às ideias de estabilidade, autonomia e educação moral.

### 2.4.1. Educação moral direcionada à autonomia

Na terceira e última parte de *TJ*, Rawls se dedica a analisar os fins de sua teoria da justiça como equidade, visando preparar o caminho para resolver as questões da estabilidade e da congruência de uma sociedade bem ordenada, o que o leva a especificar melhor questões de psicologia moral e da aquisição de um sentimento de justiça. Entre outros vários aspectos que tornam essa parte de *Teoria* interessante, está a exposição e análise da concepção de *autonomia*, que se relaciona diretamente com o que Rawls denomina de *educação moral*. Trataremos desses conceitos mais adiante, após uma breve discussão em torno das questões da estabilidade e do senso de justiça.

Rawls constantemente afirma que a sua teoria da justiça como equidade é mais estável que outras teorias alternativas tradicionais – como a utilitarista, por exemplo – , uma vez que ela gera seu próprio apoio e está mais alinhada aos princípios da psicologia moral. Considerar uma teoria de justiça como estável significa avaliar que, mesmo com as modificações que as principais instituições sociais venham a sofrer ao longo tempo, elas ainda permanecerão justas, muito em função dos ajustes que são realizados pelas forças internas do sistema de uma sociedade bem ordenada para conter e corrigir os desvios inevitáveis de justiça que possam vir a ocorrer.

Dentre tais forças internas que agem para manter a estabilidade da concepção de justiça proposta por Rawls, destaca-se o senso de justiça. Assim, estabilidade e senso de justiça são concepções intrinsecamente relacionais.

Uma concepção de justiça é mais estável que outra se o senso de justiça que tende a gerar for mais forte e tiver mais probabilidade de anular inclinações desestabilizadoras e se as instituições que permite gerarem impulsos e tentações mais fracos a agir de maneira injusta. A estabilidade da concepção depende de um equilíbrio de motivações: o senso de justiça que cultiva e os objetivos que incentiva devem normalmente ter preponderância sobre as propensões à injustiça. Para avaliar a estabilidade de uma concepção de justiça (e da sociedade bem ordenada que define), deve-se examinar a força relativa dessas tendências opostas.<sup>187</sup>

O senso de justiça pode ser considerado como uma capacidade (ou um desejo<sup>188</sup>) normalmente efetiva de compreender, aplicar e agir de acordo com os princípios de justiça, segundo os termos equitativos de cooperação social estabelecidos entre os membros ativos de uma sociedade bem ordenada. Tal senso pode se manifestar das seguintes formas: (I) levando-nos a aceitar as instituições justas que se aplicam a nós e das quais nos beneficiamos, fazendo com que trabalhem para a sua preservação em função da aceitação dos princípios públicos de justiça; e (II) propiciando-nos a disposição de trabalhar pela criação e reformulação de instituições justas, promovendo-as de acordo com o bem da comunidade e os princípios de justiça.<sup>189</sup>

Desse modo, ter um senso de justiça é uma condição inerente à sociabilidade humana, principalmente se levarmos em conta a questão da reciprocidade que, para Rawls, seria como a criação de “laços com pessoas e instituições de acordo com a percepção que temos sobre como nosso bem é por elas afetado”<sup>190</sup>. Para garantir a estabilidade dos arranjos institucionais é preciso que as pessoas tenham um senso de justiça ou que se preocupem com os que estariam em desvantagem com sua ausência.

À medida que tal senso é fortalecido ao ponto de anular qualquer tentação de transgredir as normas sociais, os sistemas justos podem ser considerados estáveis.

---

<sup>187</sup> RAWLS, 1997, p. 561.

<sup>188</sup> Ibidem, p. 623.

<sup>189</sup> Ibidem, p. 585.

<sup>190</sup> Ibidem, p. 610.

Em tal cenário, as pessoas passam a considerar que cumprir seu dever e suas obrigações é uma reação natural e correta diante das ações dos outros.

A capacidade mínima para o senso de justiça garante que todos tenham direitos iguais. As reivindicações de todos devem ser julgadas segundo os princípios de justiça. A igualdade tem o apoio de fatos gerais da natureza, e não apenas de uma norma procedimental sem força substantiva. A igualdade também não pressupõe a avaliação do valor intrínseco das pessoas, nem a avaliação comparativa de suas concepções do bem. Deve-se justiça àqueles que são capazes de dar justiça.<sup>191</sup>

De forma bastante sucinta, podemos considerar que é por meio do senso de justiça que as pessoas se dispõem a regular suas condutas segundo os preceitos morais estabelecidos pelos princípios de justiça. Tal forma de viver pressupõe a igualdade de direitos, uma vez que os cidadãos compreendem e aceitam que todos seguirão os mesmos princípios, sendo uma forma de desenvolvimento moral que acompanha o indivíduo durante toda a sua vida social, desde a infância até o momento em que possa agir conforme os princípios acordados, tomando decisões moralmente resolutivas.

Há uma ordem de estágios para a aquisição do senso de justiça que Rawls denomina de “sequência do desenvolvimento moral”<sup>192</sup>. Trata-se de três estágios de desenvolvimento da moralidade, a saber: *moralidade de autoridade*, *moralidade de associação* e *moralidade de princípios*.

A partir da premissa de que o senso de justiça é adquirido gradativamente pelos membros mais jovens da sociedade, ou seja, pelas crianças durante o seu crescimento e amadurecimento pessoal, o primeiro estágio do desenvolvimento moral, a *moralidade da autoridade*, consiste exatamente na disposição das crianças a agir conforme os preceitos estabelecidos pelos princípios dos direitos e da justiça ao se submeterem à autoridade representada pelos seus pais e pela sua família em geral.

Por faltar às crianças o conceito de justificação, elas não possuem o entendimento necessário para avaliar e refutar com propriedade as ordens dadas por seus pais, o que não resulta em graves problemas, já que estamos pensando em uma

---

<sup>191</sup> RAWLS, 1997, p. 629.

<sup>192</sup> Ibidem, p. 571.

sociedade bem ordenada, onde os deveres familiares estão bem delimitados pelos princípios de justiça.

Então, de acordo com Rawls, dentro da moralidade de autoridade, a relação entre pais e filhos é a seguinte: “os pais, podemos supor, amam o filho e, com o tempo, o filho passa a amar os pais e confiar neles”; contudo, “a criança só passa a amar os pais se primeiro eles a amam de forma manifesta”<sup>193</sup>. Além disso, o desenvolvimento moral não ocorre se a criança receber ordens injustificadas e ríspidas, impostas por meio de castigos físicos e morais de seus pais. Assim, a moralidade da autoridade na criança baseia-se na sua disposição em acatar e seguir as ordens e proibições impostas pelas pessoas que têm seu amor e confiança, sem conhecer ao certo as razões de tais atos e imposições, apenas confiando nas pessoas que possuem o dever de conduzir a formação de seu comportamento moral. De tal modo, o aprendizado moral da criança ocorre da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, os pais devem amar o filho e ser objetos dignos da admiração dele. Dessa maneira, despertam nele a noção de seu próprio valor e o desejo de tornar-se o tipo de pessoa que eles são. Em segundo lugar, devem enunciar regras claras e inteligíveis (e, naturalmente, justificáveis) adaptadas ao nível de compreensão da criança. Além disso, devem expor os motivos dessas ordens, na medida em que são passíveis de compreensão, e também seguir esses preceitos quando também se aplicarem a eles próprios. Os pais devem dar o exemplo da moralidade que exigem, e tornar explícitos seus princípios fundamentais com o passar do tempo.<sup>194</sup>

Novamente podemos notar uma forte consideração de Rawls pela noção de reciprocidade, uma vez que, nesse caso, é por meio do ato da criança ser amada e bem orientada por sua família que possibilitará que ela construa, mais adiante em sua vida, os vínculos sociais essenciais à sua participação na vida de sua comunidade, principalmente por meio de livre associação a instituições e grupos sociais, o que nos leva diretamente à próxima etapa de desenvolvimento da moralidade.

O segundo estágio do desenvolvimento moral descrito por Rawls é a *moralidade de associação*. Trata-se de um tipo de moralidade definida a partir dos padrões morais que os indivíduos devem ter diante das diferentes associações a que pertencem. À medida que a pessoa vai crescendo e se associando a determinados

---

<sup>193</sup> RAWLS, 1997, p. 572.

<sup>194</sup> Ibidem, p. 575.

grupos, instituições, organizações e/ou outras formas de cooperação (tais como a escola, associações de moradores de rua ou de bairro, grupos religiosos, etc.), ela vai avançando os estágios da moralidade, passando da moralidade de autoridade para a moralidade de associação, o que requer uma participação mais ativa enquanto membro da sociedade. Enquanto associadas, as pessoas assumem cargos e funções que envolvem responsabilidades diretas na tomada de decisões, o que gera consequências que afetam diretamente o grupo de pessoas que estão envolvidas na associação.

Os laços de reciprocidade adquiridos ainda no primeiro estágio de desenvolvimento moral são decisivos para o estabelecimento dos vínculos sociais (como amizade e confiança) no segundo estágio da moralidade de associação. A participação efetiva dos indivíduos na associação ocorre na medida em que todos os membros se beneficiam do esquema de cooperação social. A conduta de cada membro associativo em fazer a sua parte é tida como vantajosa não somente para ele, mas para todos os outros membros. A simples intenção de honrar as obrigações e os deveres que lhe são prescritos gera sentimentos recíprocos de amizade e confiança, o que fortalece e equilibra a associação. Assim,

podemos supor que existe uma moralidade de associação na qual os membros da sociedade se veem como iguais, amigos e associados, juntos em um sistema de cooperação que se sabe destinar-se ao benefício de todos e regido por uma concepção de justiça em comum. O conteúdo dessa moralidade é caracterizado pelas virtudes cooperativas: as da justiça e da equidade, da fidelidade e da confiança, da integridade e da imparcialidade.<sup>195</sup>

Para Rawls, uma pessoa que consegue atingir a moralidade da associação em suas formas mais complexas possui um entendimento satisfatório dos princípios de justiça, uma vez que, a partir dos vínculos sociais que criou e conseguiu manter nesse estágio, está disposto a seguir os padrões sociais que a eles se aplicam, interessando-se em conquistar aceitação e respeito por seus objetivos e sua conduta ética.

E assim chegamos ao terceiro estágio do desenvolvimento moral: a *moralidade de princípio*. Trata-se do último percurso para a aquisição do senso de justiça pelos membros de uma sociedade bem ordenada. De acordo com Rawls, o senso de justiça é engendrado em nós “quando as atitudes de amor e confiança e de amizade e

---

<sup>195</sup> RAWLS, 1997, p. 583.

confiança mútua são geradas de acordo com as duas leis psicológicas anteriores”, proporcionando assim o “reconhecimento de que nós e aqueles com quem nos preocupamos somos beneficiários de uma instituição consagrada e duradoura”<sup>196</sup>. Surge, então, o desejo de aplicar e de agir de acordo com os princípios de justiça, a partir de como as principais instituições sociais promovem o bem para aqueles que participam do esquema de cooperação social.

Os estágios de desenvolvimento moral apresentados aqui reforçam a ideia de que o senso de justiça é uma disposição individual a querer agir conforme os princípios morais de justiça social, em prol do bem comum. Tais estágios convergem para leis psicológicas que são enunciadas da seguinte forma:

Primeira Lei: dado que os pais expressam seu amor preocupando-se com o bem da criança, esta, por sua vez, reconhecendo o amor patente que eles têm por ela, vem a amá-los.

Segunda Lei: dado que a capacidade de solidariedade da pessoa se constitui por meio de vínculos adquiridos de acordo com a primeira lei, e dado que o arranjo social é justo e publicamente conhecido por todos como justo, então essa pessoa cria laços amistosos e de confiança com outros membros da associação quando estes, com intenção evidente, cumprem com seus deveres e obrigações, e vivem segundo os ideais de sua posição.

Terceira Lei: dado que a capacidade de solidariedade da pessoa foi constituída por meio da criação de laços em conformidade com as duas primeiras leis, e já que as instituições da sociedade são justas e publicamente conhecidas por todos como justas, então essa pessoa adquire o senso de justiça correspondente ao reconhecer que ela e aquelas com quem se preocupa são beneficiárias desses arranjos.<sup>197</sup>

Contudo, para os objetivos desta Tese, cabe indagar sobre qual seria a relação entre tais leis psicológicas e a forma de educação moral proposta por Rawls até então, em *TJ*. Ademais, onde o conceito de autonomia entraria nessa relação? Primeiramente, é preciso enfatizar que, para Rawls, o aprendizado moral segue uma sequência de evolução progressiva, conforme os estágios e as leis descritas acima. Tal sequência indica as etapas pelas quais uma pessoa poderia adquirir um entendimento sobre os princípios de justiça e a eles aderir, socializando-se com outras pessoas de seu convívio social. Assim, são os princípios de justiça que regem a

---

<sup>196</sup> RAWLS, 1997, p. 584.

<sup>197</sup> Ibidem, p. 605.

educação moral das pessoas e das instituições sociais às quais elas integram e onde elas se socializam.

Em segundo lugar, é preciso ressaltar que o papel da educação moral destacado por Rawls em *TJ* envolve, essencialmente, duas vertentes: (I) as escolhas realizadas como pessoas racionais, livres e iguais a partir da situação inicial de igualdade moral; e (II) a autonomia individual de agir conforme os princípios de justiça aceitos na condição de seres racionais, livres e iguais.

Ao agirem com base nesses princípios, as pessoas agem de maneira autônoma: elas agem com base nos princípios que reconheceriam nas condições que melhor expressam sua natureza de seres racionais iguais e livres. Na verdade, essas condições também expressam a situação dos indivíduos no mundo e o fato de estarem sujeitos às circunstâncias da justiça. Mas isso significa simplesmente que a concepção de autonomia é aquela que é adequada a seres humanos; a noção apropriada a naturezas superiores ou inferiores é, muito provavelmente, diferente. Assim, a educação moral é educação para a autonomia.<sup>198</sup>

Resta-nos terminar a exposição dessa primeira seção enfatizando a conclusão extraída por Rawls: a educação moral é educação para a autonomia. Isso implica em dizer que, devido aos princípios de justiça escolhidos na situação inicial de igualdade e, com o pleno desenvolvimento do aprendizado moral no decorrer da vida, as pessoas não são facilmente influenciadas pela tradição, pela autoridade e pelas opiniões alheias, o que resulta em afirmar uma concepção do justo a partir de fundamentos que são estabelecidos de forma independente.

Nesse ínterim, autonomia e objetividade são ideias compatíveis, principalmente se as considerarmos como sinônimos de liberdade e razão, respectivamente. Agir com autonomia é agir conforme os princípios de justiça que concordamos seguir na condição de pessoas racionais, livres e iguais. São princípios objetivos de justiça que, por meio do desenvolvimento do senso de justiça via educação moral, são aceitos e endossados pelos cidadãos autônomos de uma sociedade bem ordenada.<sup>199</sup>

---

<sup>198</sup> RAWLS, 1997, p. 636.

<sup>199</sup> Os princípios de justiça são: (a) cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado e liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e (b) as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade

### 2.4.2. Educação cívica: uma concepção política de educação

Vimos anteriormente que, em *TJ*, a educação era vista como um aprendizado moral constituído de etapas para o desenvolvimento do senso de justiça e para a ação autônoma, como forma de afirmação e endosso dos princípios de justiça. Então, a partir de agora, iremos nos debruçar sobre a forma como a educação aparece em *LP*, enfatizando os principais aspectos assumidos pelo tema em questão.

A primeira constatação relevante que se apresenta é que a educação moral – amplamente difundida em *TJ* – é substituída por uma forma de educação política e cívica; isto é, os aspectos morais que determinavam o formato de educação que deveria ser difundida via instituições sociais são agora substituídos por aspectos políticos e cívicos. Isso fica claro quando Rawls afirma que o liberalismo político recomenda, entre outras coisas, que

a educação das crianças inclua quesitos tais como o conhecimento de seus direitos constitucionais e cívicos, de maneira que, por exemplo, elas estejam cientes de que a liberdade de consciência existe em sua sociedade e de que a apostasia não é um crime, tudo isso para assegurar que sua adesão contínua como membros de sua seita, ao se tornarem adultas, não se baseia simplesmente no desconhecimento de seus direitos fundamentais ou no medo de sofrer punições por delitos que não existem. Além disso, sua educação também deve prepará-las para se tornarem membros plenamente cooperadores da sociedade, capacitando-as a ganhar a vida, e ainda encorajar as virtudes políticas, de maneira que se disponham a cumprir os termos equitativos da cooperação social em suas relações com o restante da sociedade.<sup>200</sup>

Podemos perceber que, diante dessa guinada política, a teoria da justiça como equidade deixa de ser uma concepção moral para se tornar uma concepção política de justiça, e Rawls adotará esse termo para definir sua teoria a partir de então. Sendo uma concepção pública, a justiça como equidade é considerada por Rawls como uma modalidade de liberalismo político, tendo a incumbência de proporcionar uma base comum de orientação para as discussões políticas que envolvem os cidadãos que,

---

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

<sup>200</sup> RAWLS, 2011, p. 235.

pertencentes a uma sociedade democrática, professam concepções conflitantes entre si.

A forma de liberalismo político representada por Rawls supõe que, em um regime constitucional democrático, a existência de uma multiplicidade de doutrinas religiosas, filosóficas e morais abrangentes é um traço característico permanente com o qual ele tem que lidar. A essa pluralidade, Rawls dá o nome de “pluralismo razoável”. É pluralismo porque há uma diversidade de doutrinas abrangentes professadas pelos cidadãos; e é razoável porque há uma disposição desses mesmos cidadãos em propor e cumprir os termos equitativos de cooperação social.

A feição igualitária que determina o modelo de liberalismo que Rawls representa influencia diretamente o papel da educação no cerne de sua teoria da justiça. É nesse aspecto que o princípio da igualdade equitativa de oportunidades estipula que haja igualdade de oportunidades educacionais, visando práticas sociais que possibilitem a qualificação de pessoas para posições ocupacionais e de livre competição, de acordo com o princípio de diferença<sup>201</sup>.

Rawls considera que o Estado tem o direito de fazer cumprir certas diretrizes educacionais visando à garantia de aspectos políticos fundamentais a cada cidadão. Estamos falando aqui dos limites da concepção política que delinea a sua justiça como equidade. A preocupação com o futuro dos cidadãos que serão educados, com o conhecimento de seus direitos constitucionais e cívicos e de suas liberdades fundamentais, são aspectos primordiais nesse contexto.

Dentro do âmbito social de pluralidade e diversidade que caracteriza as sociedades contemporâneas, a educação deve exercer um papel de fortalecimento e desenvolvimento da cidadania, enfatizando o valor da responsabilidade e das virtudes políticas, essenciais para a estabilidade dos regimes democráticos existentes em nossa época.

Além disso, a educação cívica e política das crianças pertencentes a uma sociedade democrática não deve ser alicerçada sobre nenhuma forma de doutrina abrangente, mas sobre a concepção política de justiça construída a partir dos

---

<sup>201</sup> Essa questão ficará mais clara no próximo tópico deste artigo, quando abordaremos os aspectos educacionais presentes na obra *Justiça como equidade: uma reformulação*.

princípios de justiça edificados na situação inicial de igualdade. Desse modo, a preocupação da sociedade com a educação das crianças

decorre do papel que desempenharão como futuros cidadãos e, por conseguinte, fixa-se em capacidades tão essenciais como compreender a cultura pública e participar de suas instituições, tornar-se economicamente independente e membro da sociedade capaz de tomar conta de si próprio ao longo de toda a vida e desenvolver as virtudes políticas, tudo isso visto de uma perspectiva exclusivamente política.<sup>202</sup>

Desse modo, fica claro que, em *LP*, a educação ocupa um lugar bem diferente e exerce um papel muito distinto daqueles apresentados em *TJ*. Se na primeira obra a educação moral está voltada diretamente para a aquisição do senso de justiça e para a constituição de uma autonomia moral, na segunda há um deslocamento e a educação sofre uma guinada política, cuja finalidade passa a ser a de proporcionar aos cidadãos o conhecimento de seus direitos e liberdades básicos, estimulando, assim, o desenvolvimento das virtudes políticas essenciais à cooperação social.

#### **2.4.3. A educação para uma concepção política pública**

A obra *Justiça como equidade: uma reformulação* tem como um de seus principais propósitos retificar algumas falhas teóricas existentes em *TJ*. Nessa nova obra de reformulação, Rawls ressalta, de forma veemente, que a sua teoria da justiça como equidade é, enfim, uma concepção política de justiça, não podendo ser tomada como uma doutrina moral abrangente<sup>203</sup>. Esse ponto é essencial para entendermos o lugar que a educação vai ocupar na teoria em questão.

Nessa última obra referente à nossa análise, Rawls adota uma visão mais política institucional para situar o lugar ocupado pela educação em uma sociedade bem ordenada, a saber: as instituições básicas devem educar os cidadãos para que eles reconheçam uns aos outros como livres e iguais, expondo e estimulando publicamente esse ideal de justiça política. Trata-se de educar os cidadãos para que se familiarizem com a cultura pública e participem dela como livres e iguais, uma vez

---

<sup>202</sup> RAWLS, 2011, p. 236.

<sup>203</sup> Essa necessidade de conceber a justiça como equidade enquanto uma concepção política teve seus primeiros desdobramentos em *LP*, mas consolidou-se, de forma mais contundente em *JER*.

que, dentro de uma sociedade bem ordenada, os cidadãos formulam grande parte da concepção de si mesmos e dos outros baseados na cultura pública e nas concepções de pessoa e de sociedade que são inerentes a ela.

Considerando essa função educativa da concepção política e, supondo que os membros da sociedade se consideram como cidadãos livres e iguais, envolvidos em um sistema de cooperação vantajoso para todos, todas as partes acreditam que a sociedade, enquanto sistema cooperativo, concebe uma ideia de vantagem mútua com base na reciprocidade existente entre os cidadãos e entre as principais instituições da estrutura básica.

Na obra em questão, Rawls reafirma que o objetivo do liberalismo político é exigir que a educação das crianças inclua o conhecimento de seus direitos constitucionais e cívicos, além de ser uma forma de prepará-las para serem membros cooperativos da sociedade, estimulando suas virtudes políticas e permitindo que provejam seu próprio sustento. Assim como em *TJ*, o autor também ressalta a função essencial da família em educar seus filhos para a cultura mais ampla, que seria uma forma de educação voltada para o desenvolvimento do senso de justiça e das virtudes políticas que sustentam as instituições sociais e políticas justas<sup>204</sup>.

Todavia, um aspecto interessante em relação ao lugar ocupado pela educação em tal livro é o destaque que Rawls concede ao fato de que as mulheres têm sido historicamente sobrecarregadas na medida em que tiveram que assumir quase inteiramente a tarefa de cuidar e educar os filhos, considerados como futuros cidadãos da sociedade. Para Rawls, as mulheres sofrem de “uma injustiça longa e histórica”, pelo fato de “terem suportado, e continuarem a suportar, uma repartição desproporcional da tarefa de criar e cuidar dos filhos”<sup>205</sup>. Tal injustiça gera inúmeras

---

<sup>204</sup> Interessante notar que, nesse aspecto, Rawls afirma que a função da família é gerar “filhos em número adequado para a manutenção de uma sociedade durável” (RAWLS, 2003, p. 231), sendo “base da produção e reprodução ordenadas da sociedade e de sua cultura de uma geração para outra” (RAWLS, 2003, p. 230). Para tanto, ele não realiza nenhuma forma de determinação acerca de como deveria ser a estrutura familiar para a realização desses fins. Segundo ele, “nenhuma forma particular de família (monogâmica, heterossexual ou outra) é exigida por uma concepção de justiça desde que seu arranjo permita a realização efetiva dessas tarefas e não entre em conflito com outros valores políticos” (RAWLS, 2003, p. 231). Trata-se de um adendo que tem por propósito definir a maneira como a justiça como equidade entende as questões referentes aos direitos LGBT (e demais siglas) relativos à constituição familiar dessas comunidades. Nesse aspecto, a única exigência é que a educação das crianças seja coerente com os direitos e deveres estipulados pela concepção de justiça em questão e seus respectivos princípios.

<sup>205</sup> RAWLS, 2003, p. 235.

desvantagens para as mulheres, como a dificuldade de se realizarem profissional e financeiramente, o que as torna mais vulneráveis em relação aos homens. Ademais, essas injustiças não pesam somente nos ombros das mulheres, mas também de seus filhos, que crescem sob o risco de não desenvolverem as capacidades e as virtudes políticas necessárias para serem cidadãos de uma sociedade democrática.

Ora, se a educação moral, cívica e política necessárias ao desenvolvimento do cidadão começa na infância com os pais exercendo as instruções e os ensinamentos necessários para o exercício dos direitos e deveres inerentes à concepção política justa vigente, como tal forma de educação poderá dar certo se a relação entre os pais já se demonstra injusta? Para essa questão, Rawls afirma que os princípios de justiça que regulam a estrutura básica também devem colocar restrições à família, uma vez que ela é tomada como uma instituição social específica da estrutura básica. Assim, os membros adultos pertencentes a cada família são considerados como cidadãos iguais e, desse modo, a educação de seus filhos também deve ser amparada por essa igualdade, principalmente em termos de função, direitos e deveres entre homens e mulheres. Essa especificação, inexistente no texto da *TJ*, é um ajuste que responde diretamente às críticas feministas à obra de estreia de Rawls.

Vimos, ao longo deste capítulo, que a teoria da justiça como equidade de Rawls parte do pressuposto de que a sociedade é um sistema equitativo de cooperação social, formado por cidadãos livres e iguais que, capazes de pensar e conceber uma sociedade justa e igualitária, buscam a elaboração de princípios fundamentais de justiça que devem ser aplicados juntos às principais instituições da sociedade, realizando assim os valores de liberdade e igualdade.

Os princípios de justiça possuem por objeto central a estrutura básica da sociedade que, organizada a partir de suas principais instituições sociais, exerce forte influência sobre as desigualdades socioeconômicas caracterizadas pela diferença de perspectiva de vida dos cidadãos, onde os menos favorecidos são aqueles que possuem menos perspectivas de acesso a determinados bens primários essenciais à vida em sociedade.

O primeiro princípio determina um conjunto de liberdades fundamentais iguais que devem ser garantidas para todos (como por exemplo, as liberdades políticas, de associação e pensamento e os direitos abarcados pelo estado de direito). Já o

segundo princípio se divide em duas partes: a igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença. A primeira parte se baseia na exigência de que todos tenham a chance equitativa de acesso a cargos públicos e posições sociais, não apenas de um modo formal, mas sim de oportunidades; a segunda parte estabelece que as desigualdades socioeconômicas devem beneficiar os menos favorecidos da sociedade, de acordo com a distribuição equitativa de bens sociais primários. Tais princípios de justiça são, segundo Rawls, aqueles princípios mais apropriados para uma sociedade democrática de cidadãos livres e iguais.

A educação, e o papel desempenhado por ela, sofre mudanças consideráveis no decorrer das três principais obras rawlsianas: de uma formação moral voltada para a constituição de um senso de justiça e para a autonomia em *TJ*, a educação é redirecionada para o conhecimento dos direitos e liberdades básicos em *LP*, cuja função é estimular as virtudes políticas necessárias para a convivência social em forma de cooperação. Nesse ponto, já na obra de reformulação da justiça como equidade, as instituições básicas cumpriram o papel de educar os cidadãos para que eles se reconheçam uns aos outros como livres e iguais, expondo e estimulando publicamente esse ideal de justiça política. Assim, o papel da educação seria educar os cidadãos para que eles se familiarizem com a cultura pública a que pertencem, participando dela como livres e iguais.

Assim, no decorrer deste capítulo, ficou claro que o lugar ocupado pela educação se modificou de forma substancial ao longo de suas obras principais, demonstrando assim que Rawls alterou suas considerações sobre o tema de modo a realizar as retificações necessárias para fazer da justiça como equidade uma concepção política de justiça de caráter ideal para uma sociedade bem ordenada.

A partir de agora vamos nos direcionar ao terceiro e último momento desta Tese, buscando destacar os argumentos que nos permitem afirmar que o tema da educação teria ocupado um lugar insuficiente na teoria justiça como equidade. Além desta reivindicação de natureza propriamente exegética relativa à teoria de Rawls, procuraremos defender uma tese de cunho mais sistemático, segundo a qual o tema da educação deve ocupar um lugar de maior destaque em qualquer teoria da justiça que pretenda sustentar compromissos normativos que sejam suficientemente

robustos tanto para a constituição quanto para a consolidação de sociedades democráticas justas.

## CAPÍTULO 3

### UM LUGAR INSUFICIENTE PARA A EDUCAÇÃO

Rawls subtematizou o tema da educação ao elaborar sua teoria da justiça. Essa afirmação é a constatação a que devemos chegar ao final deste último capítulo de nossa Tese. Como vimos ao decorrer deste trabalho, o liberalismo igualitário representado por Rawls fornece aspectos fundamentais para se pensar em uma sociedade idealmente justa, com princípios de justiça direcionados aos menos favorecidos com base em uma distribuição equitativa de um índice apropriado de bens primários essenciais à vida em sociedade. No entanto, a educação ocupa um lugar insuficiente em tal teoria, tendo em vista sua importância para a edificação e desenvolvimento das sociedades democráticas atuais.

Vale recordar, de imediato, que Rawls se propõe a elaborar uma teoria ideal de justiça para uma sociedade bem ordenada. Isso o absolve de tratar de aspectos mais concretos relacionados às demandas das sociedades democráticas atuais, incluindo iniquidades relacionadas ao acesso desigual à educação, um dos problemas mais característicos relacionados ao tema. Nossa crítica interroga, então, se tal teoria ideal é o melhor modelo para tratar de tais questões e se a educação poderia ter ocupado um lugar de maior centralidade mesmo no caso de se preservar o desenho da teoria ideal. Isso exigiria inseri-la no cerne da estrutura básica como uma das principais instituições sociais, uma vez que, como uma instituição, deve proporcionar condições que permitam que os cidadãos desenvolvam suas faculdades morais e possam ser membros plenamente cooperativos da sociedade, possibilitando que se familiarizem com a cultura política pública e participem da vida social, cumprindo a função de educar os cidadãos para se reconhecerem como livres e iguais, estimulando neles atitudes de otimismo e confiança no futuro.

Para o cumprimento desses fins, este último capítulo será dividido da seguinte forma: primeiramente, retornaremos aos princípios da igualdade equitativa de oportunidades e da diferença, buscando identificar como tais princípios disponibilizam oportunidades iguais de educação de modo a elevar as expectativas de vida dos menos favorecidos, permitindo que cada pessoa possa desfrutar da cultura e

participar ativamente das atividades de sua sociedade, ao ponto de desenvolver um sentido seguro de seu próprio valor (bem primário do autorrespeito).

Posteriormente, abordaremos de que a forma a opção de Rawls pela elaboração de uma teoria ideal o impede e absolve de tratar diretamente de temas relacionados a iniquidades consideradas de teoria não ideal. Nesse ponto, veremos como essa opção rawlsiana colabora de forma substancial para o lugar insuficiente que a educação ocupa em sua teoria, uma vez que, de acordo com o autor, em uma sociedade bem ordenada, cujas liberdades básicas e a igualdade equitativa de oportunidades estão garantidas, outros pontos não se mostram tão relevantes.

Em seguida, será oportuno detalharmos os limites teóricos de investigação que o próprio Rawls identifica em sua teoria da justiça como equidade. Segundo ele, sua teoria possui dois limites de investigação: (I) a necessidade teórica de se concentrar na estrutura básica como objeto primário da justiça política, deixando de lado questões relacionadas à justiça local; e (II) exatamente o foco na elaboração de uma teoria ideal cuja preocupação é, acima de tudo, com a natureza e o conteúdo da justiça para uma sociedade bem ordenada. Veremos como tais limitações podem ser consideradas como omissões, corroborando para o lugar relativamente periférico ocupado pela educação na teoria da justiça analisada. Nesse momento, aproveitaremos para acrescentar algumas considerações críticas de Amartya Sen ao que ele denomina de *institucionalismo transcendental rawlsiano*.

Mais adiante, discutiremos os motivos pelos quais Rawls escolhe a estrutura básica como objeto da justiça, focando nas principais razões: primeira, pelo funcionamento das instituições sociais e pela natureza dos princípios que irão regulá-las; e segunda, pela influência que a estrutura básica exerce sobre as pessoas que vivem sob suas instituições. Esse ponto será oportuno para elencarmos nossas razões a favor da tese de que a educação deve ser tomada como uma instituição social e ser integrada de forma direta à estrutura básica da sociedade, promovendo a igualdade equitativa de oportunidades e exercendo a função de educar os cidadãos para se reconhecerem como livres e iguais, ao ponto de desenvolverem um sentido de valor próprio, avaliando e realizando os seus respectivos planos de vida.

Por fim, a parte final deste último capítulo será destinada à observância do direito à educação no primeiro princípio de justiça, a saber, o princípio das liberdades

básicas iguais. Como vimos, o direito à educação tem um lugar apropriado no segundo princípio de justiça, sendo um direito social assegurado pela igualdade equitativa de oportunidades e complementado pelo princípio da diferença. No entanto, a educação não aparece como um direito garantido pelo primeiro princípio, ou seja, um direito constitucional, cuja distribuição é estritamente igualitária, onde todos têm as mesmas liberdades e direitos fundamentais.

Veremos que Rawls propõe a existência de um princípio anterior ao princípio da igual liberdade, que seria responsável por satisfazer as necessidades básicas necessárias para que os cidadãos possam compreender e exercer de forma plena as liberdades e os direitos básicos prescritas pelo primeiro princípio. Assim, discutiremos os principais aspectos que compõem esse princípio de satisfação de interesses vitais e ressaltaremos a importância de o direito à educação ser acomodado como parte integrante do princípio das liberdades fundamentais, devido à prioridade léxica existente entre eles.

Em resumo, este último momento da Tese terá por finalidade argumentar que o lugar ocupado pela educação na teoria de Rawls se mostra insuficiente perante a relevância que o tema possui para o debate em torno da justiça nas sociedades atuais, principalmente diante de iniquidades reais que exigem reformas e reparações mais urgentes em relação ao acesso desigual e injusto de determinados segmentos e grupos sociais. Desse modo, neste capítulo decisivo pretendemos salientar que a educação deveria estar situada no cerne da estrutura básica como uma das principais instituições sociais, sendo compreendida como uma exigência própria da justiça e um elemento constitucional essencial para a garantia de direitos e exercício de liberdades (não apenas como um bem primário), o que destinaria maior centralidade à educação do que aquela que lhe é conferida por Rawls nas várias formulações de sua teoria da justiça.

### **3.1.O princípio das oportunidades equitativas e o acesso equitativo à educação**

Descrito por Rawls como “princípio liberal de igualdade equitativa de oportunidades”<sup>206</sup>, o princípio das oportunidades equitativas recebeu tal nomenclatura devido, sobretudo, à intenção de Rawls de não atrelar-lo à ideia de carreiras abertas ao talento, recorrente no sistema de liberdade natural, visto na seção anterior. A principal função de tal princípio seria, então, a de “garantir que o sistema de cooperação seja um sistema de justiça procedimental pura”<sup>207</sup>. Mas o que seria essa forma de justiça e por que ela é importante para a análise em questão? Segundo Rawls, na justiça procedimental pura,

as distribuições de vantagens não são julgadas em primeira instância, confrontando-se um estoque de benefícios disponíveis com desejos e necessidades de dados indivíduos conhecidos. A distribuição de itens produzidos se realiza de acordo com o sistema público de normas, e esse sistema define o que produzir, quanto produzir e por quais meios. Também define as exigências legítimas que, quando cumpridas, produzem a distribuição resultante. Assim, nesse tipo de justiça procedimental, a precisão da distribuição se fundamenta na justiça do sistema de cooperação do qual provém e no atendimento das reivindicações dos indivíduos nela engajados. Não se pode julgar a distribuição separadamente do sistema do qual resulta ou do que os indivíduos fizeram, de boa-fé, à luz das expectativas estabelecidas.<sup>208</sup>

Podemos perceber que a justiça procedimental pura<sup>209</sup> concebe o sistema social como um sistema público de normas, ao qual o sistema de produção e distribuição, tal como o resultado proveniente dele, são interligados de modo que possam conceber e gerar um processo e um resultado justos. Trata-se, então, de um procedimento que, quando aplicado corretamente, também promove um resultado correto, do ponto de vista da justiça<sup>210</sup>.

---

<sup>206</sup> RAWLS, 1997, p. 101.

<sup>207</sup> Ibidem, 105.

<sup>208</sup> Ibidem, p. 106.

<sup>209</sup> Rawls esclarece que, para compreender melhor a ideia de justiça procedimental pura, é interessante realizar uma comparação entre a justiça procedimental perfeita e imperfeita. Para explicá-las melhor, ele insere, como exemplo de justiça procedimental perfeita, a divisão de um bolo para um número  $x$  de indivíduos: percebe-se, nesse exemplo, que há um critério independente para se decidir se o resultado é justo e um método que ocasionará em tal resultado. Já como exemplo de justiça procedimental imperfeita, Rawls apresenta o processo penal, ao qual apesar de haver um critério independente para a definição de um resultado correto, não há um processo/procedimento que garanta que ele seja justo, podendo assim, gerar um resultado errado e injusto, como a condenação de um inocente ou a absolvição de um culpado. Sobre a comparação entre justiça procedimental perfeita e imperfeita, ver RAWLS, 1997, p. 103-4.

<sup>210</sup> Rawls insere, como exemplo de justiça procedimental pura, um jogo no qual um grupo de indivíduos faz uma série de apostas em que a soma do dinheiro arrecadado e dado ao ganhador é igual à quantia inicial que todos os apostadores possuíam no início do jogo. Além disso, o procedimento adotado na

Rawls afirma ainda que, para que possamos aplicar às parcelas distributivas a ideia de justiça procedimental pura, é preciso “estabelecer e administrar de maneira imparcial um sistema justo de instituições”<sup>211</sup>. Assim, é somente diante de uma estrutura básica justa, que dispõe de uma constituição política e de uma organização institucional justas, que se pode reconhecer que existe um cenário adequado para o desenvolvimento de um procedimento justo.

Como forma de garantir que o sistema de cooperação social seja um sistema de justiça procedimental justa, o princípio da igualdade equitativa de oportunidades visa corrigir os defeitos da igualdade formal de oportunidades no sistema da liberdade natural, conforme dito anteriormente. Para tal, exige que cargos públicos e posições sociais estejam abertos não somente no sentido formal, mas que todos possam ter uma chance equitativa de ter acesso a eles. Sobre o princípio das oportunidades equitativas, Vita considera que

as exigências mínimas, que se apresentam à estrutura institucional de uma sociedade comprometida com a igualdade equitativa de oportunidades, são as de impedir uma excessiva concentração da propriedade e da riqueza, garantir oportunidades educacionais e de acesso a serviços básicos de saúde equitativas para todos.<sup>212</sup>

Relembrando que tal princípio prevê, em sua formulação original, que os cargos e posições sociais devem estar acessíveis a todos, em condições de igualdade equitativa de oportunidades, para alcançar os objetivos previstos é necessário impor certas condições à estrutura básica. Segundo Rawls, é preciso que a sociedade estabeleça, entre outras coisas: (I) “um sistema de mercado livre no contexto de instituições políticas e legais que ajuste as tendências de longo prazo das forças econômicas a fim de impedir a concentração excessiva da propriedade e da riqueza”<sup>213</sup> e (II) “oportunidades iguais de educação para todos independentemente da renda familiar”<sup>214</sup>.

Em relação à primeira condição imposta à estrutura básica, Rawls novamente interpela que as principais instituições sociais que compõem a estrutura básica devem

---

aposta deve ser inicialmente reconhecido e aceito por todos, de modo que o resultado seja correto e justo. Sobre tal exemplo, ver RAWLS, 1997, p. 104-5.

<sup>211</sup> RAWLS, 1997, p. 105.

<sup>212</sup> VITA, 2000, p. 245.

<sup>213</sup> RAWLS, 2003, p. 62.

<sup>214</sup> Ibidem.

ser reguladas de modo a distribuir, de forma equitativa, os bens primários e os benefícios sociais necessários à vida de cada cidadão, de forma que cada um possa participar ativamente da vida em sociedade, incluindo uma renda digna, compreendida como um meio polivalente necessário para atingir diversos objetivos<sup>215</sup>. Para tanto, as instituições sociais – principalmente as políticas e jurídicas – devem controlar os mecanismos econômicos de modo a evitar grandes concentrações de riqueza e propriedades, o que pode gerar desigualdades consideráveis. Tal condição é essencial para preservar as circunstâncias sociais necessárias para a igualdade equitativa de oportunidades.<sup>216</sup>

Já em relação à segunda exigência imposta à estrutura básica da sociedade – a que especifica a necessidade de se manterem oportunidades iguais de educação para todos –, Rawls afirma que as “oportunidades de adquirir cultura e qualificações não devem depender da classe social e, portanto, o sistema educacional, seja ele público ou privado, deve destinar-se a demolir as barreiras entre as classes”<sup>217</sup>. O que está em jogo aqui é a necessidade de se atenuar a influência que as classes sociais exercem sobre as oportunidades de acesso à educação. Ora, não é novidade que, na maioria dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento existentes atualmente, a origem social da pessoa define as oportunidades educacionais que ela terá ao longo de sua vida, sendo que, quanto maior o privilégio proveniente de sua camada social, melhores serão as condições que terá para adquirir uma formação educacional mais qualificada.

Assim, de acordo com o princípio da igualdade equitativa de oportunidades, é preciso que a sociedade estabeleça, entre outras coisas, “oportunidades iguais de educação para todos independentemente da renda familiar”<sup>218</sup>. O que tal princípio impõe é que tais barreiras provenientes das classes sociais sejam diluídas, de modo que as oportunidades de adquirir cultura e qualificação profissional por meio do acesso à educação de qualidade não sejam unicamente definidas pela classe social de origem, devendo a oportunidade de educação, inclusive, servir como ferramenta para se derrubar os obstáculos que impedem e dificultam a ascensão social dos

---

<sup>215</sup> RAWLS, 2003, p. 82-3.

<sup>216</sup> Conforme RAWLS, 1997, p. 88.

<sup>217</sup> RAWLS, 1997, p. 88.

<sup>218</sup> Ibidem, p. 62.

cidadãos provenientes de classes sociais mais desprivilegiadas. Assim, a educação (e o acesso equitativo a ela) exerceria um papel fundamental na promoção e no desenvolvimento da população menos favorecida da sociedade ao proporcionar a possibilidade de os cidadãos ascenderem socialmente.<sup>219</sup>

### 3. 2. O princípio da diferença frente à educação

Chegamos, então, ao princípio de diferença, considerado como o ponto mais singular da teoria da justiça como equidade de Rawls. Como vimos anteriormente, de acordo com tal princípio, somente são moralmente legítimas as desigualdades socioeconômicas estabelecidas para melhorar as condições de vida daqueles que se encontram nas posições mais desfavoráveis em relação à escala distributiva. Trata-se de maximizar a parcela de bens primários destinados aos indivíduos que ocupam a pior posição, de modo que cada um possa, em seus termos, realizar seus planos de

---

<sup>219</sup> Nesse ponto, é conveniente ressaltarmos um importante dado estatístico: recentemente, (mais precisamente no dia 06/11/2019), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE divulgou um estudo com uma síntese de indicadores sociais acerca das condições de vida da população brasileira, incluindo dados importantes sobre o acesso à educação, de acordo com a faixa etária, nível de rendimentos, região geográfica e cor da pele. Os dados apresentam uma enorme disparidade em relação ao acesso à educação de pobres e ricos. Em relação à educação básica, os números são: em 2018, o atraso escolar por etapa de ensino dos jovens de 15 a 17 anos de idade era 4 vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população mais pobre (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% mais rico (8,6%); 11,8% dos jovens dessa faixa etária pertencentes às classes mais pobres haviam abandonado a escola sem concluir a educação básica obrigatória, contra apenas 1,4% dos mais ricos; os jovens dessa faixa etária que mais evadem residem nas Regiões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%) e são de cor preta ou parda (8,4%). Já em relação ao ensino superior, a desigualdade de acesso é ainda maior: considerando os jovens entre 18 e 24 anos pertencentes ao quinto da população mais pobre, apenas 7,4% deles frequentavam o ensino superior, ao passo que entre o quinto da população mais rica esse número sobe para 63,2%. Se considerarmos a cor pele, o percentual de pretos e pardos nessa faixa etária de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior é de 18,3% contra 36,1% de brancos. Em termos gerais, sem considerar uma faixa etária específica, as redes públicas de ensino superior apresentam mais estudantes de renda elevada (cerca de 30,5 %) que alunos de classes mais pobres (9,7%). No Brasil, apenas 16,5% da população com 25 anos ou mais de idade possuem graduação completa em alguma área e 40% de pessoas dessa mesma faixa não têm instrução ou possuem o fundamental incompleto. O estudo ainda ressalta que 6,8% da população brasileira não sabe ler nem escrever. O próprio estudo conclui: “o sistema educacional brasileiro gera chances desiguais de acesso, trajetória e aprendizado aos estudantes principalmente em função de sua origem socioeconômica, mas também devido às diferentes condições de funcionamento das escolas e do tipo de gestão escolar” (IBGE, 2019, p. 77). Para acessar o conteúdo completo da pesquisa, ver: *IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019;* ou acessar <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>.

vida e suas respectivas concepções do bem, além de desenvolver as bases sociais de autorrespeito<sup>220</sup>.

Recordemos que, de acordo com Rawls, bens primários são “diferentes condições sociais e meios polivalentes geralmente necessários para que os cidadãos possam desenvolver-se adequadamente e exercer plenamente suas duas faculdades morais, além de procurar realizar suas concepções do bem”<sup>221</sup>. Refere-se, mais especificadamente, aos requisitos e às circunstâncias sociais que os cidadãos, compreendidos como livres e iguais, precisam no dia-a-dia de uma sociedade democrática. Assim, os bens primários são tudo aquilo que é necessário e exigido pelas pessoas tomadas “à luz da concepção política que as define como cidadãos que são membros plenamente cooperativos da sociedade”<sup>222</sup>.

Os bens primários se distinguem em cinco diferentes tipos<sup>223</sup>: (a) direitos e liberdades básicos, considerados como as condições institucionais que permitem o desenvolvimento e exercício das faculdades morais; (b) liberdade de movimento e escolha livre de ocupação perante um cenário de oportunidades diversificadas que permitem a busca e concretização de uma variedade de objetivos; (c) poderes e prerrogativas de acesso a cargos sociais e posições de autoridade e de responsabilidade; (d) renda e riqueza; e (e) bases sociais de autorrespeito, compreendidas como os aspectos sociais principais que permitem que os cidadãos desenvolvam um sentimento de valor próprio e autoconfiança<sup>224</sup>. Segundo Vita,

Os bens primários arrolados em (a) e (b) devem ser propiciados igualmente a todos, ainda que, como vimos acima, a existência de um esquema de liberdades iguais para todos não significa que o valor dessas liberdades seja igual para todos. Os bens arrolados em (c) e (d) podem ser distribuídos de forma desigual, sem que isso seja interpretado como uma injustiça, se essas desigualdades forem estabelecidas para elevar ao nível máximo possível o quinhão dos que se encontram na posição menos favorável.<sup>225</sup>

Em relação às bases sociais do autorrespeito, é preciso considerar que elas só existem se as principais instituições sociais da estrutura básica fornecerem um

---

<sup>220</sup> Considerado por Rawls como o bem primário mais importante.

<sup>221</sup> RAWLS, 2003, p. 81.

<sup>222</sup> Ibidem.

<sup>223</sup> Destacado de forma mais detalhada e completa no item 1.2.6.

<sup>224</sup> Conforme RAWLS, 2003, p.83.

<sup>225</sup> VITA, 2008, p. 106.

suporte necessário à capacidade de cada pessoa de desenvolver um sentido de respeito por si próprio. E tal suporte só está plenamente disposto se as exigências vinculadas aos princípios de justiça forem satisfeitas pelos arranjos institucionais. Nesse caso, cada um dos bens sociais anteriores ao autorrespeito representam diferentes incentivos para sua concretização.

A proteção efetiva às liberdades fundamentais representa um aporte social ao autorrespeito de cada um porque, se essas liberdades são reconhecidas, isso significa que os arranjos institucionais básicos não embutem nenhum julgamento sobre o valor intrínseco maior de vínculos, empreendimentos e fins, de alguns cidadãos em detrimento daqueles que são afirmados por outros. (...). Por outro lado, as instituições básicas da sociedade só oferecem um suporte efetivo ao autorrespeito caso distribuam a cada um de seus membros um quinhão equitativo dos bens primários listados em (c) e (d).<sup>226</sup>

As desigualdades sociais e econômicas que se aplicam ao princípio de diferença são, essencialmente, as diferenças nas expectativas de bens primários a que os cidadãos têm acesso no decorrer da vida, o que reflete diretamente em suas perspectivas de vida. Como princípio de justiça distributiva, o princípio de diferença avalia as principais instituições sociais em função de como elas regulam a distribuição desses bens entre os cidadãos. Vita relaciona da seguinte forma a questão dos bens primários frente à justiça distributiva.

Existem três tipos de bens que são relevantes para uma teoria da justiça distributiva: bens que são passíveis de distribuição, tais como renda e riqueza, o acesso a oportunidades educacionais e ocupacionais e a provisão de serviços; bens que não podem ser distribuídos diretamente, mas que são afetados pela distribuição dos primeiros, tais como o conhecimento e o autorrespeito; e bens que não podem ser afetados pela distribuição de outros bens, tais como as capacidades físicas e mentais de cada pessoa. A teoria de Rawls tem implicações claras para os dois primeiros tipos de bens.<sup>227</sup>

As considerações de Vita deixam claro quais os tipos de bens que a teoria rawlsiana busca enfatizar como prioritários para a vida social de cidadãos comprometidos com uma sociedade democrática. Os bens que não são objetos de análise na teoria da justiça como equidade de Rawls, a saber, os bens que não podem ser afetados pela distribuição de outros, como as capacidades físicas e mentais, são tratadas como contingências naturais, que já foram consideradas arbitrarias –

---

<sup>226</sup> Ibidem, p. 106-07.

<sup>227</sup> VITA, 2000, p. 239-40.

moralmente falando – em discussão anterior referente ao sistema de liberdade natural<sup>228</sup>.

Sendo assim, diante dos bens sociais relevantes à teoria rawlsiana, qualquer pessoa que esteja em uma posição desfavorável em relação aos quinhões distributivos terá graves prejuízos no desenvolvimento e realização de seus projetos de vida e de sua concepção do bem, o que afeta diretamente não só sua existência particular e de seus familiares, mas também sua participação política e social na vida de sua comunidade<sup>229</sup>.

Uma vez estabelecido o índice apropriado de bens primários sociais, podemos direcionar nossa atenção à definição dos menos favorecidos da sociedade. De acordo com Rawls, trata-se daqueles que “usufruem em comum com os outros cidadãos das liberdades básicas iguais e oportunidades equitativas, mas têm pior renda e riqueza”<sup>230</sup>. Em outras palavras, os menos favorecidos são aqueles que, apesar de terem garantidos as liberdades e direitos básicos e as mais diversas oportunidades de acesso a cargos e posições sociais, possuem renda e riqueza inferiores. Assim, não se pode, conforme o próprio Rawls presume, identificar o grupo menos favorecido independentemente da renda e riqueza de seus indivíduos.

No entanto, a questão que persiste é: indivíduos que se enquadrem em um esquema de cooperação que lhes garanta renda e riqueza apropriada, mas que não têm acesso a outros bens sociais primários, como oportunidades equitativas de acesso a cargos sociais e posições de autoridade e de responsabilidade, por exemplo, podem ser considerados como pertencentes ao grupo menos favorecido da sociedade?

Consideramos que a resposta é positiva e partimos do seguinte pressuposto para afirmar isso: que a teoria da justiça como equidade refere-se às perspectivas de vida dos cidadãos envolvidos no cotidiano de uma sociedade democrática, e que tais perspectivas são determinadas pelo índice de bens primários detalhado acima. Desse

---

<sup>228</sup> Ver tópico 2.3.2 desta tese.

<sup>229</sup> Por exemplo: uma pessoa que não tenha acesso à educação básica de qualidade pode não ter o conhecimento, as habilidades e a experiência necessária para conseguir um emprego que garanta um cargo ou uma posição social de confiança e responsabilidade, o que pode abalar seu senso vívido de autoconfiança e gerar uma série de desigualdades que afetarão não somente sua vida, mas também a de sua família e de sua comunidade em geral.

<sup>230</sup> RAWLS, 2003, p. 92.

modo, caso um indivíduo não tenha acesso garantido a algum item da lista apropriada dos bens sociais, ele terá sua perspectiva de vida afetada. Segundo Rawls, as perspectivas de vida podem ser afetadas por três diferentes tipos de contingências, a saber:

(a) sua classe social de origem: a classe em que nasceram e se desenvolveram antes de atingir a maturidade; (b) seus talentos naturais (em contraposição a seus talentos adquiridos); e as oportunidades que têm de desenvolver esses talentos em função de sua classe social de origem; (c) sua boa ou má sorte ao longo da vida (como são afetados pela doença ou por acidentes; e, digamos, por períodos de desemprego involuntário e declínio econômico regional).<sup>231</sup>

Fica claro que, mesmo que estejamos lidando com a ideia de uma sociedade bem-ordenada, ainda assim as perspectivas de vida das pessoas são afetadas pelas contingências sociais, naturais e fortuitas, conforme observado acima. Tais contingências geram desigualdades consideráveis nas perspectivas de vida das pessoas, e o que vai determinar até onde chegam essas desigualdades é a maneira como a estrutura básica institui as regulamentações necessárias para suprimir e atenuar tais contingências.

Retornando à definição dos menos favorecidos da sociedade, a partir dessas considerações em torno das contingências que afetam as perspectivas de vida das pessoas, torna-se mais fácil compreender os motivos que levaram Rawls a definir um índice apropriado de bens sociais primários para identificar o grupo dos menos favorecidos. O argumento central é: tendo em vista que a classe social, os talentos naturais e as oportunidades de desenvolvê-los e a boa ou má sorte impactam diretamente nossas vidas, gerando desigualdades consideráveis, as principais instituições da estrutura básica de uma sociedade bem-ordenada devem regular a distribuição de um índice de bens primários para cada cidadão, a partir dos princípios de justiça. Aqueles cidadãos que, por motivos sociais, políticos ou econômicos, não têm garantido alguns dos bens sociais primários, estão sendo desfavorecidos no esquema de cooperação social.

Sem os bens primários necessários, os cidadãos não podem se desenvolver adequadamente, não exercem plenamente suas faculdades morais e nem realizam

---

<sup>231</sup> Ibidem, p. 78.

suas concepções de bem. Além disso, a participação na vida social e política fica limitada, uma vez que não podem atuar como pessoas livres e iguais, tornando-se assim incapazes de participar da sociedade como membros plenamente cooperativos.

### 3.2.1. O princípio da reparação

Vimos anteriormente que ao desenvolver a teoria da justiça como equidade a principal preocupação de Rawls era com a elaboração de uma teoria que fosse capaz de descrever a sociedade bem ordenada. Desse modo, as únicas questões que dizem respeito à teoria não ideal citadas em seus escritos são a desobediência civil e a objeção de consciência a lutar em uma guerra injusta. Como interessa a ele investigar os princípios da justiça para uma sociedade bem ordenada, quase não há espaço para a consideração de políticas relacionadas à reparação de injustiças passadas. No entanto, Rawls considera que o princípio da diferença pode dar algum peso às ponderações referentes ao princípio de reparação.

O princípio da reparação determina que as igualdades imerecidas merecem reparação, tal como as desigualdades de berço e as de talentos naturais, devendo ser compensadas de alguma forma. A ideia principal presente em tal princípio é “reparar o viés das contingências na direção da igualdade”<sup>232</sup>, de modo que, a fim de tratar a todos com igualdade e oferecer genuína igualdade de oportunidades, a “sociedade deve dar mais atenção aos possuidores de menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis”<sup>233</sup>.

Nesse ponto, na aplicação do princípio da reparação, Rawls alega que talvez fosse preciso destinar mais recursos para a educação daqueles que ele chama de “menos inteligentes”, pelo menos durante os primeiros anos de escola. No entanto, por se tratar de princípios diferentes, o princípio de diferença agiria de outra forma, alocando recursos educacionais para elevar as expectativas de longo prazo dos menos favorecidos. De acordo com Rawls,

---

<sup>232</sup> RAWLS, 1997, p. 120.

<sup>233</sup> Ibidem.

se tal fim for alcançado dando-se mais atenção aos mais talentosos, é permissível; ao contrário, não. E, ao tomar essa decisão, não se deve inferir 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 do seu próprio valor.<sup>234</sup>

A expectativa de Rawls é que, embora se tratar de princípios diferentes, o princípio de diferença realize pelo menos uma parte do que é visado pelo princípio da reparação, ao transformar os objetivos da estrutura básica de modo que as instituições deixem de salientar a eficiência social e os valores tecnocráticos. Assim, o princípio de diferença representaria um acordo para considerar a distribuição dos talentos naturais como um bem comum, na medida em que os benefícios socioeconômicos oriundos de tais talentos sejam compartilhados de forma justa. De tal modo, aqueles que “foram favorecidos pela natureza, quem quer que sejam, só podem beneficiar-se de sua boa sorte em condições que melhorem a situação dos menos afortunados”<sup>235</sup>. Isso garantiria um ponto de partida justo para todos, pois as contingências naturais que poderiam gerar desarmonia e desequilíbrio social seriam usadas e funcionariam para o bem dos menos favorecidos.

Os naturalmente favorecidos não devem beneficiar-se apenas por serem mais talentosos, mas somente para cobrir os custos de educação e treinamento dos menos favorecidos e para que usem seus talentos de maneira que também ajudem os menos favorecidos. Ninguém merece sua maior capacidade natural nem um ponto de partida mais favorável na sociedade. Porém, é claro que isso não é motivo para ignorar, muito menos eliminar, essas diferenças.<sup>236</sup>

Nesse ponto, o princípio de diferença é evocado para configurar o sistema social de modo que nenhuma pessoa saia ganhando ou perdendo devido ao lugar que ocupa em função da distribuição dos dotes naturais ou de sua posição inicial na sociedade, sem que, para isso, tenha que receber ou conceder benefícios compensatórios em troca.

Esse aspecto da teoria rawlsiana é importante por constatar que não é a distribuição natural de dotes naturais e de posições sociais que é injusta, mas sim o modo como as instituições lidam com isso. A injustiça não está no fato de determinada

---

<sup>234</sup> Ibidem, p. 121.

<sup>235</sup> Ibidem.

<sup>236</sup> Ibidem, p. 121-2.

pessoa nascer com certos dotes naturais ou em determinada posição social vantajosa. Isso são meros fatos naturais e contingentes. O problema está na forma como que as sociedades lidam com tais fatos, se incorporam ou não tais arbitrariedades em seu ordenamento social e se deixam ou não tais contingências influenciarem todo o arranjo social, impedindo a ascensão e o desenvolvimento dos menos favorecidos com base em tais circunstâncias. Desse modo, a injustiça estaria no fato de as instituições incorporarem as contingências naturais para regularem o funcionamento e ordenamento da sociedade como um todo, criando assim, classes sociais mais ou menos fechadas e privilegiadas.

Na teoria da justiça como equidade “os homens concordam em só se valer dos acidentes da natureza e das circunstâncias sociais quando fazê-lo resulta em benefício comum”<sup>237</sup>. Isso requer que os princípios de justiça sejam um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da sorte, ao ponto de tornarem as instituições que regulam necessariamente justas.

Rawls considera que há outro ponto no princípio de diferença que colabora para que a distribuição dos talentos naturais seja utilizada para o bem comum, com os benefícios socioeconômicos oriundos de tais talentos sendo compartilhados de forma justa: a concepção de reciprocidade. Trata-se de um princípio de benefício mútuo, onde aqueles que são favorecidos de alguma forma pela “loteria natural” concordam com o sistema no qual os menos favorecidos são privilegiados, maximizando assim suas vantagens. Rawls afirma que,

os mais favorecidos, quando analisam o problema partindo de uma perspectiva geral, reconhecem que o bem-estar de cada um depende de um esquema de cooperação social sem o qual ninguém teria uma vida satisfatória; reconhecem também que só podem esperar a cooperação voluntária de todos se as condições do esquema forem razoáveis. Portanto, consideram-se já compensados, por assim dizer, pelas vantagens às quais ninguém (inclusive eles mesmos) tinha direito prévio. Por isso, abandonam a ideia de maximizar uma média ponderada e consideram o princípio de diferença uma base equitativa para regular a estrutura básica.<sup>238</sup>

Assim, nesse aspecto, não é justo que aqueles indivíduos que tenham maiores aptidões naturais e posições sociais mais privilegiadas tenham direito a um esquema

---

<sup>237</sup> Ibidem, p. 122.

<sup>238</sup> Ibidem, p. 123.

de cooperação social que lhes permita adquirir ainda mais benefícios sem contribuírem de alguma forma para que os menos privilegiados também tenham suas vantagens. Para Rawls, não merecemos nosso lugar na distribuição de aptidões inatas, nem merecemos nosso lugar inicial na sociedade, assim como não possuímos nenhum crédito pelas circunstâncias familiares e sociais em que fomos criados no início de nossas vidas<sup>239</sup>. O que realmente importa é a forma pela qual a estrutura básica vai proporcionar um sistema cooperativo de arranjo social que distribua de forma equitativa os benefícios sociais para todos os membros da sociedade, principalmente para os não contemplados por essas circunstâncias familiares e sociais favoráveis.

É óbvio que os mais favorecidos têm o direito de cultivar os seus talentos e aptidões naturais. Inclusive tal direito é garantido pelo primeiro princípio de justiça, a saber, o da liberdade fundamental, protetor da integridade da pessoa. O problema central aqui é como a estrutura básica da sociedade será concebida visando um esquema equitativo de cooperação social que proteja tal integridade e ao mesmo tempo reverta esses talentos em prol de todos, de modo que as vantagens sejam recíprocas e os benefícios mútuos. E é nesse ponto que o princípio de diferença aparece como mais aceitável tanto para os indivíduos mais favorecidos quanto para os menos favorecidos.

Outro aspecto interessante inerente ao princípio de diferença é que ele fornece uma interpretação acerca do princípio da fraternidade. De acordo com Rawls, o princípio de diferença corresponde a um significado natural de fraternidade; isto é, “à ideia de não querer ter vantagens maiores, a menos que seja para o bem de quem está em pior situação”<sup>240</sup>. Trata-se, em outras palavras, de considerar que aqueles que estão em uma situação mais vantajosa só estarão dispostos a obter ainda mais vantagens se elas funcionarem em benefício dos menos afortunados. Assim, o princípio da fraternidade torna-se perfeitamente exequível, sendo que, nessa perspectiva, ao aceitá-lo, pode-se associar as ideias tradicionais de liberdade, igualdade e fraternidade à interpretação democrática dos dois princípios de justiça. Dentro desse contexto,

---

<sup>239</sup> Ibidem, p. 124.

<sup>240</sup> Ibidem, p. 126.

a liberdade corresponde ao primeiro princípio; a igualdade, à ideia de igualdade contida no primeiro princípio juntamente com a igualdade equitativa de oportunidades; e a fraternidade, ao princípio de diferença. Desse modo, encontramos um lugar para a concepção de fraternidade na interpretação democrática dos dois princípios, e percebemos que essa concepção impõe uma exigência definida à estrutura fundamental da sociedade. Não devemos esquecer os outros aspectos da fraternidade, mas o princípio de diferença expressa seu significado fundamental do ponto de vista da justiça social.<sup>241</sup>

Ao detalharmos os contornos assumidos pelos princípios da reparação e da fraternidade frente aos princípios rawlsianos de justiça, fica evidente que a justiça como equidade não conduz a uma sociedade meritocrática. Para Rawls, a meritocracia é uma forma de ordem social que “segue o princípio de carreiras abertas aos talentos e usa a igualdade de oportunidades como modo de liberar as energias humanas na luta por prosperidade econômica e domínio político”<sup>242</sup>. Em tal ordem social existe uma grande disparidade entre as classes sociais, sendo as classes mais baixas detentoras de uma cultura empobrecida e as classes de elite tecnocrata e de governantes possuidoras de objetivos claros voltados à manutenção e obtenção de poder e riqueza. Nessas circunstâncias, a igualdade de oportunidades significaria “igual possibilidade de deixar para trás os menos afortunados na busca pessoal de influência e posição social”<sup>243</sup>.

Rawls enxerga na sociedade meritocrática um perigo para as outras interpretações dos princípios da justiça, mas não para a concepção democrática em si, pois o princípio de diferença determina que os principais objetivos da sociedade e de suas respectivas instituições sejam direcionados ao menos favorecidos, de forma a contemplá-los com benefícios e vantagens sociais. Entre tais bens essenciais que devem ser direcionados aos menos favorecidos está, como vimos anteriormente, o autorrespeito<sup>244</sup>. Segue-se que, de acordo com Rawls,

se deveria propiciar um sentido confiante do próprio valor para os menos favorecidos, e isso limita as formas de hierarquia e os graus de desigualdade permitidos pela justiça. Assim, por exemplo, os recursos para a educação não devem ser alocados apenas ou obrigatoriamente segundo seu retorno em estimativas de capacidades produtivas treinadas, mas também segundo seu valor para o enriquecimento da vida pessoal e social dos cidadãos, incluindo-se nisso os menos

---

<sup>241</sup> Ibidem, p. 127.

<sup>242</sup> Ibidem.

<sup>243</sup> Ibidem, p. 128.

<sup>244</sup> Sobre o autorrespeito ver item 3.4 desta Tese.

favorecidos. À medida que a sociedade progride, esta última ponderação se torna cada vez mais importante.<sup>245</sup>

Conclui-se, então, que o princípio de diferença, sendo diretamente distinto do princípio da reparação e totalmente contrário ao princípio meritocrático, visa destinar recursos para a educação a fim de elevar as expectativas de longo prazo dos menos favorecidos, principalmente ao considerar que o papel da educação não é apenas contribuir para o desenvolvimento econômico e do bem-estar social, mas sim, sobretudo, capacitar a pessoa de tal forma que ela possa desfrutar da cultura de sua sociedade, participando ativamente de suas atividades, melhorando sua vida social e assim, desenvolvendo um sentido seguro de seu próprio valor.

### 3.3. A educação como um bem primário

Vimos nas seções anteriores como o princípio de diferença atua como um princípio distributivo de bens sociais essenciais para a vida de cada cidadão integrante do esquema de cooperação social. Vale lembrar também que, de acordo com tal princípio, somente são moralmente legítimas as desigualdades socioeconômicas estabelecidas para melhorar as condições de vida daqueles que se encontram nas posições mais desfavoráveis em relação a essa escala distributiva de bens sociais primários.

Assim, cabe-nos neste momento, compreender um pouco melhor como o acesso equitativo à educação vincula-se à ideia de bens primários, devendo ser um bem que, tal como os itens de bens primários, deve estar disponível a todos os cidadãos, sem qualquer distinção de classe social e talentos, e sem interferência de outras condições e contingências. Para tanto, devemos analisar cada um dos itens de bens primários apresentados por Rawls, buscando identificar neles os aspectos que nos permitem fazer essa relação.

Começaremos então, pelo primeiro bem primário da lista, a saber, *os direitos e liberdades básicos*<sup>246</sup>. Conforme Rawls, os direitos e as liberdades disponíveis nesse

---

<sup>245</sup> RAWLS, 1997, p. 128.

<sup>246</sup> Ibidem, p. 82.

bem são consideradas como as “condições institucionais essenciais para o adequado desenvolvimento e exercício pleno e consciente das duas faculdades morais”<sup>247</sup>, compreendidas por ele como a capacidade de ter um senso de justiça e de formar uma concepção de bem<sup>248</sup>. Tais faculdades morais são aquelas competências que permitem que as pessoas estejam aptas a se envolverem em um esquema de cooperação social, honrando e cumprindo os termos presentes nele. Assim, cidadãos compreendidos como livres e iguais possuem as faculdades morais que permitem a associação livre e a participação ativa na sociedade democrática.

Os direitos e as liberdades citadas por Rawls são baseados no primeiro princípio de justiça, aquele que determina uma série de liberdades iguais básicas para cada pessoa<sup>249</sup>. Tais liberdades também são especificadas em uma lista, seguindo a seguinte ordem: as liberdades de pensamento e consciência; as liberdades políticas; as liberdades de associação e integridade da pessoa; e os direitos e liberdades abrangidos pelo estado de direito<sup>250</sup>.

Essas liberdades são definidas a partir da seguinte questão: quais liberdades fornecem as condições políticas e sociais necessárias para o pleno desenvolvimento e exercício das faculdades morais de pessoas livres e iguais?<sup>251</sup>. De acordo com Rawls,

primeiro, as liberdades políticas iguais e a liberdade de pensamento permitem que os cidadãos desenvolvam e exerçam essas faculdades para julgar a justiça da estrutura básica da sociedade e suas políticas sociais; e, segundo, a liberdade de consciência e a liberdade de associação permitem que os cidadãos desenvolvam e exerçam suas faculdades morais para formar, rever e racionalmente procurar realizar (individualmente ou, com mais frequência, em associação com outros) suas concepções bem.<sup>252</sup>

Diante dos direitos e liberdades, que permitem que os cidadãos desenvolvam e exerçam suas faculdades morais como pessoas livres e iguais, poderíamos compreender que o acesso equitativo à educação pode ser considerado como uma de suas formas de desenvolvimento e exercício? Do mesmo modo, cidadãos que não

---

<sup>247</sup> Ibidem.

<sup>248</sup> Sobre as duas faculdades morais, ver RAWLS, 2003, p. 26.

<sup>249</sup> Conforme RAWLS, 2003, p. 60.

<sup>250</sup> Ibidem, p. 62.

<sup>251</sup> Ver RAWLS, 2003, p. 64.

<sup>252</sup> RAWLS, 2003, p. 64.

possuem o acesso garantido à educação podem ser tomados como pessoas que não têm liberdade em plenitude?

Para responder de forma positiva as indagações acima é preciso considerar que o direito de acesso à educação é uma forma de assegurar que as liberdades em questão sejam garantidas, em plenitude. E isso não é totalmente claro na teoria rawlsiana. Em primeiro lugar, Rawls explica o que é liberdade ao mencionar três aspectos, a saber, “os agentes que são livres, as restrições ou limitações de que estão livres e aquilo que têm liberdade para fazer ou não fazer”, de modo que a descrição de qualquer liberdade siga a seguinte forma: “esta ou aquela pessoa (ou pessoas) está (ou não está) livre desta ou daquela restrição (ou conjunto de restrições) para fazer (ou não fazer) isto ou aquilo”<sup>253</sup>.

Tendo em vista que os direitos e as liberdades que estamos tratando aqui estão vinculadas diretamente ao primeiro princípio de justiça<sup>254</sup>, estamos lidando com elementos constitucionais essenciais, isto é, com garantias que devem ser estabelecidas por uma constituição. Assim, as liberdades em questão consistem em determinadas estruturas de instituições, ou seja, refletem um sistema de normas públicas que determina direitos e deveres. De acordo com Rawls,

os indivíduos têm liberdade para fazer alguma coisa quando estão livres de certas restrições, quer para fazê-la, quer para não fazê-la, e quando o ato de fazê-la ou não fazê-la está protegido contra a interferência de outras pessoas. Se, por exemplo, analisamos a liberdade de consciência conforme definida por lei, então os indivíduos têm essa liberdade fundamental quando estão livres para concretizar seus interesses morais, filosóficos ou religiosos sem restrições legais que lhes exijam se comprometerem com qualquer forma específica de ato religioso ou de outra natureza, e quando os demais têm o dever jurídico de não interferir.<sup>255</sup>

Outra consideração importante é que, segundo Rawls, nunca podemos avaliar cada liberdade de forma separada, isolada. As liberdades fundamentais devem ser avaliadas em conjunto<sup>256</sup>, como se fossem um “único sistema”, pois o valor de cada uma delas depende da especificação das demais liberdades<sup>257</sup>. Isso implica

---

<sup>253</sup> RAWLS, 1997, p. 248.

<sup>254</sup> E lembrando também que o primeiro princípio de justiça tem prioridade sobre o segundo.

<sup>255</sup> RAWLS, 1997, p. 248.

<sup>256</sup> Tal como os princípios de justiça.

<sup>257</sup> Conforme RAWLS, 1997, p. 249.

diretamente em nossa intenção de avaliar se a não garantia do acesso equitativo à educação é uma forma de cerceamento das liberdades previstas no primeiro item do índice de bens primários.

Se tomarmos, como exemplo, uma determinada criança pertencente a uma comunidade rural quilombola ou sem-terra, que não tenha acesso a escola de ensino básico devido à localização geográfica da região onde mora, se considerarmos que essa criança não é livre para se manifestar politicamente e se expressar perante a sociedade, temos de considerar que todas as suas outras liberdades também são limitadas, como as liberdades de pensamento, consciência e associação, por exemplo.

Desse modo, uma vez que o direito ao acesso à educação é um dos artigos mais elementares das atuais constituições federais<sup>258</sup> de democracias ao redor do mundo, a não garantia desse direito é uma forma eficiente de cerceamento das liberdades individuais, principalmente daquelas descritas por Rawls no primeiro item da lista de bens primários e no primeiro princípio de justiça. Assim, apesar de parecer um pouco implícito, podemos sim afirmar que o acesso equitativo à educação perpassa o primeiro item da lista de bens essenciais que devem ser distribuídos pela estrutura básica da sociedade.

Passemos então, ao segundo item pertencente ao rol de bens primários: *as liberdades de movimento e de livre escolha de ocupação sobre um fundo de oportunidades diversificadas*<sup>259</sup>. Primeiramente, poderíamos presumir que a liberdade de movimento estaria inserida no item anterior, dos direitos e liberdades básicos, especialmente porque poderia perfeitamente ter sido vinculada às demais liberdades políticas. No entanto, está presente no segundo item para que acompanhe a ideia de livre escolha de ocupação, principalmente para que essa escolha esteja disponível diante uma série de oportunidades diversificadas.

---

<sup>258</sup> Em nossa Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, o direito à Educação é prescrito no capítulo III, Seção I, Artigo 205, estabelecendo que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Referência: BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016. Página 123.

<sup>259</sup> Em RAWLS, 2003, p. 82.

De acordo com Rawls, essas oportunidades diversificadas, que devem ser escolhidas de forma livre, “propiciam a busca de uma variedade de objetivos e tornam possíveis as decisões de revê-los e alterá-los”<sup>260</sup>. Esta inserção nos remete diretamente à primeira parte do segundo princípio de justiça: a igualdade equitativa de oportunidades. Conforme já vimos de forma bastante detalhada no decorrer deste primeiro capítulo, a igualdade equitativa de oportunidades prevê que todos tenham uma chance equitativa de atingir cargos públicos e posições sociais, independentemente da classe social.

Assim, as liberdades de movimento e de livre escolha de ocupação só fazem sentido se estiverem diante de um cenário de oportunidades que permitem aos cidadãos almejar e alcançarem uma série de objetivos distintos. Desse modo, podemos considerar o acesso à educação como uma forma de exercer as liberdades citadas e, mais do que isso, podemos toma-lo como uma oportunidade de atingir alguns objetivos desejados?

Consideramos que sim e as razões parecem óbvias: se existem cidadãos que não têm o acesso garantido à educação, é evidente que eles serão restringidos quanto à liberdade de escolher sua ocupação, seja ela profissional ou não, remunerada ou não, na medida em que as oportunidades de as atingir também serão restritas. Sabemos muito bem que, em nosso cenário mundial atual, possuir uma formação educacional de qualidade é, na maioria das vezes, um pré-requisito básico para se alcançar certos objetivos, como cargos e posições sociais de prestígio e responsabilidade, além de outros bens, como renda e riqueza, por exemplo.

O terceiro item pertencente à lista de bens primários vincula-se diretamente ao segundo, que acabamos de mencionar acima. Trata-se dos *poderes e prerrogativas de cargos e posições de autoridade e responsabilidade*<sup>261</sup>. Tal tópico também nos remete diretamente à primeira parte do segundo princípio de justiça<sup>262</sup>, quando este afirma que as desigualdades socioeconômicas devem estar vinculadas a cargos públicos e posições sociais acessíveis a todos em igualdade equitativa de

---

<sup>260</sup> RAWLS, 2003, p. 82-83.

<sup>261</sup> Ibidem.

<sup>262</sup> Ver tópico 2.2.5 desta tese.

oportunidades<sup>263</sup>, isto é, que todos tenham uma chance equitativa<sup>264</sup> de acessar tais bens.

A questão que circunda nossa análise em torno desse terceiro item dos bens sociais essenciais é, conforme os demais, se a garantia de acesso à educação para todos, independentemente da renda familiar, permitiria que todo e qualquer cidadão pudesse alcançar os poderes e prerrogativas de cargos e posições de autoridade e responsabilidade, caso os almejassem. Ora, se os bens primários são aquilo que cidadãos livres e iguais precisam para atingir seus objetivos no contexto de uma sociedade democrática, a partir de seus próprios planos de vida, não parece haver dúvidas acerca de que os cidadãos envolvidos nesse esquema necessitem sim de igualdade de oportunidades na educação para alcançarem cargos públicos e posições sociais de responsabilidade, caso queiram.

À medida que vamos avançando na análise dos aspectos que nos permitem considerar o acesso equitativo à educação como parte inerente ao rol de bens sociais primários que devem ser distribuídos pelas principais instituições sociais, tornava-se mais evidente que, assim como ocorre com os princípios de justiça, há também uma prioridade sequencial no índice de bens primários descritos por Rawls. Essa consideração é importante para entendermos melhor o próximo ponto da listagem de bens sociais: *renda e riqueza*<sup>265</sup>. Já vimos que renda e riqueza são elementos essenciais para também se definir quem são os menos favorecidos da sociedade<sup>266</sup>, uma vez que, em uma sociedade bem ordenada na qual os cidadãos têm os direitos e liberdades básicos garantidos e as oportunidades equitativas asseguradas, os menos favorecidos são aqueles cidadãos que pertencem à classe social com renda mais baixa<sup>267</sup>.

Desse modo, define-se quem pertence ao grupo menos favorecido a partir de uma sequência prioritária: primeiro avalia-se os direitos e as liberdades básicos, depois as oportunidades equitativas disponíveis e por último a renda e riqueza. Tal sequência de premissas é apropriada para reafirmar novamente que, dentro do

---

<sup>263</sup> Ver RAWLS, 2003, p. 60.

<sup>264</sup> Para mais detalhes acerca do que Rawls entende por *chance equitativa*, ver tópico 2.2.5 da presente tese.

<sup>265</sup> Conforme RAWLS, 2003, p. 83.

<sup>266</sup> Item 2.2.6 desta tese.

<sup>267</sup> Conforme RAWLS, 2003, p. 83.

liberalismo igualitário que estamos considerando, as liberdades fundamentais têm prioridade sobre a redução das desigualdades socioeconômicas<sup>268</sup>.

Nesse contexto, de acordo com Rawls, renda e riqueza são entendidas como “meios polivalentes (que têm valor de troca) geralmente necessários para atingir uma ampla gama de objetivos, sejam eles quais forem”<sup>269</sup>; ou seja, renda e riqueza são instrumentos essenciais para se adquirir, alcançar e realizar uma série de coisas, exigências e objetivos inerentes à vida social, de modo que, de acordo com os princípios de justiça, os menos favorecidos têm que ser beneficiados caso haja desigualdades na distribuição. Conforme Rawls,

dizer que as desigualdades de renda e riqueza têm de ser dispostas de modo que elevem ao máximo os benefícios para os menos favorecidos significa simplesmente que temos de comparar esquemas de cooperação e verificar a situação dos menos favorecidos em cada esquema, e em seguida escolher o esquema no qual os menos favorecidos estão em melhor situação do que em qualquer outro.<sup>270</sup>

Dentro dessa perspectiva, poderíamos considerar que o acesso equitativo à educação se consolidaria como um eficiente instrumento para se obter renda e riqueza, principalmente para os menos favorecidos da sociedade? Para respondermos de forma positiva essa questão precisamos reconhecer que há uma estreita relação entre renda e riqueza e oportunidades de educação, principalmente na medida em que tais oportunidades influenciam diretamente nos meios de obtenção de renda.

Diante de nossas perspectivas atuais, em que grande parte das profissões de prestígio e autoridade estão diretamente vinculadas aos altos salários que elas proporcionam e ao nível de instrução exigido por algumas delas para exercê-las, não parece haver dúvidas que proporcionar oportunidades iguais de educação para todos é uma forma de propiciar que mais cidadãos – incluindo os menos favorecidos – possam acessar tais lugares, caso estes sejam seus objetivos. Lembrando sempre que, de acordo com Rawls, renda e riqueza são consideradas como meios para se alcançarem certos objetivos e que a sua distribuição deve ser igualitária – a menos que haja uma desigualdade a favor dos menos favorecidos.

---

<sup>268</sup> Conforme VITA, 2000, p. 207.

<sup>269</sup> RAWLS, 2003, p. 83.

<sup>270</sup> Ibidem, p. 83-84.

### 3.4. O autorrespeito entendido como o bem primário mais importante

Chegamos, enfim, à análise do último item da lista de bens sociais primários dispostos pela teoria rawlsiana: *as bases sociais do autorrespeito*<sup>271</sup>. Trata-se do bem primário mais importante para a teoria da justiça como equidade, exatamente por ser entendido como “aqueles aspectos das instituições básicas normalmente essenciais para que os cidadãos possam ter um senso vívido de seu valor enquanto pessoas e serem capazes de levar adiante seus objetivos com autoconfiança”<sup>272</sup>. Em *TJ*, Rawls apresenta dois aspectos distintos para definir esse bem primário.

Em primeiro lugar, (...) essa ideia contém o sentido que a pessoa tem de seu próprio valor, sua firme convicção de que vale a pena realizar sua concepção de seu bem, seu projeto de vida. E, em segundo lugar, o autorrespeito implica uma confiança na própria capacidade, contanto que isso esteja ao alcance da pessoa, de realizar as próprias intenções. Quando achamos que nossos planos têm pouco valor, não podemos realizá-los com prazer nem nos deleitar com sua execução. Nem podemos continuar nossos esforços quando somos assolados pelo fracasso e pela insegurança. Está claro, então, o motivo por que o autorrespeito é um bem primário. Sem ele, parece que não vale a pena fazer nada, ou, se alguma coisa tem valor para nós, falta-nos disposição para lutar por ela. Todos os desejos e todas as atividades se tornam vazios e fúteis, e naufragamos na apatia e no ceticismo.<sup>273</sup>

Note-se que há uma diferença importante que precisamos considerar quando tratamos do autorrespeito: a distinção dele como atitude e como bases sociais. Como atitude, o autorrespeito é tratado como um comportamento ou ação para consigo mesmo, cujo interesse fundamental é a sua preservação. Já as bases sociais são aquilo que sustenta essa atitude, isto é, são garantias institucionais que permitem que os cidadãos tenham direitos e liberdades básicos iguais, havendo para isso o reconhecimento público dessas garantias quando todos endossam o princípio de diferença<sup>274</sup>. Para Rawls, são as bases sociais do autorrespeito que importam como bem primário<sup>275</sup>.

---

<sup>271</sup> Conforme RAWLS, 2003, p. 83.

<sup>272</sup> Ibidem.

<sup>273</sup> RAWLS, 1997, p. 544

<sup>274</sup> Ver RAWLS, 2003, p 84.

<sup>275</sup> Conforme RAWLS, 2003, p 84.

Existem certas características públicas das instituições básicas que permitem que o autorrespeito estabeleça uma relação de cuidado recíproco de tratamento entre as pessoas. Trata-se da premissa de que o nosso próprio sentimento de valor e autoconfiança depende, necessariamente, do respeito, zelo e reciprocidade que os outros expressam por nós. Isso levando em conta, inclusive, a aprovação e o reconhecimento de uns pelos outros.

Percebe-se, assim, que ao incluir o autorrespeito no rol de bens primários, Rawls tem a intenção de indicar que, em uma sociedade bem ordenada, na qual os direitos e as liberdades iguais estão garantidos e as oportunidades são equitativas, os indivíduos poderiam desenvolver um senso seguro de autoconfiança e valor no desenvolvimento de suas próprias capacidades e habilidades (em seu próprio progresso moral, poderíamos dizer). E vai além: estabelecendo-se uma distribuição igual de tais direitos, liberdades e oportunidades, “todos têm um *status* semelhante e garantido ao se reunirem para tratar dos assuntos comuns da sociedade em geral”<sup>276</sup>. Assim, Rawls possibilita a criação de um ambiente associativo seguro que impede que alguém utilize de outros meios para melhorar o seu próprio *status*. Sobre isso, Vita argumenta que

a prioridade das liberdades fundamentais tem o sentido de exprimir, na estrutura básica da sociedade, o respeito mútuo que os cidadãos devem ter pelas formas de vida e pelas concepções de bem um dos outros. Desde que essas formas de vida e concepções de bem não sejam incompatíveis com os princípios de justiça, as instituições de uma sociedade liberal justa não podem se fundar em julgamentos sobre o valor das atividades e objetivos nos quais os indivíduos se empenhem ou das associações e comunidades das quais façam parte.<sup>277</sup>

Note-se que a justificação do princípio da diferença passa, essencialmente, pela ideia de viabilizar as condições institucionais necessárias para que cada cidadão possa desenvolver não somente um sentido de valor pelos seus próprios objetivos e planos de vida, mas também um respeito pelos objetivos, formas de vida e concepções de bem dos outros; ou seja, apenas faz sentido pensarmos em autorrespeito se entendermos que a concepção e execução de nossos planos de vida dependem, essencialmente, da apreciação dos outros.

---

<sup>276</sup> RAWLS, 1997, p. 672.

<sup>277</sup> VITA, 2000, p. 240.

Desse modo, ao incluir o autorrespeito no rol de bens primários, Rawls busca ir além da caracterização de um sentimento individual de valor próprio e de uma valorização dos projetos individuais da vida de cada um. Trata-se, em outras palavras, de pensar em arranjos institucionais que sejam capazes de garantir a todos o desenvolvimento do autorrespeito, principalmente àqueles que estão em situações mais vulneráveis e desvantajosas diante da distribuição dos outros bens sociais básicos. Conforme Vita,

a inclusão do autorrespeito no índice de bens primários também tem o sentido de limitar as desigualdades de renda e riqueza que poderiam ser autorizadas até mesmo pelo princípio de diferença. Disparidades muito grandes de renda e riqueza, ainda que pudessem ser justas, teriam um impacto negativo sobre o autorrespeito dos mais desprivilegiados. A reação a essa perda de autorrespeito seria a difusão de um sentimento de “inveja desculpável” pela posição daqueles que, sob as desigualdades permitidas pelo “maximin”, teriam um quinhão maior de bens primários.<sup>278</sup>

Dito isso e retornando à nossa intenção inicial de investigarmos a relação entre o acesso equitativo à educação e o índice de bens sociais primários distribuídos via instituições básicas, poderíamos afirmar que, de acordo com Rawls, distribuir equitativamente oportunidades de educação contribui para o desenvolvimento do autorrespeito, exatamente como aquele senso vívido de valor enquanto pessoa capaz de concretizar seus objetivos com autoconfiança?

Para que a resposta seja positiva, basta retornarmos a uma explicação anterior acerca do princípio de diferença<sup>279</sup>. Vimos que, para os aspectos distributivos de uma teoria da justiça existem três tipos de bens relevantes: os passíveis de distribuição, como renda, riqueza e oportunidades educacionais; outros que são afetados pela distribuição dos bens anteriores, como conhecimento e autorrespeito; e aqueles que não são afetados pela distribuição de nenhum outro bem, como as capacidades mentais e físicas dos indivíduos<sup>280</sup>. Desses três tipos de bens relevantes para uma justiça distributiva, a teoria de Rawls compromete-se com os dois primeiros bens, a saber, os passíveis de distribuição e aqueles que são influenciados por eles. Mas,

---

<sup>278</sup> Ibidem, p. 241n.

<sup>279</sup> Item 2.2.6 desta Tese.

<sup>280</sup> Conforme VITA, 2000, p. 239-40.

dentro de nossos propósitos, como a distribuição de oportunidades educacionais afeta o senso de autorrespeito?

Para responder, repetiremos um percurso já tantas vezes percorrido, mas que não é demais explorar novamente: a partir da realização dos princípios de justiça (da liberdade igual, da igualdade equitativa de oportunidades e da diferença), via estrutura básica (principais instituições sociais), cria-se as bases sociais do autorrespeito, considerado por Rawls como o bem primário mais relevante. A prioridade dada às liberdades básicas visa, entre outras coisas, o respeito mútuo que os cidadãos devem ter pelos objetivos, planos de vida e concepções do bem uns dos outros.

Após garantido o esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais, chega-se à igualdade equitativa de oportunidades, que exige que cargos públicos e posições sociais estejam disponíveis a todos, impondo que a estrutura básica estabeleça, entre outras coisas, oportunidades de educação para todos, independentemente da renda familiar.

Por sua vez, diante do princípio de diferença, Rawls deixa claro que se trata de um princípio de “distribuição (no sentido mais estrito) que vigore no contexto de instituições de fundo que garantam as liberdades básicas iguais (entre as quais o valor equitativo das liberdades políticas) bem como a igualdade equitativa de oportunidades”<sup>281</sup>. Nesse contexto, como já vimos, o princípio de diferença é o responsável por distribuir os bens primários equitativamente entre os cidadãos, determinando que, se houver desigualdades em tal distribuição, que elas façam parte de um arranjo distributivo que seja capaz de sobreviver ao poder de veto dos menos favorecidos, ou seja, que a situação dos indivíduos representativos que ocupam a pior posição social esteja de tal modo melhor em comparação com um arranjo distributivo que não tenha se distanciado de um padrão estritamente igualitário que quaisquer indivíduos nessa posição possa (ou deva) assentir a esse arranjo não igualitário. O princípio da diferença visa assegurar a todos cidadãos, sem abstrair inteiramente de considerações de eficiência, os recursos necessários para que possam se empenhar em realizar seus objetivos, seus planos racionais de vida e suas respectivas concepções do bem.

---

<sup>281</sup> RAWLS, 2003, p.61.

Tais considerações acerca do caminho traçado desde os princípios de justiça até a distribuição de todos os bens primários não deixam dúvidas: oportunidades educacionais influenciam diretamente o desenvolvimento do autorrespeito, principalmente quando percebemos, na prática, que tais oportunidades contribuem para o despertar do sentimento próprio de autoestima e de confiança na capacidade de levar adiante seus objetivos e projetos de vida. Da mesma forma, as oportunidades educacionais podem ser integradas às bases sociais do autorrespeito, uma que vez que servem como garantia institucional de um bem básico indispensável para o desenvolvimento pleno do indivíduo como pessoa e como cidadão perante sua comunidade.

Para ilustrar essa questão, podemos supor que o cidadão que tem à sua disposição oportunidades educacionais diversas, desde a infância até a fase adulta, desde a educação infantil até o ensino superior, terá mais condições para planejar, revisar e realizar seus planos de vida com autonomia e confiança, desenvolvendo-se adequadamente, exercendo suas faculdades morais e realizando suas respectivas concepções de bem. Sob a mesma perspectiva, também supomos que a falta de acesso às mesmas oportunidades educacionais poderá prejudicar, significativamente, o seu desenvolvimento psíquico, econômico, político e social, além de também contribuir consideravelmente para o aumento do índice de pobreza, violência, mortalidade infantil, entre outros problemas em sua comunidade<sup>282</sup>. Tais considerações demonstram que cada desigualdade social oriunda da má distribuição de bens sociais impacta diretamente no surgimento de outras desigualdades e injustiças, que podem ser ainda mais severas.

Assim, a igualdade de acesso à educação, conforme vimos, esteve presente na garantia das liberdades básicas, no acesso a cargos e posições sociais em igualdade de oportunidades e em cada um dos bens primários, por meio dos direitos

---

<sup>282</sup> Como vimos no dado estatístico publicado recentemente pelo IBGE, apresentado na nota de rodapé do item 3.1 desta Tese, a desigualdade de acesso à educação básica de qualidade é uma das formas mais elementares de perpetuação das desigualdades sociais no Brasil. Grande parte da população ainda não tem o acesso garantido à educação básica, o que dirá então ao ensino superior e a cursos de pós-graduação. Podemos presumir que, sem o devido acesso à educação, o cidadão não tem como possuir o conhecimento, as habilidades e a experiência necessária para conseguir um emprego que garanta um cargo ou uma posição social de confiança e responsabilidade, e isso abala, de forma significativa, o seu senso vívido de autoconfiança, contribuindo para a geração de uma série de desigualdades que afetarão não somente sua vida, mas também a de sua família e de sua comunidade em geral.

e liberdades básicos, dos poderes e prerrogativas de posições de responsabilidade, da renda e riqueza e, principalmente, pela garantia das bases sociais do autorrespeito. Com isso, Rawls estabeleceu que, ao aplicar tais regulamentações à estrutura básica, a sociedade deveria instituir oportunidades de educação para todos, sem considerar a renda familiar, a classe social de origem e as demais contingências que podem afetar a vida de cada cidadão.

### 3.5. O debate com Amartya Sen

As contribuições de Amartya Sen (1933) para a filosofia – e para várias outras áreas do conhecimento – são substanciadas por sua vasta experiência em lidar com situações reais de vulnerabilidade e injustiça social, como a pobreza<sup>283</sup> e a fome coletiva, por exemplo. Como economista, reitor e professor universitário conceituado, Sen obteve várias homenagens e manifestações de reconhecimento por seu trabalho frente às instituições sociais, sendo o prêmio Nobel de Economia de 1998<sup>284</sup> considerado como a maior reverência às suas contribuições para o mundo acadêmico e social.

Entre as suas muitas colaborações, Sen foi um dos criadores<sup>285</sup> do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)<sup>286</sup>, indicador responsável por mensurar o grau de

---

<sup>283</sup> Veremos mais adiante que Sen considera a pobreza como uma forma de privação de capacidades básicas. Conforme SEN, 2000, p. 35.

<sup>284</sup> Denominado oficialmente de *Prêmio do Banco da Suécia em Ciências Econômicas*, em memória de Alfred Bernhard Nobel, foi instituído em 1968. Outros prêmios Nobel também são entregues nas áreas da Física, Literatura, Medicina, Química e da Paz. Sen foi o primeiro ganhador do Prêmio Nobel de Economia nascido em um país denominado “subdesenvolvido”, a saber, a Índia.

<sup>285</sup> Juntamente com o economista paquistanês Mahbub ul Haq, em 1990. Tal índice vem sendo usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em seus relatórios anuais. De acordo com o site PNUD Brasil, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento. Disponível em < <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>>. Acesso em 30/04/2020.

<sup>286</sup> O IDH varia em uma pontuação de 0 a 1. Quanto mais próximo de zero, menor é o indicador para os quesitos de saúde, educação e renda. Quanto mais próximo de 1, melhores são as condições de vida, segundo esses quesitos. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil ocupa a 87ª posição (perdeu três posições, antes ocupava a 84ª na escala de 191 países) no ranking do IDH, alcançando a pontuação de 0,754 (o que representa uma queda de 0,011

desenvolvimento humano nos países classificados em *desenvolvidos*, *em desenvolvimento* e *subdesenvolvidos*, a partir de alguns critérios baseados no acesso à educação (alfabetização e escolarização), à saúde (expectativa de vida e longevidade) e à renda (PIB per capita). Tais critérios evidenciam que o IDH não considera apenas os aspectos econômicos de desenvolvimento de uma nação, mas também os aspectos sociais que contribuem para o bem-estar da sociedade como um todo, o que favorece a criação de políticas públicas, por parte dos Estados, para o combate às desigualdades sociais existentes em cada país.

Com isso, Sen criou um precedente importante para o enfrentamento de algumas desigualdades e injustiças que assolam certas populações: a transferência do foco em questões que envolvem apenas o crescimento econômico, como a elevação da renda, a garantia da liberdade de mercado e o aumento do PIB per capita, para um olhar mais atento às demandas em torno do acesso à educação, a serviços de saúde e a oportunidades reais de desenvolvimento das capacidades humanas. Assim, concebe-se que o bem-estar social não diz respeito apenas à prosperidade econômica, mas se refere, principalmente, aos serviços prestados pelo Estado em forma de educação, saúde, alimentação e outras formas de proteção às minorias, por meio da garantia de serviços básicos.

A relação de Sen com o tema da justiça tem sua origem marcada por seu envolvimento em questões de privação, injustiça e desigualdade que presenciou ao longo de sua vida, principalmente como economista. Uma dessas questões foi a fome coletiva, que não tem por fundamento e causa a escassez de alimentos, mas sim a má distribuição deles e dos recursos para adquiri-los, o que justificaria, do ponto de vista político, a ação do Estado para solucionar esse problema.

Assim como Rawls, Sen também se empenhou em formular uma teoria da justiça que estivesse apta a responder à questão de “como promover uma sociedade justa, estável e cooperativa entre pessoas autônomas livres e iguais”<sup>287</sup>. Apesar de ser um economista de profissão, Sen manteve uma relação próxima com a filosofia,

---

em relação ao relatório anterior, quando o país ocupou o 84º lugar com 0,765). O ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) refere-se aos anos de 2020/2021 e foi divulgado no dia 08 de setembro de 2022, por meio do relatório intitulado *Human Development Report 2020/2021*. Para ver mais, acessar <[https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf\\_1.pdf](https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf_1.pdf)>. Acesso em 27/01/2023.

<sup>287</sup> WERLE, 2012, p. 161.

em especial com as reflexões em torno das teorias de justiça, o que fez com que ele se aproximasse e se influenciasse por Rawls, inspirando-se nele para o desenvolvimento de uma estrutura normativa e teórica própria acerca da justiça.

No entanto, tais influências e inspirações não impediram Sen de contrastar, em alguns aspectos, sua abordagem de justiça com a concepção de justiça rawlsiana. Pelo contrário, partindo do pressuposto de que “alguns dos principais alicerces da teoria rawlsiana da justiça estariam seriamente danificados”<sup>288</sup>, Sen desenvolve uma nova perspectiva de reflexão acerca da justiça, definindo como seu objetivo norteador o de “esclarecer como podemos proceder para enfrentar questões sobre a melhoria da justiça e a remoção da injustiça, em vez de oferecer soluções para questões sobre a natureza da justiça perfeita”<sup>289</sup>.

Suas reflexões começam quando, ainda no prefácio de *Desenvolvimento como Liberdade* (1999)<sup>290</sup>, declara que “vivemos igualmente em um mundo de privação, destituição e opressão extraordinárias”<sup>291</sup>. Ao afirmar isso, Sen reconhece que, apesar de vivermos em uma época de desenvolvimento nunca antes experienciada, com regimes democráticos e participativos instalados em diversos países do globo, com direitos humanos e liberdade política presentes na retórica da maioria dos líderes mundiais, com pessoas vivendo cada vez mais e se comunicando com mais agilidade e comodidade, mesmo assim, ainda enfrentamos problemas muito antigos que ainda se manifestam e influenciam o surgimento de novas privações, injustiças e desigualdades sociais, tais como,

persistência da pobreza e de necessidades essenciais não satisfeitas, fomes coletivas e fome crônica muito disseminadas, violação de liberdades políticas elementares e de liberdades formais básicas, ampla negligência diante dos interesses e da condição de agente das mulheres e ameaças cada vez mais graves ao nosso meio ambiente e à sustentabilidade de nossa vida econômica e social.<sup>292</sup>

Para a superação de tais problemas é preciso, conforme Sen, reconhecer o papel que as diferentes formas de liberdade desempenham no enfrentamento desses males. Isso requer uma mudança na forma de encarar a noção de desenvolvimento:

---

<sup>288</sup> SEN, 2011, p. 83.

<sup>289</sup> Ibidem, p. 11.

<sup>290</sup> SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

<sup>291</sup> SEN, 2000, p. 09.

<sup>292</sup> Ibidem.

que ele deixe de ser apenas um sinônimo restrito de progresso econômico e passe a ser considerado como um processo de expansão das liberdades reais individuais, devendo ser tomado como um comprometimento social. Trata-se da ideia de que o “desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente”<sup>293</sup>.

A liberdade humana é, então, compreendida como o principal objetivo do desenvolvimento e, nesta medida, é por ela que as medidas de promoção social devem ser pautadas. Desse modo, Sen propõe uma análise de justiça que seja capaz de integrar as atividades econômicas, sociais e políticas das instituições sociais em prol da garantia das liberdades substantivas individuais, concebendo os indivíduos como “agentes ativos de mudança”<sup>294</sup> e não como passivos beneficiários de recursos públicos e programas sociais.

### **3.5.1. A ideia de desenvolvimento como liberdade**

Sen pretende demonstrar que a ideia de desenvolvimento – tão presente nos indicadores de avaliação de crescimento econômico – deve ser vista como um processo de expansão das liberdades reais que os indivíduos podem usufruir. Essa pretensão é baseada na premissa de que, para mensurar o grau de desenvolvimento de determinada cidade, estado ou país, é também preciso avaliar outros determinantes que influenciam a expansão das liberdades individuais, como por exemplo,

as disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de decisões e averiguações públicas). De forma análoga, a industrialização, o progresso tecnológico ou a modernização social podem contribuir substancialmente para expandir a liberdade humana, mas ela depende também de outras influências.<sup>295</sup>

---

<sup>293</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>294</sup> Conforme SEN, 2000, p. 11.

<sup>295</sup> SEN, 2000, p. 17.

Desse modo, os aspectos que influenciam a expansão das liberdades vão além daqueles que apenas mensuram os processos de industrialização e modernização da sociedade. Ao considerar que a liberdade humana é essencial para o desenvolvimento, Sen alega que este necessita que se remova as principais fontes de privação das liberdades individuais, destacando, entre elas, a “pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos”<sup>296</sup>. Mitigar tais privações é, inclusive, uma das maneiras mais eficazes de se combater outras mazelas e formas de desigualdade social, uma vez que as privações se vinculam diretamente a outras carências, negações e violações de direitos. De acordo com Sen,

às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem locais. Em outros casos, a violação da liberdade resulta diretamente de uma negação de liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade.<sup>297</sup>

Com isso, Sen quer enfatizar que a garantia, defesa e aumento das liberdades individuais devem ser os principais meios e fins do desenvolvimento. E para isso, apresenta dois tipos de razões: a *razão avaliatória* e a *razão da eficácia*. A primeira aborda a avaliação do progresso conforme o aumento das liberdades pessoais, conforme dito anteriormente. Já a segunda considera que a realização do desenvolvimento é efetivada por meio da condição de agente que cada pessoa apresenta<sup>298</sup>.

Tal ponto é essencial porque demonstra a especificidade da teoria de Sen em considerar que o motor fundamental do desenvolvimento é o próprio agente, compreendido como livre e sustentável. Assim, aquilo que as pessoas – como agentes

---

<sup>296</sup> Ibidem, p.18.

<sup>297</sup> Ibidem.

<sup>298</sup> Ver SEN, 2000, p. 18.

– conseguem realizar depende, exclusivamente, de “oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais” e de “condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas”<sup>299</sup>, que elas desfrutam ao longo da vida. Tais oportunidades são proporcionadas por disposições institucionais que, assim como a própria ideia de desenvolvimento social, são influenciadas pelo exercício das liberdades individuais, principalmente quando nos referimos à liberdade de participar da escolha social e de se responsabilizar pela tomada de decisões públicas.

As diferentes formas de privação de liberdade geram outras privações, de mesmo teor. Por exemplo, a “privação de liberdade econômica pode gerar a privação de liberdade social, assim como a privação de liberdade social ou política pode, da mesma forma, gerar a privação de liberdade econômica”<sup>300</sup>. Do mesmo modo, a expansão de determinadas liberdades também pode impulsionar o florescimento de outras formas de liberdade: “liberdades políticas (na forma de liberdade de expressão e eleições livres) ajudam a promover a segurança econômica”, tal como “oportunidades sociais (na forma de serviços de educação e saúde) facilitam a participação econômica” e “facilidades econômicas (na forma de oportunidades de participação no comércio e na produção) podem ajudar a gerar a abundância individual, além de recursos públicos para os serviços sociais”<sup>301</sup>. Trata-se de um sistema interligado de liberdades, que são vistas por Sen sob uma perspectiva instrumental, conectando-se umas às outras de forma empírica.

### **3.5.2. As liberdades instrumentais**

Até aqui, vimos que a expansão das liberdades substantivas exerce um papel central no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, tal como outros componentes também valiosos, como a segurança econômica, a participação política e as oportunidades sociais adequadas. Com isso, Sen quer deixar claro que com o fortalecimento das liberdades individuais outros componentes sociais também se

---

<sup>299</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>300</sup> Ibidem.

<sup>301</sup> Ibidem, p. 26.

desenvolvem, como uma reação em cadeia, o que contribui diretamente para a eliminação de certas privações e para uma melhor qualidade de vida dos indivíduos. Assim, o ato de expandir as liberdades “não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando este mundo”<sup>302</sup>.

Essa capacidade de interagir e influenciar o mundo é o que determina a condição de agente do indivíduo. Sen toma o termo *agente* para designar “alguém que age e ocasiona mudança e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos”, considerando-o como um “membro do público e como participante de ações econômicas, sociais e políticas (interagindo no mercado e até mesmo envolvendo-se, direta ou indiretamente, em atividades individuais ou conjuntas na esfera política ou em outras esferas)”<sup>303</sup>.

Diante desse contexto, considerar alguém como agente é poder identifica-lo como portador de uma condição de ação perante a vida social, econômica e política da qual faz parte. Isso requer que esse alguém seja livre de um ponto de vista instrumental; isto é, que seja capaz de usar de suas respectivas liberdades para se desenvolver como pessoa e como ser social, com qualidade de vida. Sen considera cinco diferentes tipos de liberdades que podem ser identificadas sob essa perspectiva instrumental. São as seguintes: (I) as liberdades políticas; (II) as facilidades econômicas; (III) as oportunidades sociais; (IV) as garantias de transparência; e (V) a segurança protetora.<sup>304</sup>

Essas liberdades instrumentais tendem a contribuir para a capacidade geral de a pessoa viver mais livremente, mas também têm o efeito de complementar umas às outras. Embora a análise do desenvolvimento deva, por um lado, ocupar-se dos objetivos e anseios que tornam essas liberdades instrumentais consequencialmente importantes, deve ainda levar em conta os encadeamentos empíricos que *vinculam* os tipos distintos de liberdade um ao outro, reforçando sua importância conjunta. De fato, essas relações são essenciais para uma compreensão mais plena do papel instrumental da liberdade. O argumento de que a liberdade não é apenas o objetivo primordial do

---

<sup>302</sup> Ibidem, p. 29.

<sup>303</sup> Ibidem, p. 33.

<sup>304</sup> Conforme SEN, 2000, p. 55.

desenvolvimento, mas também seu principal meio, relaciona-se particularmente a esses encadeamentos.<sup>305</sup>

Tais liberdades instrumentais colaboram diretamente para o desenvolvimento das capacidades individuais, complementando-se e fortalecendo-se mutuamente, em um processo dinâmico de associação em prol da deliberação de políticas para o desenvolvimento. Cada uma delas apresenta aspectos e papéis diferentes dentro da perspectiva de desenvolvimento que Sen propõe. Entretanto, todas elas, em conjunto, possuem a função de gerar e sustentar uma pluralidade de instituições, tais como “sistemas democráticos, mecanismos legais, estruturas de mercado, provisão de serviços de educação e saúde, facilidades para a mídia e outros tipos de comunicação etc”<sup>306</sup>.

### 3.5.2.1. As liberdades políticas

Passemos então aos comentários acerca de cada uma das liberdades instrumentais dispostas por Sen. As primeiras a compor a lista são as *liberdades políticas*, que incluem os direitos políticos democráticos, como as oportunidades de diálogo e crítica, o direito ao voto e a participação na seleção de candidatos aos poderes legislativo e executivo. Tais liberdades também compreendem, entre outras coisas, os direitos civis que abrangem a oportunidade de poder determinar quem deve governar e com base em que princípios, a possibilidade de fiscalizar e criticar o governo e suas autoridades e a liberdade de se expressar politicamente perante uma imprensa livre sem censura<sup>307</sup>.

As liberdades políticas em questão são consideradas como parte integrante de uma sociedade democrática, principalmente quando as vinculamos aos direitos desse espécime. Assim, tais liberdades devem ser tomadas em conjunto com os demais instrumentos de liberdade, especialmente em relação às necessidades econômicas. Para Sen, o aumento de tais necessidades<sup>308</sup> intensifica ainda mais a urgência de

---

<sup>305</sup> SEN, 2000, p. 55.

<sup>306</sup> Ibidem, p. 71.

<sup>307</sup> Ibidem, p.55.

<sup>308</sup> Para Sen, o termo “necessidades” relaciona-se, diretamente, às “ideias que temos sobre a natureza evitável de algumas privações e à compreensão do que pode ser feito sobre isso” (SEN, 2000, p. 181).

garantia das liberdades políticas e dos direitos democráticos, enfatizando assim, certa primazia em torno dos direitos políticos e civis básicos. Ele utiliza das seguintes considerações para afirmar isso:

- 1) sua importância *direta* para a vida humana associada a capacidades básicas (como a capacidade de participação política e social);
- 2) seu papel *instrumental* de aumentar o grau em que as pessoas são ouvidas quando expressam e defendem suas reivindicações de atenção política (como as reivindicações de necessidades econômicas);
- 3) seu papel *construtivo* na conceituação de “necessidades” (como a compreensão das “necessidades econômicas” em um contexto social).<sup>309</sup>

Há, em um cenário mundial, um embate entre liberdades políticas (incluindo os direitos democráticos) e desenvolvimento econômico (envolvendo a satisfação de necessidades econômicas básicas). A prioridade concedida às liberdades políticas é constantemente questionada em diversos debates e conferências internacionais. “Por que se preocupar com a sutileza das liberdades políticas diante da esmagadora brutalidade das necessidades econômicas intensas?”<sup>310</sup>, indagam os críticos<sup>311</sup>, ou ainda, “o que deve vir primeiro – eliminar a pobreza e a miséria ou garantir a liberdade política e direitos civis, os quais, afinal de contas, têm pouca serventia para os pobres?”<sup>312</sup>.

Tais questionamentos são baseados, muitas vezes, em hipóteses pouco conclusivas. Uma delas é que, caso pudesse escolher, a maioria das pessoas em situação vulnerável teria razão para optar pela eliminação da privação econômica, que gera miséria e pobreza, à garantia e expansão de suas liberdades políticas e direitos civis. Tal circunstância apega-se a uma suposta dicotomia existente entre democracia e crescimento econômico que, para Sen, não passa de uma questão mais injustificável que precedente.

---

<sup>309</sup> Ibidem, p. 175.

<sup>310</sup> Ibidem, p. 174.

<sup>311</sup> Sen cita, como exemplo, a conferência de Viena sobre direitos humanos, de 1993, onde diversos delegados representantes de vários países (entre eles China, Cingapura e outros países do Leste Asiático) enfatizaram uma preferência pela perspectiva dos “direitos econômicos” do que pelos “direitos políticos e civis básicos”. Tal preferência seria baseada em importantes necessidades materiais manifestadas pelos habitantes da maioria dos países envolvidos na conferência. Sobre isso, ver SEN, 2000, p. 174.

<sup>312</sup> SEN, 2000, p. 174.

Injustificável porque não há dados suficientes que evidenciem que um governo autoritário (que cerceie liberdades políticas e direitos civis básicos) seja mais benéfico para o desenvolvimento econômico que um governo democrático<sup>313</sup>. Do mesmo modo, não há nada que indique que medidas sociais visando o bem-estar geral da população (como aumento do nível de alfabetização, reforma agrária e programa de distribuição de renda, por exemplo) são impertinentes e inadequados para o desenvolvimento econômico. Ao contrário. Na visão de Sen,

os direitos políticos e civis dão às pessoas a oportunidade de chamar a atenção eficazmente para as necessidades gerais e exigir a ação pública apropriada. A resposta do governo ao sofrimento intenso do povo frequentemente depende da pressão exercida sobre o governo, e é nisso que o exercício dos direitos políticos (votar, criticar, protestar, etc.) pode realmente fazer diferença. Essa é uma parte do papel “instrumental” da democracia e das liberdades políticas<sup>314</sup>.

Desse modo, as críticas destinadas à precedência dos direitos políticos e civis formalizam uma incoerência argumentativa que assola grande parte de nossa população e governos atuais. Como vimos, não há qualquer evidência que indique que a garantia de liberdades políticas pode afetar, negativamente, a prosperidade econômica de uma pessoa ou de um país. Entretanto, de acordo com Sen, o contrário de fato ocorre. Ao levantar-se a hipótese de pessoas pobres poderem escolher entre os direitos políticos e civis e os recursos econômicos, a própria possibilidade de se realizar tal questionamento já depende, por si só, de algumas liberdades políticas, como as de expressão e escolha democrática, por exemplo. Afinal, um governo só estará disposto a ouvir seu povo se ele aceitar que as críticas sejam proferidas de forma aberta e sem censura, circuladas livremente entre os mecanismos jornalísticos. O que definitivamente não ocorre em governos e estados autoritários.

Então, de acordo com Sen, a relação entre liberdades políticas e necessidades econômicas apresenta um aspecto *construtivo* na forma de se requerer melhorias sociais. Exercer os direitos políticos e civis básicos favorece a conceituação, a compreensão e a resposta política devida às necessidades econômicas existentes. Para tanto, é preciso diálogo e argumentação em torno da identificação de quais são

---

<sup>313</sup> Conforme Sen, não há nenhum estudo empírico sistemático que sustente efetivamente um conflito entre liberdades políticas e desempenho econômico. Ver SEN, 2000, p. 177.

<sup>314</sup> SEN, 2000, p. 178.

as necessidades econômicas mais prementes. E isso só é possível com a proteção democrática das liberdades políticas.

Os direitos políticos e civis, especialmente os relacionados à garantia de discussão, debate, crítica e dissensão abertos, são centrais para os processos de geração de escolhas bem fundamentadas e refletidas. Esses processos são cruciais para a formação de valores e prioridades, e não podemos, em geral, tomar as preferências como dadas independentemente de discussão pública, ou seja, sem levar em conta se são ou não permitidos debates e diálogos.<sup>315</sup>

Assim sendo, a democracia assume um lugar central na relação entre liberdades políticas e necessidades econômicas. Mais do que isso, a democracia teria uma “importância instrumental” no cumprimento de seu “papel construtivo”<sup>316</sup> em proporcionar uma diversa gama de oportunidades de articulação, participação e discussão de seus propósitos entre os cidadãos. A identificação de graves necessidades e desigualdades sociais só é possível através de tais oportunidades. Dessa forma, fortalecer o sistema democrático é um aspecto essencial do processo de desenvolvimento<sup>317</sup>.

### **3.5.2.2. As facilidades econômicas**

Uma vez descrito o papel instrumental das liberdades políticas e dos direitos civis no processo de desenvolvimento, enfatizando principalmente a importância do fortalecimento da democracia e de seu papel construtivo na garantia de oportunidades sociais que auxiliam na identificação e solução de necessidades básicas – incluindo as econômicas –, é o momento de nos debruçarmos sobre o segundo tipo de liberdade instrumental: as *facilidades econômicas*.

Para Sen, as facilidades econômicas são “as oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca”<sup>318</sup>. Tais oportunidades dependem dos chamados “intitamentos econômicos” que uma pessoa possui que, em linhas gerais, são determinados pelos “recursos

---

<sup>315</sup> Ibidem, p. 181.

<sup>316</sup> Ver SEN, 2000, p. 183.

<sup>317</sup> Conforme SEN, 2000, p. 185.

<sup>318</sup> SEN, 2000, p. 55.

disponíveis, bem como das condições de troca, como os preços relativos e o funcionamento dos mercados”<sup>319</sup>.

De acordo com Sen, a discussão em torno dos mecanismos de mercado vai além de seus resultados, de suas produções, rendas e utilidades em geral. O argumento mais elementar desse debate deve ser o que valoriza a importância fundamental da liberdade diante das transações de mercado. Liberdade essa que perpassa as situações que envolvem tanto os mercados livres quanto a livre procura de emprego.

Assim, Sen destaca a importância crítica que a liberdade teria perante situações problemáticas vivenciadas por sociedades atuais, como a sujeição de trabalhadores a modelos antigos de trabalho sem renda e locais adequados para exercício laboral, em regime de escravidão (situação vivenciada em diversos países da Ásia, África e da América do Sul), como determinados sistemas políticos antigos que excluem os mercados e seus respectivos setores (por exemplo o socialismo burocrático na Europa oriental e na União Soviética), como o trabalho infantil (fortemente presente no Paquistão, na Índia, em Bangladesh e na maioria dos países subdesenvolvidos) e como a proibição de mulheres poderem trabalhar fora de suas casas e receber salários dignos (mais frequentemente em países de Terceiro Mundo)<sup>320</sup>.

Percebe-se assim que as facilidades econômicas, compreendidas como uma das liberdades instrumentais que contribuem para a capacidade geral das pessoas viverem com mais qualidade e da forma como desejam, baseiam-se em oportunidades econômicas de transformar os recursos financeiros em meios para consumir, produzir e trocar bens necessários à manutenção da vida em sociedade. Além disso, tais oportunidades também dizem respeito ao direito de acesso aos mecanismos de mercado e à liberdade de poder escolher o que consumir, produzir e onde trabalhar. Segundo Sen, as desigualdades e os problemas sociais oriundos desses mecanismos não se atrelam somente ao mercado em si, mas principalmente a outras fontes exteriores a ele.

---

<sup>319</sup> Ibidem.

<sup>320</sup> Para conhecer mais detalhes sobre a importância da liberdade crítica perante situações críticas, ver SEN, 2000, p. 137-40.

O mecanismo de mercado, que desperta paixões favoráveis ou contrárias, é um sistema básico pelo qual as pessoas podem interagir e dedicar-se a atividades mutuamente vantajosas. Por essa perspectiva, é difícil pensar que um crítico razoável poderia ser contra o mecanismo de mercado em si. Os problemas que surgem se originam geralmente de outras fontes – não da existência dos mercados em si – e incluem considerações como o despreparo para usar as transações de mercado, o ocultamento não coibido de informações ou o uso não regulamentado de atividades que permitem aos poderosos tirar proveito de sua vantagem assimétrica. Deve-se lidar com esses problemas não suprimindo os mercados, mas permitindo-lhes funcionar melhor, com maior equidade e suplementação adequada. As realizações globais do mercado dependem intensamente das disposições políticas e sociais.<sup>321</sup>

Com isso, Sen quer deixar claro que o mecanismo de mercado somente obtém êxito se as oportunidades resultantes de seus processos puderem ser compartilhadas e acessadas livremente entre os indivíduos. Para tanto, as liberdades instrumentais devem ser complementares e precisam atuar juntas em prol do desenvolvimento. Do contrário, cada vez mais os indivíduos terão que vender sua força de trabalho em condições e por salários precários, uma vez que as limitações provenientes da impossibilidade de escolher livremente o local e o tipo de trabalho os forçarão a aceitar qualquer fonte de renda que lhes garantam a própria subsistência e a de seus familiares.

### **3.5.2.3. As oportunidades sociais**

Até aqui, vimos como as liberdades políticas e as facilidades econômicas se comportam, na teoria de Sen, como liberdades instrumentais que influenciam diretamente o processo de desenvolvimento humano. Enfatizamos que tais liberdades possuem uma forte relação de complementaridade entre si, que se fortalece apoiando uma liberdade sobre outra para sustentar e colaborar no desenvolvimento de uma diversidade de instituições sociais, como os próprios mecanismos de mercado, os sistemas democráticos, a organização midiática e de comunicação, os serviços de saúde e educação, entre outros.

---

<sup>321</sup> SEN, 2000, p. 169.

E assim, chegamos à terceira liberdade instrumental descrita por Sen: as *oportunidades sociais*. Trata-se de um instrumento de liberdade altamente relevante para os propósitos de nossa investigação, que tem como foco a análise do papel que a educação ocupa na abordagem de justiça seniana. Desse modo, a partir de agora, veremos os motivos que nos levam a afirmar e comprovar essa relevância.

De acordo com Sen, as oportunidades sociais são “as disposições que a sociedade estabelece nas áreas de educação, saúde etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor”<sup>322</sup>. Também são consideradas como importantes “facilidades” que permitem a efetivação de uma pluralidade de objetivos, que dizem respeito tanto à vida privada quanto social, como as garantias de uma vida mais saudável e longa e de uma participação mais ativa nos âmbitos político e econômico da sociedade. Para Sen, a falta de oportunidades sociais desse tipo pode limitar, de forma definitiva, a vida do indivíduo em diversos aspectos inerentes à sua atividade humana, como por exemplo,

o analfabetismo pode ser uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controle de qualidade (uma exigência sempre crescente no comércio globalizado). De modo semelhante, a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas.<sup>323</sup>

Tais limitações oriundas da falta de oportunidades sociais reforçam a necessidade de se tomar os cinco tipos de liberdades instrumentais em conjunto, em uma forma de encadeamento. Não é suficiente que a sociedade estabeleça direitos civis e liberdade política para todos os seus cidadãos (como por exemplo, o direito de votar e ser votado) se os mesmos cidadãos não tiverem o acesso garantido à educação pública de qualidade (o próprio exemplo de Sen ressalta que um indivíduo analfabeto terá limitações sérias por não saber ler e fazer operações matemáticas, o que certamente impediria sua participação política em determinadas questões essenciais à sua vida democrática).

Outro exemplo significativo dessa relação complementar envolvendo as liberdades instrumentais é, como vimos, referente ao mecanismo de mercado e às

---

<sup>322</sup> Ibidem, p. 56.

<sup>323</sup> Ibidem.

oportunidades sociais. Para Sen, as oportunidades provenientes do mecanismo de mercado apenas são bem aproveitadas se os indivíduos puderam compartilhar delas com liberdade. Para tanto, “a provisão de educação básica, a presença de assistência médica elementar, a disponibilidade de recursos (como a terra)” requer “políticas públicas apropriadas (envolvendo educação, serviços de saúde, reforma agrária etc)”<sup>324</sup>.

Isso confirma que oportunidades sociais básicas devem subsidiar as ações referentes ao mecanismo de mercado, caso o objetivo da sociedade seja alcançar a equidade e a justiça social. Mais do que isso, para que um país em desenvolvimento (como o Brasil) possa melhorar seus níveis de desenvolvimento humano é imperativo que haja investimento maciço em oportunidades sociais, por meio de políticas públicas que garantam serviços na áreas de educação, saúde, reforma agrária, seguridade social, entre outras.

A distribuição equitativa dessas oportunidades sociais possibilita que os cidadãos possam participar diretamente do processo de crescimento econômico de sua sociedade, além é claro, de também contribuir para a expansão significativa de suas capacidades e para a melhoria de suas respectivas qualidades de vida. Segundo Sen, “há evidências até de que, mesmo com renda relativamente baixa, um país que garante serviços de saúde e educação para todos pode efetivamente obter resultados notáveis da duração e qualidade de vida de toda a população”<sup>325</sup>. Assim, as oportunidades sociais, por meio da disponibilização de serviços básicos necessários à vida social, integram uma parte elementar do processo de desenvolvimento humano das populações atuais.

Em termos de educação, especificamente, Sen enfatiza que, além de contribuir para o desenvolvimento econômico, o processo de letramento, alfabetização e escolarização da população – em especial de mulheres – pode influenciar diretamente a taxa de fecundidade da comunidade e reduzir, consideravelmente, a taxa de mortalidade infantil.

Taxas de fecundidade elevadas podem ser consideradas, com grande justiça, prejudiciais à qualidade de vida, especialmente das mulheres jovens, pois gerar e criar filhos recorrentemente pode ser muito

---

<sup>324</sup> Ibidem, p. 169.

<sup>325</sup> SEN, 2000, p. 170-1.

danoso para o bem-estar e a liberdade da jovem mãe. Em verdade, é essa relação que faz com que o ganho de poder das mulheres (por meio de mais empregos fora de casa, mais educação escolar, etc.) seja tão eficaz para a redução das taxas de fecundidade, pois as mulheres têm uma forte razão para moderar as taxas de natalidade, e seu potencial para influenciar as decisões familiares aumenta quando elas ganham mais poder.<sup>326</sup>

Mas não são somente as taxas de fecundidade e mortalidade infantil que podem ser reduzidas com a provisão de serviços na área educacional. As taxas de mortalidade de jovens, adultos e idosos devido a doenças, violência e outras causas, também são diretamente influenciadas pelo nível de acesso à educação da população. E tais circunstâncias são ainda mais diferenciadas quando nos referimos à classe social, à renda e à cor da pele.

Como exemplo da influência significativa causada pelo acesso (ou não) à educação sobre o bem-estar, podemos citar a pesquisa realizada pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS)<sup>327</sup> da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio), publicada em 27 de maio de 2020<sup>328</sup>, que se baseia em uma análise socioeconômica da taxa de letalidade da pandemia de COVID-19 no Brasil. Tal pesquisa ressalta que, entre outras coisas, as diferenças sociais existentes no país determinam que pretos e pardos morram mais pela infecção do coronavírus que brancos.

O estudo em questão<sup>329</sup> teve por objetivo analisar a variação da taxa de letalidade provocada pela doença a partir de variáveis socioeconômicas, como idade, escolaridade e cor. Também se levou em consideração o IDH dos municípios envolvidos na pesquisa. O estudo aponta que, dos 29.933 casos analisados – divididos entre pacientes recuperados (exatos 16.435 pacientes, correspondente a

---

<sup>326</sup>Ibidem, p. 171.

<sup>327</sup> Grupo de pesquisa formado por diversos pesquisadores de diferentes instituições, a saber: Departamento de Engenharia Industrial/PUC-Rio, Instituto Tecgraf/PUC-Rio, Marketing & Analytics/BizCapital, Rio de Janeiro, Brasil, Barcelona Institute for Global Health (ISGlobal), Espanha, Divisão de Pneumologia/InCor, Hospital das Clínicas FMUSP, Universidade de São Paulo, Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro, Instituto D'Or de Pesquisa e Ensino, Rio de Janeiro, e Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). As análises e previsões divulgadas pelo NOIS representam as opiniões dos autores e pesquisadores envolvidos nos referidos estudos e não necessariamente das instituições às quais eles são associados. Mais detalhes podem ser visualizados no site <https://sites.google.com/prod/view/nois-pucrio>.

<sup>328</sup> Nota Técnica 11 – 27/05/2020: “Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil”.

<sup>329</sup> A pesquisa analisou dados referentes às taxas de contaminação registradas até a data de 18/05/2020 (NOIS, 2020, p. 01).

54,8%) e que evoluíram para óbito (13.558 pessoas, equivalente a 45,2%) – 8.963 pessoas se autodeclararam da cor preta e parda, 9.988 se declararam branca, 54 indígenas, 305 da cor amarela e outros 10.638 casos foram considerados ignorados ou vazios (ou seja, o campo referente ao preenchimento da cor não foi preenchido pelo paciente ou foi preenchido com a opção “ignorado”).

Dos casos referentes às pessoas autodeclaradas pretas e pardas (8.963 ao todo), 4.910 evoluíram a óbito (54,78%) e 4.053 se recuperaram (45,22%). Em relação aos brancos (9.988 casos analisados no total), 3.788 vieram a óbito (37,93%) e 6.200 pacientes se recuperaram (62,07%). Ao analisar tais dados, torna-se claro que a taxa de letalidade ocasionada pela COVID-19 é maior para a população negra – 54,78% contra 37,93% de brancos. Segundo a pesquisa, “estes números levantam uma série de questões que buscam explicar essa diferença, incluindo desigualdades sociais, diferenças de pirâmide etária e distribuição geográfica”<sup>330</sup>.

Entre os pontos de destaque salientados na pesquisa, ressalta-se duas discrepâncias significativas: (I) os pacientes pretos e pardos apresentaram maior número de óbitos que os brancos em todas as faixas etárias analisadas (de 20 aos 90 anos); e (II) as pessoas com maior nível de escolaridade apresentaram uma taxa muito menor de letalidade por COVID-19 que os pacientes sem escolaridade (22,5% contra 71,3%). Segundo a pesquisa, tais dados ressaltam que “quanto maior o nível de escolaridade, menor a letalidade”, sendo que tal efeito “pode ser resultado de diferenças de renda, que geram disparidades no acesso aos serviços básicos sanitários e de saúde”<sup>331</sup>.

Ao realizar o cruzamento das informações referentes à cor e escolaridade, a pesquisa apontou as seguintes conclusões: (I) apesar da quantidade de casos analisados de pacientes brancos ser superior ao de pacientes negros (diferença de 1.025 casos a mais), o número de mortos negros pela doença é muito superior ao de brancos; e (II) pessoas sem escolaridade tiveram taxa três vezes maior de mortes que aqueles que possuíam escolaridade. Assim, o estudo conclui que “as chances de

---

<sup>330</sup> NOIS, 2020, p. 04.

<sup>331</sup> Ibidem, p. 05.

morte de um paciente preto ou pardo analfabeto (76%) são 3,8 vezes maiores que um paciente branco com nível superior (19,6%)”<sup>332</sup>.

A pesquisa realizada pelo NOIS evidencia uma série de aspectos característicos das desigualdades sociais existentes no Brasil, principalmente aqueles que indicam quais são os grupos sociais mais vulneráveis, a saber, a população negra, pobre e sem escolaridade. Nesse aspecto, as informações colhidas pelo estudo apenas reforçam as necessidades, privações e injustiças que há tempos são manifestadas por aqui e que assolam grande parte da população brasileira, predominantemente representada por tais grupos sociais.

Outros aspectos importantes divulgados no estudo também se referem aos tipos de privações a que as pessoas desses grupos são constantemente submetidas, como a falta de acesso de qualidade a serviços básicos de educação, saúde, saneamento básico, entre outros; privações essas que são mais realçadas e divulgadas em situações graves, como no caso de uma pandemia. Em geral, problemas gerados pelas “enormes disparidades no acesso e qualidade do tratamento no Brasil”<sup>333</sup>.

Retornando, então, à análise da abordagem de Sen em torno das liberdades instrumentais por meio de oportunidades sociais em termos da provisão de serviços básicos nas áreas de educação, saúde, seguridade social, reforma agrária, etc., pode-se constatar que os efeitos positivos de medidas implementadas nessas áreas puderam ser sentidos em diversos países do mundo<sup>334</sup>, principalmente naqueles que se propuseram a empreender políticas públicas voltadas para a população mais vulnerável.

---

<sup>332</sup> Ibidem, p. 11.

<sup>333</sup> Ibidem.

<sup>334</sup> O Japão é citado por Sen como exemplo de país que obteve um crescimento econômico surpreendente a partir da geração e disponibilização de mais oportunidades sociais, especialmente na área da educação básica. Segundo Sen (2000, p. 58), “às vezes se esquece que o Japão apresentava taxas de alfabetização mais elevadas do que as da Europa mesmo na época da restauração Meiji em meados do século XIX, quando a industrialização ainda não ocorrera no país, mas já se instalara na Europa décadas antes. O desenvolvimento econômico do Japão foi claramente muito favorecido pelo desenvolvimento dos recursos humanos relacionado com as oportunidades sociais que foram geradas. O chamado milagre do Leste Asiático, envolvendo outros países dessa região, baseou-se, em grande medida, em relações causais semelhantes”.

Inclusive, nesse aspecto, podemos afirmar com segurança que esses tipos de oportunidades sociais – principalmente aquelas voltas à garantia de acesso à educação – consiste em aspecto primordial para o desenvolvimento da condição de agente de mulheres em várias partes do mundo<sup>335</sup>. Uma condição importante não somente para o bem-estar feminino, mas para a melhoria significativa da condição de vida e sobrevivência de crianças da população em geral. De acordo com Sen, o acesso à educação

amplia os horizontes e, em um nível mais material, ajuda a difundir os conhecimentos sobre planejamento familiar. E, obviamente, mulheres instruídas tendem a gozar de mais liberdade para exercer sua condição de agente nas decisões familiares, inclusive nas questões relacionadas à fecundidade e à gestação de filhos.<sup>336</sup>

Desse modo, o fortalecimento da condição de agente das mulheres também consiste em fator essencial para o desenvolvimento. A sociedade ao proporcionar oportunidades sociais, como o processo de alfabetização e instrução feminina, contribui para a intensificação da participação de mulheres na política (tanto utilizando o voto como ferramenta de reivindicação, quanto se candidatando a cargos políticos), na economia (como força de trabalho, podendo escolher livremente o emprego, exigindo salários justos e igualitários, exercendo o poder de compra e melhorando seu *status* social) e na sociedade como um todo (resultando em significativa redução das taxas de fecundidade, natalidade e mortalidade infantil que, quando elevadas, comprometem seriamente o gozo de algumas liberdades substantivas e prejudicam seriamente o desenvolvimento de toda a comunidade).

Há, então, uma íntima relação entre a condição de agente das mulheres e o bem-estar feminino. Uma relação que salva vidas e que garante a expansão de inúmeras liberdades substantivas. Mas uma relação que, segundo Sen, só é possível com o exercício em conjunto de todas as liberdades instrumentais que, de forma complementar, atuam em prol do desenvolvimento.

---

<sup>335</sup> Sen recorre à Índia para exemplificar essa questão de desenvolvimento da condição de agente das mulheres ao demonstrar como a redução da taxa de fecundidade ocorre quando implementadas políticas educacionais e econômicas voltadas ao público feminino, afirmando que entre as variáveis possíveis analisadas para entender essa relação, “as únicas que têm um efeito significativo do ponto de vista estatístico sobre a fecundidade são a alfabetização feminina e a participação das mulheres na força de trabalho” (SEN, 2000, p. 230).

<sup>336</sup> SEN, 2000, p. 231.

Por essas razões, Sen é enfático ao insistir na importância da relação de complementaridade entre as liberdades instrumentais, afirmando que as liberdades políticas e os direitos civis podem contribuir significativamente para a expansão do mecanismo de mercado, da mesma forma que o crescimento econômico pode colaborar para a criação e implementação de serviços básicos nas áreas de educação, saúde, seguridade social, etc., por meio da distribuição igualitária de oportunidades sociais e, do mesmo modo, a promoção de tais oportunidades pode influenciar na expansão das liberdades básicas (como a livre escolha de emprego e a liberdade de decisão sobre questões que dizem respeito à maternidade e à quantidade de filhos, no caso das mulheres).

Diante desse contexto, não é concebível – do ponto de vista da abordagem de justiça em questão – que um país se comprometa a investir apenas em um setor da sociedade (seja ele econômico, político ou mesmo militar), deixando as demais áreas sofrendo com o comedimento financeiro. Com isso, Sen conclui que a criação e a preservação de oportunidades sociais por meio de serviços básicos como educação pública (incluindo a instrução de mulheres em todos níveis educacionais), serviços de saúde e desenvolvimento de uma imprensa livre e ativa (com discussão pública aberta e bem informada) pode contribuir para o desenvolvimento econômico (onde haja oportunidades iguais de trabalho para ambos os sexos) e para uma redução significativa das taxas de mortalidade, o que ocasiona “mudanças radicais na concepção de justiça e injustiça”<sup>337</sup>.

#### **3.5.2.4. As garantias de transparência**

Após detalharmos os principais aspectos que compõem as oportunidades sociais e sua disposição em estabelecer “serviços” e “facilidades” em diversas áreas das atividades social, política e econômica, prosseguiremos nossa análise em torno das liberdades instrumentais, dessa vez abordando a quarta categoria de liberdade apresentada: as *garantias de transparência*. Para Sen, trata-se das “necessidades de

---

<sup>337</sup> Ibidem, p. 260.

sinceridade que as pessoas podem esperar: a liberdade de lidar uns com os outros sob garantias de dessegredo e clareza”<sup>338</sup>.

Em meio às interações sociais, as garantias de transparência revelam a necessidade de que os indivíduos mantenham uma relação de confiança uns nos outros, pois essa será uma condição essencial para que ocorra vários esquemas de cooperação social, como transações de mercado, contatos e interações políticas, estabelecimentos de contratos de comércio, vendas e empréstimos, etc. Assim, as garantias de transparência desempenham um papel instrumental importante ao se comportarem como “inibidores da corrupção, da irresponsabilidade financeira e de transações ilícitas”<sup>339</sup>.

Em países democráticos, a garantia de transparência é um requisito fundamental para a tomada de decisões governamentais e para o pleno exercício de diversas liberdades substantivas de seus respectivos cidadãos. Tratando-se de políticas de desenvolvimento social, as deliberações pelas quais os juízos políticos são tomados devem ser amparados por garantias nítidas de legalidade e comunicação, tais como todas as relações dos agentes públicos envolvidos com setores sociais. Assim, as garantias de transparência incluem, entre os seus aspectos fundamentais, o direito de todos à informação<sup>340</sup>, principalmente a que diz respeito às esferas públicas<sup>341</sup>.

---

<sup>338</sup> Ibidem, p. 56.

<sup>339</sup> Ibidem.

<sup>340</sup> Recordemos que, aqui no Brasil, em 18 de novembro de 2011 foi promulgada a lei de número 12.527, denominada Lei de Acesso à Informação, que estabelece o direito de acesso de qualquer cidadão brasileiro às informações referentes aos órgãos e entidades públicas da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A requisição deve ser feita mediante a identificação do requerente e a especificação da informação requerida, por meio do seguinte site: <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br>.

<sup>341</sup> Um caso tornou-se um ícone para debater essa questão em torno das garantias de transparência no Brasil: em meio à pandemia da COVID-19, o governo brasileiro, por meio do portal eletrônico do Ministério da Saúde, decidiu retirar alguns dados referentes à doença que eram diariamente publicados desde o início da pandemia, em meados de fevereiro. A mudança ocorreu a partir do dia 05 de junho de 2020, e nela o portal passou a ocultar o total geral de infectados e mortos ocorridos até então, desde o início de registro dos contágios, exibindo apenas o consolidado de resultados provenientes das últimas 24 horas, além de também apagar o gráfico de projeção da doença por estados e em todo território brasileiro. Tal alteração foi alvo de duras críticas de diversos setores da sociedade, incluindo membros dos Poderes Judiciário e Legislativo e de outros segmentos da sociedade civil organizada, principalmente por tentar esconder os números reais que representam o avanço total e real da doença no país. Além disso, em outra ação polêmica, o governo brasileiro também alterou o horário de divulgação do boletim referente aos números diários da pandemia que, no início da crise, era divulgado ao final da tarde. Com a mudança, o boletim passou a ser divulgado no final da noite, motivo que também gerou críticas de vários setores sociais, principalmente dos profissionais de imprensa, que

Como as demais liberdades instrumentais, as garantias de transparência também integram o quadro de complementaridade empírica em prol do desenvolvimento, apesar de seus componentes serem essencialmente distintos das demais liberdades. A seguir, veremos a quinta e última liberdade instrumental descrita por Sen em sua abordagem de justiça social.

### 3.5.2.5. A segurança protetora

Como forma de garantir uma rede de proteção e seguridade social, o instrumento da *segurança protetora* tem por função impedir que a população sucumba à miséria, à fome e, até mesmo, à morte. Trata-se de proteger aquelas pessoas que, em função do caráter vulnerável em que se encontram, são mais suscetíveis a determinadas privações decorrentes de mudanças materiais que afetam suas vidas. Para Sen, a fim de cumprir o objetivo de seguridade social, a segurança protetora deve incluir

disposições institucionais *fixas*, como benefícios aos desempregados e suplementos de renda regulamentares para os indigentes, bem como medidas *ad hoc*, como distribuição de alimentos em crises de

---

alegaram que tal medida ocorreu porque o governo estava tentando atrapalhar a divulgação dos dados reais diários pela ampla mídia nacional, que abrangem os principais telejornais do país, que geralmente são exibidos no início da noite. As duas medidas de alteração na publicação dos dados de infectados e mortos foram interpretadas por muitas entidades e órgãos sociais como uma tentativa de dificultar e restringir a divulgação dos números reais da pandemia no país. Vale ressaltar que a garantia de transparência em torno das informações referentes à crise da COVID-19 foi um dos pilares fundamentais adotados pela ampla maioria dos países que enfrentaram e conseguiram superar os problemas causados pela pandemia. No Brasil, devido a esses problemas ocasionados pela falta de transparência do Ministério da Saúde na ocultação de informações imprescindíveis em relação aos danos causados pelo novo coronavírus, o governo vivenciou uma perda de credibilidade da população em relação aos seus números divulgados, o que fez com que muitos brasileiros buscassem acessar outras fontes para tomar conhecimento dos números reais referentes à pandemia (como a busca pelos dados divulgados diretamente pelas secretarias estaduais de saúde e por outros sites especializados). Posteriormente, no dia 09 de junho de 2020, o Ministério da Saúde voltou a divulgar os dados em sua totalidade, acatando assim, a uma determinação do Supremo Tribunal Federal – STF emitida em 08 de junho de 2020. Para saber mais sobre essas questões, sugerimos as matérias do EL PAÍS BRASIL, publicada no dia 06 de junho de 2020, do THE GUARDIAN, de 07 de junho de 2020 e da BBC NEWS BRASIL, de 08 de junho de 2020, nos respectivos links disponíveis: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-06/governo-bolsonaro-impoe-apagao-de-dados-sobre-a-covid-19-no-brasil-em-meio-a-disparada-das-mortes.html>>, <<https://www.theguardian.com/world/2020/jun/07/bolsonaro-strips-death-toll-and-case-totals-from-brazils-coronavirus-updates>> e <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52967730>>. Acessos em 08/06/2020.

fome coletiva ou empregos públicos de emergência para gerar renda para os necessitados<sup>342</sup>.

Assim, a partir dessas características elementares, podemos apreender a segurança protetora como uma forma de *proteção social*, cujas medidas incluem viabilizar que os arranjos sociais possam garantir redes de assistência e seguridade na forma de empregos, seguro-desemprego, regimes de previdência social e demais benefícios emergenciais, que devem ser destinados às parcelas mais vulneráveis da população, de acordo com suas necessidades básicas.

Note-se que, com a inserção da segurança protetora, Sen finaliza, com primazia, o ciclo de liberdades instrumentais entendidas como meios e fins do desenvolvimento. Há, como vimos, uma cadeia de relações empíricas entre elas, que se aglutinam ao ponto de se auto sustentarem e interagirem entre si, provocando uma reação em cadeia na forma de garantias e provisões de liberdades substantivas, direitos políticos e civis, facilidades econômicas, oportunidades sociais, serviços básicos e seguridade social. Para tanto, essa perspectiva de liberdade exige que as pessoas sejam consideradas como agentes, estando ativamente envolvidas no planejamento e execução de seus próprios projetos de vida e da sociedade como um todo, renunciando assim, à visão deturpada de que são “beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento”<sup>343</sup>.

Nessa perspectiva, o Estado e a sociedade também desempenham papéis fundamentais em relação à expansão e o fortalecimento de liberdades individuais e capacidades humanas, especificamente por meio de suas principais instituições sociais. Conforme Sen,

uma variedade de instituições sociais – ligadas à operação de mercados, a administrações, legislaturas, partidos políticos, organizações não governamentais, poder judiciário, mídia e comunidade em geral – contribui para o processo de desenvolvimento precisamente por meio de seus efeitos sobre o aumento e sustentação das liberdades individuais. A análise do desenvolvimento requer uma compreensão integrada dos papéis respectivos dessas diferentes instituições e suas interações. A formação de valores e a emergência e a evolução da ética social são igualmente partes do processo de desenvolvimento que demandam atenção, junto com o funcionamento dos mercados e outras instituições.<sup>344</sup>

---

<sup>342</sup> SEN, 2000, p. 57.

<sup>343</sup> Ibidem, p. 71.

<sup>344</sup> Ibidem, p. 336.

Dentro de nossa perspectiva de análise, que se baseia na identificação do lugar ocupado e do papel desempenhado pela educação na abordagem seniana de justiça, vimos, até então, que a perspectiva de educação adotada por Sen se apresenta como um serviço básico que deve ser estabelecido pela sociedade em forma de oportunidade social, integrando assim o rol de liberdades instrumentais. Em outras palavras, isso significa que possuir o pleno acesso à educação é, além de um exercício de liberdade, um direito social básico que deve ser promovido pelas instituições sociais a fim de que todos cidadãos possam desenvolver sua condição de agente, melhorando suas respectivas qualidade de vida e sua participação na vida social, política e econômica de sua comunidade.

De acordo com a perspectiva de desenvolvimento como liberdade adotada por Sen, cada instrumento de liberdade tem um valor intrínseco e não pode ser tomado de forma isolada. O fortalecimento e a expansão de cada um deles colabora, diretamente, para a segurança e o desenvolvimento dos demais, por meio de suas interrelações. Nesses termos, as “pessoas que recebem educação obviamente se beneficiam com isso, mas adicionalmente, uma expansão geral da educação e alfabetização em uma região pode favorecer a mudança social”<sup>345</sup>, conforme citação do próprio Sen.

Assim, as cinco formas de liberdades instrumentais devem ser integralizadas, de modo que tais direitos, oportunidades, disposições, serviços, intitamentos e facilidades sociais possam ser considerados e disponibilizados conjuntamente em prol da expansão das liberdades individuais e do desenvolvimento pessoal, político e econômico do cidadão, o que contribui significativamente para o fortalecimento e proteção das capacidades humanas e para o bem-estar social.

### **3.5.3. Uma nova abordagem da justiça**

---

<sup>345</sup> Ibidem, p. 154.

Em *A ideia de justiça* (2009), Sen elucida os contornos assumidos por sua teoria da justiça, definindo como seu objetivo norteador o de “esclarecer como podemos proceder para enfrentar questões sobre a melhoria da justiça e a remoção da injustiça, em vez de oferecer soluções para questões sobre a natureza da justiça perfeita”<sup>346</sup>. Trata-se de uma linha argumentativa inteiramente diferente das teorias de justiça preponderantes até então, na contemporaneidade, onde a justiça está diretamente ligada à natureza das instituições que a cercam e não ao modo como as pessoas vivem<sup>347</sup>.

Tal pensamento alternativo de Sen em torno dos aspectos que devem compor uma teoria da justiça se origina na simples – mas não irrelevante – percepção que temos acerca de injustiças que existem ao nosso redor e que podem ser evitadas ou reparadas. Baseado nessa premissa, Sen afirma que aquilo “que nos move, com muita sensatez, não é a compreensão de que o mundo é privado de uma justiça completa – coisa que poucos de nós esperamos –, mas a de que à nossa volta existem injustiças claramente remediáveis que queremos eliminar”<sup>348</sup>.

Assim, para que possamos identificar e remediar as injustiças que são perceptíveis ao nosso redor, temos que compreender que muitas delas não estão relacionadas ao ordenamento de instituições sociais, mas sim a situações de privações reais enfrentadas por pessoas diariamente em diferentes contextos possíveis (como a fome, a miséria e diversas doenças evitáveis) que poderiam ser prevenidas e remediadas. Tal constatação é imprescindível para o projeto almejado por Sen: uma teoria da justiça que priorize a posição real das pessoas no mundo, seus padrões de comportamento e as circunstâncias socioeconômicas concretas em que vivem<sup>349</sup>. Para tanto, o primeiro passo é buscar superar o que ele chama de “institucionalismo transcendental”.

### **3.5.3.1. Institucionalismo transcendental versus comparação focada em realizações**

---

<sup>346</sup> SEN, 2011, p. 11

<sup>347</sup> Cf SEN, 2011, p. 12-3.

<sup>348</sup> SEN, 2011, p. 09.

<sup>349</sup> Cf. WERLE, 2012, p. 153.

A oposição existente entre essas distintas abordagens de justiça a que Sen se dedica a elucidar baseia-se, entre outros aspectos, no conflito entre o “institucionalismo transcendental” e a perspectiva “focada em realizações”, esta última amparada por “comparações avaliativas de comportamentos reais”. Tal distinção sustenta-se por diferentes campos de orientação: uma direcionada à identificação de “instituições justas” e outra focalizada em “sociedades justas”. Para Sen, há três elementos substanciais que diferenciam estas abordagens.

Primeiro, a ideia de que uma teoria de justiça que se proponha a guiar a argumentação racional no domínio prático tem que “incluir modos de julgar como reduzir a injustiça e promover a justiça, em vez de objetivar apenas a caracterização das sociedades perfeitamente justas”<sup>350</sup>. Trata-se de dois exercícios distintos e desconectados. O primeiro exercício determina se uma mudança social específica pode melhorar a justiça; enquanto que o segundo visa identificar arranjos sociais perfeitos, do ponto de vista da justiça. Sen concentra-se, exclusivamente, no primeiro exercício.

O segundo elemento baseia-se na possibilidade de haver “razões distintas de justiça, cada qual sobrevivendo ao exame crítico, mas resultando em conclusões divergentes”<sup>351</sup>. Isso diz respeito às abordagens comparativas que não conseguem se decidir entre algumas considerações conflitantes, mesmo que as façam com êxito em outras. Há aqui um apelo especial à racionalidade argumentativa e à análise imparcial, pois “argumentos razoáveis em direções conflitantes podem emanar de pessoas com experiências e tradições diversas, mas também podem advir de dentro de dada sociedade ou, por causa disso, até de uma única pessoa.”<sup>352</sup>

Já o terceiro elemento distintivo assenta-se na ideia de que a justiça deve estar intimamente ligada ao modo como as pessoas vivem, focando a vida real, não dedicando tanta atenção à natureza das instituições e como fazer para torná-las mais justas. Desse modo, para Sen, “a presença de uma injustiça remediável pode, em

---

<sup>350</sup> SEN, 2011, p. 11.

<sup>351</sup> Ibidem, p. 12.

<sup>352</sup> Ibidem.

grande medida, estar conectada a transgressões de comportamento, e não a defeitos institucionais”<sup>353</sup>.

Tais elementos representam os principais aspectos de oposição existentes entre o institucionalismo transcendental e a perspectiva focada em realizações. Mas as características constitutivas dessas duas abordagens de justiça vão além desses elementos. Cabe-nos agora indicá-las de forma mais precisa.

De acordo com Sen, institucionalismo transcendental é a abordagem de justiça iniciada no século XVII por Thomas Hobbes – e, posteriormente, seguida por outros pensadores ilustres, como por exemplo, Jean-Jacques Rousseau – que tem como intuito a identificação de arranjos institucionais justos para a sociedade. Trata-se uma abordagem que se relaciona com o modelo contratualista de pensamento – iniciado pelo próprio Hobbes e sucedido por Locke, Rousseau e Kant –: um suposto contrato social hipotético diz respeito “a uma alternativa ideal para o caos que de outra forma caracterizaria uma sociedade, e os contratos que foram mais discutidos por tais autores lidavam sobretudo com a escolha de instituições”<sup>354</sup>.

Desse modo, na busca por instituições perfeitamente justas, o institucionalismo transcendental apresenta duas características distintas:

primeiro, concentra a atenção no que identifica como a justiça perfeita, e não nas comparações relativas de justiça e injustiça. Ela apenas busca identificar características sociais que não podem ser transcendidas com relação à justiça; logo, seu foco não é a comparação entre sociedades viáveis, todas podendo não alcançar os ideais de perfeição. A investigação visa identificar a natureza do “justo”, em vez de encontrar algum critério para afirmar que uma alternativa é “menos injusta” do que outra. (...) Segundo, na busca da perfeição, o institucionalismo transcendental se concentra antes de tudo em acertar as instituições, sem focalizar diretamente as sociedades reais que em última análise poderiam surgir. É claro que a natureza da sociedade que resultaria de determinado conjunto de instituições depende necessariamente também de características não institucionais, tais como os comportamentos reais das pessoas e suas interações sociais.<sup>355</sup>

---

<sup>353</sup> Ibidem.

<sup>354</sup> Ibidem, p. 36.

<sup>355</sup> Ibidem.

Em contraposição ao institucionalismo transcendental, houve teóricos que se dedicaram à elaboração de teorias focadas em “abordagens comparativas endereçadas às realizações sociais”<sup>356</sup>, que se pautavam, especificamente, em instituições e comportamentos reais. Entre esses teóricos, destacaram-se Adam Smith, Jeremy Bentham, Karl Marx e Stuart Mill. Mesmo que esses autores tenham desenvolvido modos distintos de fazer comparações sociais, para Sen eles tinham algo em comum, pois “todos estavam envolvidos com comparações entre sociedades que já existiam ou poderiam surgir, em vez de limitarem suas análises a pesquisas transcendentais de uma sociedade perfeitamente justa”<sup>357</sup>. Além disso, possuíam o mesmo objetivo: suas comparações focadas em realizações tinham por intuito “a remoção de injustiças evidentes no mundo que viam”<sup>358</sup>. Conforme Sen, a abordagem focada em realizações apresenta as seguintes particularidades:

Em primeiro lugar, o que tende a “inflamar o espírito” da humanidade sofredora apresenta interesse imediato para a ação política e o diagnóstico da injustiça. Deve-se examinar o senso de injustiça, mesmo que ele acabe se revelando infundado, e deve ser extensamente investigado se for bem fundado. E não podemos saber com certeza se é fundado ou infundado enquanto não o examinarmos. Mas, como geralmente as injustiças estão relacionadas com profundas divisões sociais, ligadas a divisões de classe, sexo, nível social, domicílio, religião, comunidade e outras barreiras estabelecidas, muitas vezes é difícil superá-las para chegar a uma análise objetiva do contraste entre o que está acontecendo e o que poderia ter acontecido – contraste esse fundamental para o avanço da justiça. Temos de enfrentar dúvidas, questões, argumentos e análises para saber se e como é possível promover a justiça. Uma abordagem da justiça especialmente envolvida com os diagnósticos de injustiça (...) deve permitir que se tome o “espírito inflamado” como prelúdio para um exame crítico.<sup>359</sup>

Diante dessas asserções, parece bastante óbvia a posição tomada por Rawls e Sen dentro desse cenário. Mais próximo ao institucionalismo transcendental, podemos enquadrar Rawls e sua teoria da justiça como o filósofo e a obra mais influentes e significativos dessa abordagem, uma vez que ele propõe a escolha de princípios de justiça que regulem a estrutura básica, constituída pelas principais instituições sociais, harmonizadas de forma que cumpram as exigências de uma

---

<sup>356</sup> Ibidem, p. 37.

<sup>357</sup> Ibidem, p. 38.

<sup>358</sup> Ibidem.

<sup>359</sup> Ibidem, p. 424.

sociedade justa. Assim, caracterizar instituições perfeitamente justas é o exercício central para a teoria de Rawls e dos outros teóricos que compõem o lado do institucionalismo transcendental.

Por sua vez, Sen contrasta com as teorias da justiça predominantes até então se concentrando em “investigar comparações baseadas nas realizações que focam o avanço ou o retrocesso da justiça”<sup>360</sup>, pertencendo então ao lado da abordagem focada em realizações. Para Sen, uma abordagem de justiça “pode ser inteiramente aceitável em teoria e eminentemente utilizável na prática, mesmo sem ser capaz de identificar as exigências das sociedades perfeitamente justas (ou a natureza exata das “instituições justas”)<sup>361</sup>, o que a seu ver constitui argumento favorável para optar por avaliações de realizações sociais, examinando na realidade os problemas comparativos que envolvem a melhoria da justiça.

Prevenir injustiças manifestas no mundo é, nesse aspecto, mais importante que buscar o ideal de justiça perfeita. Trata-se de pontos de partida diferenciados, como bem afirma Sen.

Devemos atribuir importância ao ponto de partida, em especial à seleção de algumas questões a serem respondidas (por exemplo, “como a justiça seria promovida?”) em lugar de outras (por exemplo, “o que seriam instituições perfeitamente justas?”). Esse ponto de partida tem como efeito uma dupla divergência: primeiro, toma-se a via comparativa, em vez da transcendental; segundo, focam-se as realizações que ocorrem nas sociedades envolvidas, em vez de focar apenas as instituições e as regras. Dado o presente balanço das ênfases na filosofia política contemporânea, esse efeito vai exigir uma mudança radical na formulação da teoria da justiça<sup>362, 363</sup>.

---

<sup>360</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>361</sup> Ibidem, p. 436.

<sup>362</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>363</sup> A fim de esclarecer um pouco mais o contraste existente entre as abordagens de justiça em questão, Sen invoca duas palavras pertencentes à antiga literatura sânscrita que, próprias da teoria da ética e do direito indiano, possuem o mesmo significado de justiça. Tais conceitos são denominados *niti* e *nyaya*. O termo *niti* corresponde à adequação de arranjos institucionais e às correções de comportamentos, sendo uma ideia de justiça direcionada às instituições e às suas formas de organização e regras. Por sua vez, o termo *nyaya* diz respeito à justiça realizada, levando-se em consideração “a vida que as pessoas são realmente capazes de levar” (SEN, 2011, p. 50). Nesse ínterim, é possível notar que as ideias de *niti* e *nyaya* estabelecem a mesma relação de divergência que as abordagens de justiça adotadas por Rawls e Sen, entre institucionalismo transcendental e abordagem focada em realizações, respectivamente. Sen acentua sua proximidade com *nyaya* ao esclarecer as suas particularidades, afirmando que “o entendimento da justiça como *nyaya* não pode ignorar as realizações sociais reais que supostamente surgirão de qualquer escolha das instituições, tendo em conta outras características sociais (incluindo padrões de comportamento real). O que

Contudo, vale ressaltar que Rawls também oferece “algumas pistas” de análises comparativas em sua teoria, que podem ser encontradas na formulação da segunda parte do segundo princípio de justiça rawlsiano, no princípio de diferença, que, para Sen, “nos dá fundamento suficiente para ordenar outras alternativas com relação às respectivas vantagens das pessoas em pior situação”<sup>364</sup>. Apesar disso, o mesmo não acontece com o restante dos princípios: Rawls não oferece uma orientação para avaliar as violações da igualdade equitativa de oportunidades e das liberdades fundamentais, o que não deixa claro como as violações poderiam ser avaliadas comparativamente.

É naturalmente verdade que, no sistema rawlsiano da “justiça como equidade”, as instituições de justiça são escolhidas com um olho nos resultados. Mas, uma vez que sejam escolhidos através dos “princípios de justiça”, não existe um procedimento dentro do sistema para verificar se as instituições estão, de fato, gerando os resultados esperados.<sup>365</sup>

### 3.5.3.2. O problema da escolha institucional

Há, então, consideráveis divergências entre as perspectivas de justiça descritas até então. E tais divergências vão desde a consideração pela importância dos padrões comportamentais reais das pessoas até a escolha de arranjos institucionais para uma sociedade justa. Nesse ínterim, Sen tece a seguinte indagação ao correlacionar ambas as ideias: “como Rawls pode usar os mesmos princípios de justiça, no que ele chama de ‘fase constitucional’, para estabelecer as instituições básicas em diferentes sociedades”<sup>366</sup>, se os padrões de comportamento variam entre as diferentes sociedades?

Tal questão é apropriada para ressaltar o tipo de teoria que Sen está buscando fundamentar. Segundo ele, ao propor os princípios de justiça para a estrutura básica,

---

realmente ocorre com as pessoas não pode deixar de ser uma preocupação central de uma teoria da justiça, na perspectiva alternativa de *nyaya* (sem ignorar qualquer valor intrínseco que pode ser razoavelmente atribuído a ter instituições e normas de comportamento que também sejam vistas como importantes por si mesmas)” (SEN, 2011, p. 50).

<sup>364</sup> SEN, 2011, p. 128.

<sup>365</sup> *Ibidem*, p. 116n.

<sup>366</sup> *Ibidem*, p. 108.

Rawls não está preocupado em especificar instituições sociais físicas determinadas, mas sim, quer identificar “as normas que devem presidir a escolhas de instituições reais”<sup>367</sup>. Novamente presenciemos uma crítica à forma como Rawls prioriza a atribuição de direitos e deveres nas instituições sociais básicas. Para Sen,

toda teoria da justiça tem de dar um lugar importante para o papel das instituições, de modo que a escolha das instituições não deixe de ser um elemento central em qualquer explicação plausível da justiça. No entanto, por razões já discutidas, temos de procurar instituições que *promovam* a justiça, em vez de tratar as instituições como manifestações em si da justiça, o que refletiria uma espécie de visão institucionalmente fundamentalista.<sup>368</sup>

O que Sen busca elucidar é que existe certo “fundamentalismo institucional” que impede uma análise mais crítica acerca das circunstâncias reais às quais as instituições estão sujeitas. Há, implícito no argumento em torno do “estabelecimento de instituições justas”, uma ideia de que as instituições são invioláveis, e por isso, justas em si mesmas. Entretanto, Sen acredita que tal argumento desconsidera a complexidade das sociedades reais e suas respectivas formas de realização social e avaliação de injustiças remediáveis.

Além disso, Sen aponta outros problemas e dificuldades oriundas da teoria da justiça de Rawls que merecem ser exploradas. Primeiramente, a ênfase extremada em relação à prioridade total da liberdade: não se trata de questionar a premissa de que a liberdade deve ocupar um lugar de centralidade na ordem dos princípios de justiça e no índice de bens primários, mas sim de repensar a prioridade total, irrestrita e exagerada que a liberdade recebe ao longo de toda a teoria de Rawls. Nesse aspecto, Sen questiona: por que “deveríamos considerar a fome coletiva, a fome individual e a negligência médica invariavelmente menos importantes do que a violação de qualquer tipo de liberdade pessoal?”<sup>369</sup>.

Em segundo lugar, Sen aborda um problema relacionado ao princípio de diferença, que pressupõe certa desconsideração pelas possíveis variações que as pessoas apresentam quanto às capacidades de se converter os bens primários a que têm direito em modos de se viver bem. Por exemplo: “uma pessoa com deficiência

---

<sup>367</sup> Ibidem.

<sup>368</sup> Ibidem, p. 112.

<sup>369</sup> Ibidem, p. 95-6.

pode fazer muito menos com o mesmo nível de renda e outros bens primários do que alguém fisicamente apto”, tal como uma “mulher grávida necessita, entre outras coisas, de maior sustentação nutricional do que outra pessoa que não carrega um filho”<sup>370</sup>.

Ao discorrer sobre tais críticas de Sen, Werle afirma que

Rawls não teria dado a devida atenção às capacidades que as pessoas têm de converter bens primários numa prática de viver bem, o que muitas vezes pode colocar a liberdade em segundo plano. Rawls teria avaliado as oportunidades das pessoas apenas através dos *meios* que possuem, quando o que é relevante são precisamente as *capacidades* das pessoas em converterem bens primários em oportunidades reais de fazer coisas diversas com eles. Para pensar essa questão, uma teoria da justiça deveria mudar seu enfoque: em vez dos bens primários, o foco deveria estar voltado para uma avaliação real das liberdades e capacidades das pessoas.<sup>371</sup>

Embora tais críticas à teoria rawlsiana sejam contundentes e tenham por objetivo propor alternativas mais viáveis e objetivas para se avaliar questões de justiça social, Sen admite que a teoria da justiça como equidade oferece algumas contribuições de grande importância para a discussão contemporânea em torno do tema da justiça. Entre tais contribuições, Sen destaca<sup>372</sup>: a ideia de equidade; a objetividade na razão prática; a concepção de pessoa moral relacionada à capacidade de ter um senso de justiça e uma concepção do bem; a importância conferida à garantia das liberdades básicas; a ênfase na igualdade equitativa de oportunidades; a importância conferida às dificuldades dos menos favorecidos em relação à distribuição de bens primários; e a própria concepção de bens primários e sua disposição em proporcionar às pessoas oportunidades reais para fazerem o que quiserem de suas vidas<sup>373</sup>.

Contudo, em relação à métrica dos bens primários, Sen acredita que “o ajuste entre a provisão de bens primários que alguém detém e as liberdades substantivas que essa pessoa venha de fato a desfrutar pode ser muito imperfeito, e que esse problema pode ser resolvido focando-se em suas capacidades reais”<sup>374</sup>. Assim, ele

---

<sup>370</sup> Ibidem.

<sup>371</sup> WERLE, 2012, p. 156.

<sup>372</sup> Conforme SEN, 2011, p. 92-5.

<sup>373</sup> Conforme WERLE, 2012, p. 156.

<sup>374</sup> SEN, 2011, p. 95.

realiza um trabalho em torno da abordagem das capacidades visando encontrar uma melhor perspectiva acerca das vantagens individuais que podem estar situadas na ideia de bens primários rawlsiana, embora o próprio autor admita que não se trata de “um afastamento fundamental do próprio programa de Rawls, mas sobretudo de um ajuste na estratégia da razão prática”<sup>375</sup>. Analisaremos essa abordagem a partir de agora.

### 3.5.3.3. A abordagem das capacidades

Compreender a abordagem das capacidades proposta por Sen é um dos requisitos básicos para entender sua teoria da justiça e os seus respectivos desdobramentos. Em tal abordagem, a vantagem individual – que em Rawls era subsidiada pelo rol de bens primários – é “julgada pela capacidade de uma pessoa para fazer coisas que ela tem razão para valorizar”<sup>376</sup>. Dentro dessa perspectiva, a ideia e o conceito de capacidade são similares à concepção de oportunidade real, sendo que o foco dessa ideia está na liberdade que a pessoa tem em querer valorizar e realizar aquilo que escolheu fazer. De acordo com Sen, em relação às oportunidades reais

a vantagem de uma pessoa é considerada menor que a de outra se ela tem menos capacidade – menos oportunidade real – para realizar as coisas que tem razão para valorizar. O foco aqui é a liberdade que uma pessoa realmente tem para fazer isso ou ser aquilo – coisas que ela pode valorizar fazer ou ser. Obviamente, é muito importante para nós sermos capazes de realizar as coisas que mais valorizamos. Mas a ideia de liberdade também diz respeito a sermos livres para determinar o que queremos, o que valorizamos e, em última instância, o que decidimos escolher. O conceito de capacidade está, portanto, ligado intimamente com o aspecto de oportunidade da liberdade, visto com relação a oportunidades “abrangentes”, e não apenas se concentrando no que acontece na “culminação”<sup>377</sup>.

A abordagem das capacidades apresenta características bem específicas, a começar pelo *foco informacional* para comparar e julgar as vantagens individuais. Trata-se de uma abordagem geral, diretamente vinculada às oportunidades reais e

---

<sup>375</sup> Ibidem, p. 97.

<sup>376</sup> Ibidem, p. 265.

<sup>377</sup> Ibidem, p. 266.

que não se preocupa em definir como a sociedade deve ser organizada e muito menos em estabelecer uma fórmula específica para as decisões sobre políticas, mas sim que busca indicar “a relevância central da desigualdade de capacidades na avaliação das disparidades sociais”<sup>378</sup>, contribuindo com informações pertinentes à avaliação das sociedades e suas respectivas instituições sociais.

Para Sen, a perspectiva da capacidade está interessada em “nosso potencial de realizar várias combinações de funcionamentos que possamos comparar e julgar entre si com relação àquilo que temos razão para valorizar”<sup>379</sup>. Por se interessar pela pluralidade de características e realizações pertinentes à vida social, a abordagem das capacidades leva em consideração as mais variadas funcionalidades da vida humana e não apenas alguns objetos de utilidade e lucro, como por exemplo a renda, que, segundo Sen, é muitas vezes considerada como “o principal critério do sucesso humano”<sup>380</sup>.

Assim, com um ponto de partida totalmente diferenciado do rawlsiano, a abordagem das capacidades proposta por Sen se concentra na promoção da justiça a partir da expansão das capacidades humanas, deslocando o foco dos *meios* para as *oportunidades reais*. Trata-se, em outras palavras, de alterar a fonte informacional da avaliação da justiça: em vez de focar nos meios necessários para se atingir certos propósitos – como renda e riqueza, entendidos como meios polivalentes essenciais (que possuem valor de troca) para se alcançar uma série de objetivos –, concentra-se nas oportunidades reais de se realizar aquilo que deseja na vida, a partir de livres escolhas. Uma importante passagem dos meios aos fins que requer mais atenção de nossa parte.

#### **3.5.3.4. Os bens primários e a perspectiva das capacidades: uma passagem dos *meios* aos *fins***

---

<sup>378</sup> Ibidem.

<sup>379</sup> Ibidem, p. 267.

<sup>380</sup> Ibidem.

A abordagem das capacidades de Sen propõe mais que uma mudança nas abordagens avaliativas de justiça: ela apresenta uma alternativa ao enfoque rawlsiano dos bens primários, passando dos meios de vida para oportunidades reais, como fins a serem realizados. Como vimos, Sen considera que o ajuste entre os bens primários que alguém possui e as liberdades que desfruta pode apresentar sérios problemas caso essa pessoa não tenha a oportunidade e a capacidade real de concretizar aquilo que deseja, de acordo com sua concepção de boa vida<sup>381</sup>.

Apesar do índice de bens sociais primários de Rawls constituir fonte útil de muitos propósitos, Sen o considera como apenas “meios para os fins valorizados da vida humana”, sendo tratados como “meios para outras coisas”, em especial, para “questões centrais para julgar a equidade distributiva”<sup>382</sup> e para a liberdade. Na visão de Sen, o afastamento dessas “orientações para os meios” é fundamental para a “oportunidade de satisfazer os fins e a liberdade substantiva para realizar esses fins arrazoados”<sup>383</sup>, pois os *meios* necessários para termos uma vida satisfatória não são, em si mesmos, os *fins* da boa vida.

Os bens primários são meios úteis para muitas finalidades, como a renda e a riqueza, os poderes e prerrogativas associados a cargos, as bases sociais da autoestima, e assim por diante. Eles não são valiosos em si mesmos, mas podem, em diferentes graus, nos ajudar na busca daquilo que realmente valorizamos. No entanto, apesar de os bens primários serem, na melhor das hipóteses, os *meios* para os fins valiosos da vida humana, eles próprios são vistos como o principal indicador para julgar a equidade distributiva segundo os princípios rawlsianos de justiça. Através do reconhecimento explícito de que os meios para a vida humana satisfatória não são eles mesmos os *fins* da boa vida (o ponto principal do argumento aristotélico), a abordagem das capacidades ajuda a produzir uma significativa ampliação do alcance do exercício avaliativo.<sup>384</sup>

Note-se que, para Sen, Rawls equivoca-se ao fundamentar seus princípios de justiça em uma perspectiva informacional de bens primários que, contida no princípio

---

<sup>381</sup> Um exemplo claro disso seria considerar uma pessoa com renda elevada, mas que fosse portadora de alguma deficiência física severa. Neste caso, tal pessoa teria muito mais problemas em converter sua renda em realizações de seus objetivos do que uma pessoa saudável com um nível de renda inferior. Obviamente, Sen não quer elaborar um argumento contra qualquer forma de distribuição de renda, mas sim enfatizar que de nada adianta distribuir, de forma equitativa, bens primários entre os cidadãos sem contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades individuais de converter tais bens em realizações sociais.

<sup>382</sup> SEN, 2011, p. 268.

<sup>383</sup> Ibidem.

<sup>384</sup> Ibidem, p. 288.

de diferença, é limitada para determinar a natureza das instituições justas e ineficiente para a organização de uma justiça distributiva. Dessa forma, não resta espaço suficiente em sua teoria para que as capacidades possam influenciar a fase institucional dos princípios de justiça, apesar de sua preocupação com a equidade distributiva de liberdades fundamentais. Em contraposição, a abordagem das capacidades caracteriza-se como uma perspectiva avaliativa mais focada nos fins, e não tanto nos meios, o que faz com que seja mais eficiente para atuar em casos de discriminação e desigualdade reais.

De acordo com Vita<sup>385</sup>, a crítica de Sen ao rol de bens primários rawlsiano se baseia em duas objeções principais: (I) a métrica de bens primários é inflexível e incompatível com o tipo de teoria distributiva que propõe; e (II) o espaço destinado à avaliação das desigualdades de resultados e realizações é incorreto<sup>386</sup>.

A primeira objeção considera que a métrica de bens primários apresentada por Rawls é inflexível porque “ignora variações interindividuais significativas que fazem com que seja mais difícil para uns do que para outros converter bens primários em capacidades básicas”<sup>387</sup>. Em termos gerais, tal crítica considera que o fato de distribuir um quinhão equitativo de bens primários a todos não garante, por si só, que todos serão capazes e estarão aptos a utilizar tais recursos em prol do desenvolvimento de seus objetivos de vida e dos fins que decidiram valorizar em favor de seu bem-estar. Conforme Vita, proporcionar a todos “uma mesma disponibilidade de renda não garante que uma pessoa que necessite de cuidados médicos especiais, por exemplo, porque seus rins não funcionam, e uma pessoa saudável tenham uma capacidade igual de alcançar bem-estar”<sup>388</sup>.

A segunda objeção à qual Vita se refere consiste na constatação de que “o *equalisandum* da teoria de Rawls localiza-se no ‘espaço de avaliação’ errado”<sup>389</sup>. Trata-se, em outras palavras, de considerar que a teoria rawlsiana concentra-se muito na igualdade de bens primários e desvia o foco de atenção sobre a avaliação de

---

<sup>385</sup> *O Liberalismo igualitário: sociedade democrática e justiça internacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

<sup>386</sup> Conforme VITA, 2008, p. 107-8.

<sup>387</sup> VITA, 2008, p. 107.

<sup>388</sup> *Ibidem*.

<sup>389</sup> *Ibidem*.

resultados e realizações, e sobre o que as pessoas realmente são capazes de fazer com os recursos que possuem. Nesses termos, a “métrica dos bens primários, assim como os demais enfoques normativos que fazem comparações interpessoais somente em termos da posse de determinados bens e recursos, é prisioneira de uma forma de ‘fetichismo da mercadoria’”<sup>390</sup>.

Os dois pontos levantados por Vita destacam o argumento central da crítica seniana: a teoria da justiça como equidade de Rawls dedica-se muito aos meios para a liberdade, mas não leva em consideração a liberdade em si mesma, principalmente em relação à liberdade efetiva que as pessoas têm de poder escolher e realizar a forma de vida que valorizam.

Percebe-se assim que, embora Rawls e Sen concordem que a liberdade efetiva é o aspecto mais importante para a promoção da justiça social, eles discordam entre si em relação a como promover tal liberdade. Enquanto um destaca o caminho via garantia de bens sociais primários a todos, o outro prefere avançar rumo à expansão das capacidades individuais.

Por fim, resta-nos acrescentar que a abordagem rawlsiana incomodou Sen em vários aspectos e a métrica dos bens primários é apenas um deles. Todavia, para Sen, os problemas maiores são frutos da abordagem transcendental rawlsiana, que opta por uma perspectiva puramente institucional ao formular os princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade. Nas palavras de Sen, os problemas permaneceriam mesmo que Rawls escolhesse substituir o índice de bens primários pela perspectiva das capacidades.

Ao investigar as limitações do foco no índice de bens primários na formulação dos princípios de justiça na abordagem geral de Rawls, naturalmente minha intenção não é sugerir que tudo ficaria bem em sua abordagem institucionalista transcendental se a concentração em bens primários fosse substituída pelo envolvimento direto com as capacidades. As sérias dificuldades decorrentes da orientação transcendental e não comparativa de Rawls e do foco puramente institucional de seus princípios de justiça, discutidas acima, permaneceriam, não importando qual foco informacional fosse utilizado para avaliar as considerações distributivas. Sustento aqui que, além dos problemas gerais resultantes da dependência de uma abordagem institucionalista transcendental, a teoria rawlsiana é

---

<sup>390</sup> Ibidem.

prejudicada *adicionalmente* por sua concentração em bens primários para lidar com questões distributivas em seus princípios de justiça<sup>391, 392</sup>.

#### **3.5.4. O acesso equitativo à educação: liberdades, capacidades e oportunidades**

A alternativa dada por Sen à métrica de bens primários rawlsiano representa um importante passo na consolidação de sua abordagem de justiça, focada principalmente na expansão das capacidades individuais, que visa as devidas oportunidades de as pessoas satisfazerem os fins desejados e a efetiva liberdade de realiza-los. Mas, para os objetivos desta tese – que consistem, entre outros, na identificação do papel que a educação desempenha na promoção de sociedades justas –, como o acesso à educação poderia contribuir para o desenvolvimento das capacidades individuais, a ponto de colaborar para o pleno gozo de liberdades substantivas e para a disponibilização de mais oportunidades de realização dos mais variados objetivos de vida, de acordo com a abordagem de Sen?

Para responder a essa questão devemos retornar a conceitos e ideias já debatidas anteriormente, buscando, dessa vez, evidenciar o lugar que a educação ocupa em suas articulações internas. Começaremos, então, pela valorização da liberdade como oportunidade.

##### **3.5.4.1. Liberdade como oportunidade**

Como vimos, a liberdade é um tema prioritário nas teorias de justiça de Rawls e Sen, tal como o é em muitas outras teorias em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas. Discutir os aspectos que permitem a defesa da garantia de liberdade para todos é um assunto premente em termos de justiça social e

---

<sup>391</sup> SEN, 2011, p. 297n.

democracia. Especificamente para Sen, a liberdade é valiosa por dois motivos: (I) “mais liberdade nos dá mais *oportunidade* de buscar nossos objetivos – tudo aquilo que valorizamos”; e (II) pelo “próprio processo de escolha”<sup>393</sup>.

O primeiro aspecto diz respeito à nossa aptidão em realizar aquilo que valorizamos, viver da forma como gostaríamos e promover os objetivos que achamos convenientes. Já o processo de escolha dos objetivos que queremos alcançar e das formas de vida que desejamos levar referem-se ao segundo aspecto. Distinguir esses dois aspectos – oportunidade e processo de escolha – é essencial para a ideia de capacidade, tão fundamental a essa abordagem.

Para ilustrar melhor essa distinção entre o aspecto de oportunidade e o aspecto de processo da liberdade, Sen cita<sup>394</sup>, como exemplo, uma situação hipotética ocorrida com um personagem fictício chamado *Kim* que, em um dia de domingo, decide ficar em casa e não realizar nenhuma atividade fora. Diante disso, Sen simula três situações: a) Kim realiza seu objetivo e não sai de casa; b) a casa de Kim é invadida por bandidos que o retiram à força de dentro casa e o jogam em uma valeta qualquer; e c) os mesmos bandidos ordenam que Kim não saia de casa, sob duras ameaças.

No primeiro cenário, Kim escolhe o que quer fazer e tem a oportunidade de realizar seu objetivo; no segundo, Kim não pode realizar aquilo que decidiu fazer e também não tem a liberdade de escolher o que quer, isto é, tanto o aspecto de oportunidade quanto o aspecto de processo de liberdade são infringidos; e no último e terceiro cenário, mesmo que Kim tenha feito aquilo que realmente decidiu fazer (ficar em casa) o aspecto de liberdade de oportunidade foi violado.

O que Sen quer ilustrar com essa situação hipotética é que os aspectos de oportunidade e escolha não podem ser julgados apenas considerando a situação final em que nos encontramos (no caso de Kim, no cenário C, ele terminou como desejava anteriormente, mas teve sua liberdade de escolha anulada), mas sim todo o processo de escolha livre, oportunidade e realização de nossos objetivos devem ser considerados e avaliados, conjuntamente.

---

<sup>393</sup> Ibidem, p. 262.

<sup>394</sup> Ver SEN, 2011, p. 263.

Percebe-se, assim, que a ideia de liberdade também se relaciona às oportunidades de determinar (I) o que queremos, (II) o que valorizamos, e (III) o que decidimos escolher. Então, caminhar rumo às oportunidades é ir além das realizações daquilo que valorizamos, pois o que importa não é somente “o que uma pessoa realmente acaba fazendo, mas também o que ela é de fato capaz de fazer, quer escolha aproveitar essa oportunidade, quer não”<sup>395</sup>.

Assim, em termos sucintos, podemos afirmar que, na abordagem das capacidades, o peso concedido à liberdade, à oportunidade e ao processo de escolha tem mais valor que a própria realização em si. A ideia de capacidade é, então, definida a partir de uma rede de funcionamentos que alguém é capaz de escolher e, por isso, é orientada para a liberdade e as oportunidades, isto é, para “a aptidão real das pessoas para escolher viver diferentes tipos de vida a seu alcance, em vez de confinar a atenção apenas ao que pode ser descrito como a culminação – ou consequências – da escolha”<sup>396</sup>.

Diante dessas questões, poderíamos afirmar que a garantia do acesso à educação poderia contribuir para o desenvolvimento das capacidades individuais daqueles que, livremente, escolhessem usufruir dessa oportunidade para realizar alguns objetivos? Pelo que vimos até aqui, parece ser evidente que sim! E tal afirmação pode ser contemplada pela alegação de Sen acerca da distinção entre capacidades e realizações relacionada a determinadas políticas.

Diz respeito às responsabilidades e obrigações gerais das sociedades e das outras pessoas para ajudar os necessitados, que podem ser importantes tanto para as disposições públicas dentro dos Estados como para o exercício geral dos direitos humanos. Ao considerarmos as respectivas vantagens de adultos responsáveis, pode ser apropriado pensar que as reivindicações dos indivíduos em sociedade sejam mais bem-vindas com relação à liberdade para realizar (dado pelo conjunto de oportunidades reais) em vez das realizações efetivas.<sup>397</sup>

O que está em jogo aqui é a consideração pela liberdade e oportunidade de poder realizar algo, e não somente pela realização em si mesma. Afinal, há uma diferença significativa entre não realizar algo por escolha própria e não realizar por

---

<sup>395</sup> SEN, 2011, p. 269.

<sup>396</sup> Ibidem, p. 271.

<sup>397</sup> Ibidem, p. 272.

falta de oportunidade. Tal como também é totalmente distinto alguém realizar alguma coisa por escolha própria, dentro de um leque de possibilidades diversas, e realizar a mesma coisa por falta de opção, por escassez de possibilidades. Resumindo a questão, a realização em si não é tão importante quanto a liberdade de se poder escolher diante de uma série de oportunidades distintas.

Como exemplo, adotando a conjuntura que nos diz respeito, podemos considerar que a importância de garantir o acesso equitativo à educação refere-se à possibilidade de proporcionar a todos a capacidade – como liberdade e oportunidade – de realizar uma série de objetivos e finalidades que dependem diretamente do aspecto educacional para serem efetivados, como participar mais ativamente da vida política e social da comunidade, pleitear um bom emprego e ter mais independência financeira e autonomia intelectual, por exemplo.

Dentro dessa perspectiva, caso exista alguém que, diante da oportunidade educacional que lhe foi garantida, opte por não a aproveitar, com pleno discernimento e liberdade para tal, então se pode alegar que não se trata de privação, mas sim de liberdade de escolha. No entanto, quem dera nosso problema central fosse exatamente esse, no qual as pessoas não se interessassem em usufruir as oportunidades educacionais que lhe são disponibilizadas. Contudo, nossa questão é mais grave, afinal, estamos falando de uma forma de privação que estimula a existência e o desenvolvimento de diversas formas de desigualdades sociais ocasionadas pelo não acesso equitativo à educação, apesar da existência de normativas constitucionais que garantem, teoricamente, a igualdade de acesso de todos à educação de qualidade.

#### **3.5.4.2. Oportunidades educacionais consideradas apenas como meios para se atingir certas finalidades?**

Nossas considerações acima foram no sentido de assinalar que, para a abordagem seniana das capacidades, os aspectos de oportunidade e escolha são tão importantes quanto a própria realização. Essa ponderação é importante porque nos permite constatar que a expansão das capacidades diz respeito a um conjunto de

exigências que vão além dos meros meios e recursos utilizados para se chegar a determinados fins e resultados. Assim, a ideia de capacidade vai além, especificando a premência de a pessoa também ter a liberdade de escolher o que quer seguir, a oportunidade que quer experienciar e o objetivo que quer alcançar e realizar. Diante disso, uma questão é emergente: seria as oportunidades educacionais consideradas por Sen apenas como meros meios para se atingir certos objetivos de vida?

Primeiramente, tal pergunta se faz necessário porque, conforme vimos anteriormente, Sen não está interessado nos meios e recursos usados para determinados fins, mas sim nas capacidades totais que as pessoas conseguem desfrutar, pois, uma vez que “a ideia de capacidade está ligada à liberdade substantiva, ela confere um papel central à aptidão *real* de uma pessoa para fazer diferentes coisas que valoriza”<sup>398</sup>. Sua abordagem, então, “se concentra nas vidas humanas, e não apenas nos recursos que as pessoas têm, na forma de posse ou usufruto de comodidades”<sup>399</sup>.

Analisamos essa discussão no primeiro capítulo, quando apresentamos o índice de bens primários proposto por Rawls para avaliar as questões distributivas de sua teoria da justiça, bens estes que consistiam, basicamente, em diferentes meios polivalentes necessários à vida social de cada cidadão pertencente a uma sociedade democrática. Para Sen, tais bens não são valiosos em si mesmos – apesar de serem meios úteis para muitas finalidades – porque não são os próprios *fins* da boa vida, e por isso não podem ser tomados como principal indicador de avaliação dos mecanismos distributivos de uma teoria da justiça.

Diante dessa conjuntura e retornando à indagação acerca das oportunidades educacionais serem consideradas apenas como um meio para se atingir certas finalidades, podemos afirmar que essa questão perpassa essencialmente pela própria concepção de capacidade. Conforme vimos, a abordagem das capacidades está interessada no potencial e na aptidão individual para realizar diversas combinações de funcionamentos valorizados. Assim, a perspectiva das capacidades atribui

---

<sup>398</sup> SEN, 2011, p. 287.

<sup>399</sup> *Ibidem*.

demasiada importância às oportunidades reais disponíveis aos indivíduos, ao poder de escolha que possuem e à liberdade que desfrutam para realizar o que desejam.

Desse modo, quando a capacidade reflete mais oportunidades sociais e liberdade de escolha, estamos diante de um dos aspectos mais significativos da educação que pode ser diretamente atrelado à expansão das capacidades individuais: a sua contribuição para o desenvolvimento individual e social, que torna a pessoa responsável por suas decisões, com poder de escolha e participação em sua comunidade. Assim, a educação (e o acesso equitativo a ela) representa, entre outras coisas, um importante instrumento de cidadania dentro do contexto participativo de uma sociedade democrática.

Além disso, seguindo a linha argumentativa de Sen, mais oportunidades educacionais representariam mais liberdade para a pessoa escolher os funcionamentos que almeja realizar e mais oportunidade para concretizar seus objetivos de vida. Desse modo, a partir de nossa análise, não consideramos que as oportunidades educacionais sejam apenas meios para se atingir algumas finalidades e objetivos de vida, mas constituem em si mesmas um importante componente no rol das capacidades individuais expandidas.<sup>400</sup>

### **3.5.4.3. A expansão das capacidades individuais por meio da garantia do acesso equitativo à educação**

No início deste tópico, quando discutimos os principais aspectos referentes à obra *Desenvolvimento como Liberdade*, vimos que o acesso à educação consiste,

---

<sup>400</sup> Esse ponto nos possibilita realizar uma importante constatação: as oportunidades de educação que contribuem para a expansão das capacidades individuais não representam, apenas, a ampliação de vagas educacionais nas mais variadas áreas, como em creches, escolas de ensino fundamental e médio e universidades públicas. É claro, o aumento da oferta de tais serviços é essencial para a garantia de acesso de todos à educação. No entanto, o ponto principal é que não adianta a ação isolada de aumento e oferecimento de vagas em tais setores educacionais se as pessoas não são realmente capazes de determinar o que querem fazer, o que escolher e o que querem realizar. Nesses termos, não se trata somente de buscar uma expansão de vagas e posições nas áreas de educação, mas sim de proporcionar o desenvolvimento das capacidades como um todo, o que proporcionaria aos cidadãos a chance de usufruírem de tais oportunidades com mais liberdade. Caso haja apenas o oferecimento de vagas sem mais propósitos, tais serviços seriam, na visão de Sen, meros *meios* de vida, alguns recursos para se atingir determinados fins e objetivos que, nesse caso, poderia ser somente uma formação profissional ou uma renda razoável para se viver com mais dignidade.

principalmente, em importante oportunidade social que permite a efetivação de uma pluralidade de objetivos, que dizem respeito tanto à vida privada quanto social, como as garantias de uma vida mais saudável e longa e de uma participação mais ativa nos âmbitos político e econômico da sociedade. Vimos também que a falta de oportunidades sociais desse tipo pode limitar, significativamente, a vida do indivíduo em diversos aspectos inerentes à sua atividade humana, como por exemplo, o analfabetismo pode impedir a participação em atividades econômicas e políticas. Além disso, concluímos que um país que garante serviços de educação para todos pode efetivamente obter resultados notáveis, como a redução de índices negativos – como as taxas de mortalidade infantil, de jovens, adultos e idosos devido a doenças, violência e outras causas – e melhoria na duração e qualidade de vida de toda a população, como o desenvolvimento da condição de agente de mulheres, por exemplo.

Agora, com as contribuições que assinalamos nos últimos tópicos do presente capítulo, parece ser possível afirmarmos que, de acordo com a abordagem das capacidades seniana – que focaliza na capacidade que as pessoas têm de realizar aquilo que valorizam, onde cada um terá mais chance de realizar aquilo que valoriza se tiver mais oportunidade para fazê-lo, o que significa possuir mais liberdade para escolher, revisar e concretizar os objetivos que almeja realizar –, o acesso à educação caracteriza-se como um importante instrumento para que cada pessoa possa realizar uma série de objetivos que realmente valoriza, além de se configurar como forma de oportunidade, exercício de liberdade de escolha e de realização.

No entanto, algumas ponderações precisam ser feitas nesse aspecto. É preciso ressaltar que a abordagem das capacidades é “uma abordagem geral, com foco nas informações sobre a vantagem individual, julgada com relação à oportunidade, e não um ‘design’ específico de como uma sociedade deve ser organizada”<sup>401</sup>, ela não propõe nenhuma fórmula específica para decisões sobre políticas, mas sim “aponta para a relevância central da desigualdade de capacidades na avaliação das disparidades sociais”<sup>402</sup>. Isso implica em dizer que sua principal contribuição está em “chamar a atenção para as decisões que teriam de ser feitas e a análise de políticas

---

<sup>401</sup> Ibidem, p. 266.

<sup>402</sup> Ibidem.

que precisa levar em conta o tipo correto de informação<sup>403</sup>, tendo em vista que a avaliação das instituições sociais – e até mesmo das próprias sociedades – pode ser influenciada pelo foco informacional utilizado por essa abordagem para julgar e comparar vantagens individuais.

Dentro dessa perspectiva, o interesse da abordagem das capacidades está na “pluralidade de características diferentes de nossas vidas e preocupações”<sup>404</sup>, sendo seu ponto central o foco na vida humana e na aptidão de cada pessoa em realizar diferentes combinações de funcionamentos que possam valorizar. De acordo com Sen,

As variadas realizações de funcionamentos humanos que podemos valorizar são muito diversas, variando desde estar bem nutrido ou evitar a morte precoce até tomar parte na vida da comunidade e desenvolver aptidão para seguir os planos e as ambições ligados ao trabalho. A capacidade na qual estamos interessados é nosso potencial de realizar várias combinações de funcionamentos que possamos comparar e julgar entre si com relação àquilo que temos razão para valorizar.<sup>405</sup>

Está claro, então, que a ideia de capacidade que a abordagem de Sen se propõe a fundamentar é aquela que potencializa o indivíduo a realizar uma série de combinações de funcionamentos que lhe permitam escolher o caminho que melhor atende a seus objetivos de vida. E tais escolhas vão desde o ato de se alimentar bem e se manter vivo até a busca por um bom emprego e a possibilidade de contribuir para o bem-estar da comunidade.

Podemos concluir, então, que a abordagem das capacidades de Sen não propõe políticas públicas específicas para combate à desigualdade de acesso à educação, muito menos pressupõe como a sociedade – e suas principais instituições – deve ser constituída e mobilizada para solucionar tal problema, mas sim oferece um foco informacional voltado para a avaliação das vantagens individuais, que são consideradas menores ou maiores a partir da capacidade (considerada como oportunidade real) que cada pessoa possui para realizar as coisas que tem razão para valorizar.

---

<sup>403</sup> Ibidem.

<sup>404</sup> Ibidem, p. 267.

<sup>405</sup> Ibidem.

Além disso, na avaliação de disparidades sociais, a abordagem seniana aponta, exclusivamente, para as desigualdades de capacidades, não para propor fórmulas específicas para decisões sobre políticas, mas para chamar a atenção para a importância da expansão das capacidades humanas na resolução desse problema. Isso significa que, ao proporcionar informações centradas nas capacidades, tal abordagem contribui para a tomada de decisões e análises de políticas e instituições que visam a expansão das capacidades humanas.

A ideia de capacidade é, então, orientada para a liberdade<sup>406</sup> e para as oportunidades. Isto significa que ela está voltada para a aptidão real das pessoas em escolher viver os diferentes tipos de vida que estão ao seu alcance, de acordo com suas convicções e seus objetivos. Assim, a garantia do acesso de todos às oportunidades educacionais refere-se, principalmente, a oportunizar às pessoas a capacidade de viver melhor, com mais qualidade de vida (levar uma vida mais saudável, com menos morbidez e evitar uma morte prematura), o que influencia tanto na vida privada quanto na coletiva, uma vez que possibilita a elas participar mais efetivamente das atividades políticas e econômicas de sua comunidade (o analfabetismo, por exemplo, pode ser um grande obstáculo nesse sentido), melhorando sua condição financeira com a perspectiva de pleno emprego, o que contribui diretamente para o desenvolvimento econômico da sociedade como um todo.

Além disso, mais oportunidades educacionais também reduzem as taxas de violência e morte, e promovem um aumento da condição de agente de mulheres (reduzindo a taxa de natalidade, elevando suas perspectivas de sucesso e melhorando sua participação em diversos setores da sociedade, como na política e em cargos públicos) e de representatividade de grupos sub-representados, minoritários e discriminados socialmente (como através do ingresso em universidades, em programas de pós-graduação e em concursos públicos, como ocorre no caso da política de cotas para negros e pessoas com deficiência – PCD –, por exemplo).

Nessas circunstâncias, o acesso à educação se consolida como uma oportunidade social que, em conjunto com outras liberdades instrumentais, colaboram

---

<sup>406</sup> Liberdade para determinar o que queremos, o que valorizamos, o que decidimos escolher e realizar o que valorizamos.

para a expansão das capacidades humanas e para o desenvolvimento da pessoa e de toda a sociedade, principalmente quando nos referimos aos aspectos econômico, político e cultural. Esse é o papel que a educação desempenha na promoção de sociedades mais justas, segundo a abordagem de justiça de Amartya Sen.

A abordagem seniana de justiça oferece contribuições interessantes para o debate em torno do papel da educação no desenvolvimento de sociedades democráticas justas, principalmente em relação à perspectiva das capacidades que, intrinsecamente ligada à ideia de liberdade substantiva, confere um papel central à aptidão real de as pessoas fazerem aquilo que valorizam, concentrando-se assim, nas oportunidades que detêm e no processo de livre escolha de ocupação. A educação, dentro dessa perspectiva, seria uma oportunidade social de desenvolvimento das capacidades individuais, o que resulta em benefício direto tanto para o âmbito pessoal quanto coletivo.

Embora tal teoria não seja necessariamente uma abordagem de justiça similar à teoria rawlsiana – uma vez que não tem a intenção de propor um modelo social de organização, muito menos formular uma teoria que descreva uma sociedade ideal do ponto de vista da justiça – ela mostra caminhos possíveis para solucionar alguns problemas atuais que envolvem a esfera educacional, principalmente por proporcionar perspectivas em torno da avaliação e idealização de políticas públicas direcionadas a essa área, como ações afirmativas, por exemplo.

Nesse ínterim, podemos contrapor tais teorias ao considerar que, enquanto a abordagem de Sen prioriza a posição real das pessoas no mundo, seus padrões de comportamento e as circunstâncias socioeconômicas concretas em que vivem, a de Rawls busca a formulação de uma teoria ideal cuja atenção está plenamente voltada à essência da justiça para uma sociedade bem ordenada, focando especialmente na estrutura básica como objeto dessa natureza.

Tais considerações nos levam a outro ponto relevante na análise em torno do lugar ocupado pela educação na teoria de Rawls: os limites de investigação de sua teoria. Vejamos do que se trata.

### **3.6. Os limites teóricos de investigação da teoria da justiça como equidade: as consequências de um enfoque sobre uma teoria ideal**

Rawls considera haver dois limites teóricos em torno de sua investigação. O primeiro limite seria a necessidade teórica de se concentrar na estrutura básica como objeto primário da justiça política, deixando de lado questões relacionadas à justiça local. Tal limitação é caracterizada pelo fato de a justiça como equidade ser uma concepção política a ser aplicada à estrutura das principais instituições sociais e políticas, não sendo assim, tomada como uma doutrina moral abrangente.

O outro limite teórico diz respeito à elaboração de uma teoria ideal cuja preocupação é, acima de tudo, com a natureza e o conteúdo da justiça para uma sociedade bem ordenada. De modo efetivo, a questão principal é como deve ser um regime constitucional perfeitamente justo e se tal regime pode se estabilizar de acordo com as circunstâncias da justiça. A justiça como equidade seria, nesses termos, realisticamente utópica, uma vez que avalia até que ponto um regime democrático pode alcançar a realização plena de seus valores políticos.

Esse é um ponto essencial para a nossa investigação: a preocupação de Rawls em não permitir que a justiça como equidade seja tomada como uma doutrina moral abrangente faz com que o foco de atuação de sua teoria se restrinja ao campo político das principais instituições sociais que compõem a estrutura básica, o que resulta em um afastamento realístico de outros componentes que não são vislumbrados em uma sociedade bem ordenada, casos pertencentes a teorias consideradas não ideais, bem diferentes das ideais.

Isso fica claro quando constatamos, conforme explícito no capítulo anterior, que a função da educação passa a ser, nas últimas obras de Rawls, a de tornar possível a todos os cidadãos o conhecimento de seus direitos constitucionais e cívicos, de modo que, para isso, sejam preparados para se tornarem membros cooperativos da sociedade ao longo de toda a vida, sendo inclusive encorajados a cultivar e desempenhar suas virtudes políticas e a cumprir os termos equitativos da cooperação social a que estão associados.

Nesses termos, Rawls investe em uma teoria ideal de justiça porque acredita que o atual conflito no pensamento democrático é definido em torno da questão sobre qual concepção de justiça é mais apropriada para uma sociedade democrática em condições favoráveis, do ponto de vista razoável. Isso se expressa na seguinte pergunta: *qual é a concepção política de justiça mais adequada para especificar os termos equitativos de cooperação social entre cidadãos vistos como livres e iguais, razoáveis e racionais, e membros cooperativos da sociedade ao longo de toda a vida?*<sup>407</sup>.

Para Rawls, são os princípios de justiça, concebidos como parte importante da concepção política de justiça, que fornecem uma resposta para essa questão fundamental da filosofia política em relação a um regime democrático constitucional. Contudo, ao empregar uma concepção de cidadão como pessoas livres e iguais, a teoria da justiça como equidade desconsidera vários aspectos do mundo social, fazendo assim, uma idealização. Trata-se de uma das funções das concepções abstratas, que são utilizadas para obter uma visão mais clara e ordenada de uma questão que considera fundamental.

A escolha de Rawls por uma teoria ideal o absolve, do ponto de vista teórico, de lidar diretamente com algumas questões práticas e singulares de iniquidades que precisam ser retificadas ou reparadas – casos esses de teoria não ideal. Sua teoria ideal vislumbra nos princípios de justiça uma forma de aquiescência estrita na qual todos os cidadãos concordam e se submetem a eles de modo que sejam aplicados à estrutura básica. No entanto, apesar de Rawls reconhecer que a ideia de uma sociedade bem ordenada deveria ajudar a identificar iniquidades mais urgentes que necessitem de retificação, sua teoria discute apenas dois casos de aquiescência parcial (teoria não ideal), a saber, a desobediência civil e a objeção de consciência a lutar numa guerra injusta<sup>408</sup>. Para Rawls, em uma sociedade bem ordenada, cujas liberdades básicas e a igualdade equitativa de oportunidades estão garantidas, outros pontos não se mostram tão relevantes.

Assim, questões como a discriminação baseada em gênero e raça e a desigualdade de acesso à educação registradas nas últimas décadas (como o baixo

---

<sup>407</sup> Conforme RAWLS, 2003, p. 10.

<sup>408</sup> Ver RAWLS, 2003, p. 93.

índice de negros, pardos e indígenas inseridos no ensino superior e os altos índices de analfabetismo das regiões norte e nordeste do Brasil), por exemplo, não integrariam o rol de prioridades a serem atendidas pela teoria ideal em questão, uma vez que a justiça como equidade visa formular princípios de justiça que solucionem problemas clássicos de justiça política, como a garantia de liberdades e direitos básicos e a distribuição equitativa de bens primários.

Rawls reconhece a não abordagem de tais questões como uma omissão, mas não como uma falha de sua teoria. Segundo o autor, a justiça como equidade possui recursos suficientes para articular os valores políticos e justificar a escolha das instituições sociais necessárias para garantir a igualdade e as liberdades fundamentais a todos os cidadãos, principalmente aos menos favorecidos. O problema se concentraria, então, na escolha do objeto de justiça e das instituições sociais que formam a estrutura básica da sociedade.

Vimos que as teorias de Martha Nussbaum e de Amartya Sen apresentam, nesses termos, alguns aspectos interessantes para lidar com iniquidades reais e atuais que escapam do modelo de institucionalismo proposto por Rawls. Nussbaum apresenta uma perspectiva na qual a educação se mostra essencial para a existência de sociedades democráticas saudáveis e plurais, focando nas humanidades como um estímulo para o desenvolvimento de capacidades essenciais para a existência de cidadãos democráticos ativos e participativos, o que vai contrapor os modelos atuais vigentes de educação mercantilista.

Já Sen propõe uma abordagem diagnóstica em torno do que está certo ou errado, visando as instituições como provedoras da justiça e não como justas em si mesmas, o que resulta em uma forma diferente de se avaliar o grau de injustiça de determinada sociedade. Assim, a educação é entendida, por ambos os autores, como uma oportunidade social de desenvolvimento de diversas habilidades e capacidades, que não se restringem apenas aos direitos e deveres políticos inerentes ao cidadão pertencente a um regime democrático.

Essa questão que envolve a elaboração de uma teoria ideal perpassa, essencialmente, pela escolha rawlsiana da estrutura básica como objeto primário da justiça, conforme vimos em outros momentos desta tese. E Rawls toma essa decisão por motivos que julga pertinentes. Vamos analisa-los a partir de agora.

### 3.7. Os motivos pelos quais Rawls escolhe a estrutura básica como objeto da justiça

Rawls escolhe a estrutura básica como objeto da justiça por duas razões diferentes: primeira, pelo funcionamento das instituições sociais e pela natureza dos princípios que irão regulá-las; e segunda, pela influência que a estrutura básica exerce sobre as pessoas que vivem sob suas instituições.

A primeira razão equivale à garantia de preservação das condições equitativas na distribuição ao longo do tempo, mantendo para isso, princípios que preservem a justiça de fundo a todas as gerações e posições sociais ao decorrer do tempo. No interior dessa primeira razão torna-se necessário, por exemplo, a regulação da forma como que as pessoas adquirem propriedades privadas e a promoção da igualdade equitativa de oportunidades na educação. Para tanto, os princípios de justiça precisam agir de forma a manter o esquema permanente de cooperação social ao longo do tempo, independentemente das condições históricas particulares, fortalecendo assim, o funcionamento das instituições sociais e a justiça na distribuição. De acordo com Rawls,

a sociedade é um esquema permanente de cooperação equitativa ao longo do tempo sem nenhum começo ou fim determinado que seja relevante para a justiça política. Os princípios de justiça especificam a forma da justiça de fundo independentemente de condições históricas particulares. O que conta é o funcionamento das instituições sociais agora; um padrão de referência do tipo de um estado de natureza – o nível de bem-estar de indivíduos (como quer que se defina) nesse estado – carece de qualquer função. É um ente irracional histórico, incognoscível, e que, mesmo que pudesse ser conhecido, não teria nenhuma importância.<sup>409</sup>

A segunda razão que fundamenta a escolha da estrutura básica como objeto da justiça provém de sua influência sobre as pessoas que vivem sob suas instituições, em sociedade, durante toda a vida. Considerando que, em uma sociedade bem ordenada as desigualdades socioeconômicas são oriundas das contingências sociais, naturais e fortuitas que os cidadãos estão sujeitos ao decorrer da vida, influenciando diretamente suas perspectivas (a classe social de origem, os talentos naturais e as

---

<sup>409</sup> RAWLS, 2003, p. 77.

oportunidades de desenvolvê-los de acordo com sua condição social; e boa ou má sorte ao longo da vida), a justiça como equidade busca instituir, via princípios de justiça, as regulamentações necessárias para preservar a justiça de fundo das instituições básicas.

Tais instituições que compõem a estrutura básica da sociedade devem proporcionar condições que permitam que os cidadãos desenvolvam suas faculdades morais e possam ser membros plenamente cooperativos da sociedade, possibilitando que se familiarizem com a cultura política pública e participem da vida social. Além disso, a estrutura básica também deve cumprir a função de educar os cidadãos para se reconhecerem como livres e iguais, estimulando neles atitudes de otimismo e confiança no futuro.

Para que os cidadãos de uma sociedade bem-ordenada reconheçam uns aos outros como livres e iguais, as instituições básicas devem educá-los para essa concepção de si mesmos, assim como expor e estimular publicamente esse ideal de justiça política. Essa tarefa de educação cabe ao que poderíamos chamar de função ampla de uma concepção política. Com tal função, essa concepção faz parte da cultura política pública: seus princípios primeiros estão incorporados nas instituições da estrutura básica e a eles se recorre para interpretá-las.<sup>410</sup>

As razões que fazem da estrutura básica o objeto primário da justiça ressaltam a função primordial que as instituições sociais desempenham em uma sociedade bem ordenada: desde a regulação de propriedades privadas e da promoção da igualdade equitativa de oportunidades até a função de educar os cidadãos para se reconhecerem como livres e iguais e como membros cooperativos da sociedade. As instituições sociais desempenham, assim, um papel instrumental fundamental na busca pela justiça e por isso são o mecanismo central de distribuição de bens, recursos e oportunidades na justiça como equidade de Rawls.

As perspectivas de vida que cada cidadão desenvolve são avaliadas de acordo com o lugar que ele ocupa na sociedade, de modo que os seus objetivos de vida são formulados de acordo com os meios e oportunidades que dispõe para efetivá-los de forma realista. Desse modo, a esperança ou a incredulidade em relação ao próprio futuro depende diretamente das desigualdades vinculadas à sua posição social e dos

---

<sup>410</sup> Ibidem, p. 79.

princípios de justiça que a sociedade utiliza para regular as instituições da justiça de fundo. Logo, a estrutura básica, enquanto regime social e econômico, “não é apenas um arranjo que satisfaz desejos e aspirações já dados, mas também um arranjo que suscita outros desejos e aspirações no futuro”<sup>411</sup>.

Nesse aspecto, as instituições sociais são as responsáveis por absorverem as contingências naturais, de modo a não reproduzirem as desigualdades oriundas das classes sociais e dos dotes naturais. A injustiça não está no fato de determinada pessoa nascer com certos dotes naturais ou em determinada posição social vantajosa, mas sim no modo como as instituições lidam com esses fatos. Os princípios de justiça são um modo de enfrentar a arbitrariedade da sorte na loteria natural e as instituições que atendem a esses princípios também devem ser justas para não reproduzirem tais injustiças.

Dentro dessa perspectiva, as funções mais prementes das instituições que compõem a estrutura básica se assemelham muito com a própria função que Rawls prevê para a educação em suas últimas obras, que perpassaria essencialmente pela promoção da igualdade equitativa de oportunidades até a função de educar os cidadãos para se reconhecerem como livres e iguais e como membros cooperativos da sociedade, garantindo o conhecimento e exercício dos direitos e liberdades básicos e o pleno exercício da cidadania.

A questão que emerge diante dessas considerações é por que a educação não é considerada por Rawls como uma instituição social, integrando o arranjo principal institucional da estrutura básica da sociedade, uma vez que, tanto as funções desempenhadas pelas principais instituições sociais quanto o papel desempenhado pela educação em uma sociedade democrática são bastante similares. Realocando a educação para o cerne da estrutura básica, considerando-a como uma instituição social imprescindível à observância da justiça, a discussão em torno de sua relevância receberia um lugar de mais centralidade, uma vez que seria entendida como uma exigência e um objeto próprio da justiça.

Por ter a função muito semelhante às principais instituições públicas da estrutura básica, a educação manifesta-se muito por suas características políticas de

---

<sup>411</sup> Ibidem, p. 80.

intervenção social, o que é muito presente nas últimas obras rawlsianas – principalmente em *LP* e *JER*. Desse modo, nesse segundo momento de Rawls, o direito à educação estaria, então, diretamente vinculado aos ideais políticos de uma concepção pública de justiça. E esse direito poderia começar antes mesmo do primeiro princípio de justiça, quando o autor reconhece a existência de um princípio anterior ao da igual liberdade, o que ele denomina de princípio de satisfação das necessidades básicas.

### **3.8. A educação como um mínimo social**

Já ficou claro que a educação tem seus papéis alterados ao longo da trajetória de publicações de Rawls. Se no primeiro momento rawlsiano a educação tem o papel de capacitar uma pessoa a desfrutar de sua própria cultura, de participar ativamente das atividades sociais e políticas, de proporcionar um sentido seguro de valor próprio (autorrespeito) e de contribuir para a segurança econômica e para o bem-estar social, no segundo momento ela é dissolvida entre as principais instituições sociais da estrutura básica, fazendo com que todas cumpram a função política de proporcionar aos cidadãos uma forma de educação política e cívica, focada no exercício da cidadania e no reconhecimento de si mesmos como livres e iguais. Nesse segundo momento da teoria rawlsiana, a finalidade da educação passa a ser também a de proporcionar o conhecimento dos direitos e liberdades básicos, estimulando assim, o desenvolvimento das virtudes políticas essenciais à cooperação social.<sup>412</sup>

Assim, à medida em que Rawls reformula sua teoria após a publicação de sua principal obra, alguns aspectos referentes aos direitos sociais garantidos pelos princípios de justiça são ampliados, inclusive em relação ao cenário educacional. Já vimos que, a partir da prioridade léxica atribuída ao primeiro princípio, uma sociedade é considerada mais justa que outra quando as liberdades básicas são igualmente distribuídas e as oportunidades estão equitativamente disponíveis a todos. Nesse

---

<sup>412</sup> Nossa indagação nesse ponto é se não seria mais adequado considerar a educação em si como uma instituição social diretamente pertencente à estrutura básica, ao invés de dissolvê-la como um bem que deve ser distribuído pelas principais instituições que compõem a sociedade, uma vez que Rawls determina a elas funções muito similares.

interim, a vigência da prioridade léxica começa antes mesmo do primeiro princípio, uma vez que, para que cada cidadão possa entender e exercer efetivamente esses direitos e liberdades é necessário a satisfação de suas necessidades básicas, especialmente entendidas como interesses vitais.

Podemos considerar tais necessidades básicas (ou interesses vitais) como a garantia da integridade física, de nutrição adequada, do acesso à água potável, ao saneamento básico, ao atendimento médico e à educação.<sup>413</sup> Desse modo, pressupõe-se a existência de um “princípio de satisfação de interesses vitais” que, de forma implícita, é reconhecido na aplicação do primeiro princípio e na prioridade atribuída às liberdades civis e políticas<sup>414</sup>.

De acordo com Rawls, esse princípio que exige a satisfação das necessidades básicas é “uma condição necessária para que os cidadãos compreendam e possam exercer proveitosa e plenamente os direitos e liberdades básicos”<sup>415</sup>. Assim, é preciso considerar que tal princípio se encontra implicitamente reconhecido na prioridade serial atribuída às liberdades civis e políticas, uma vez que, não havendo segurança que as principais necessidades de subsistência dos cidadãos estejam garantidas, também não haverá pleno interesse por parte deles em relação ao exercício irrestrito de suas respectivas liberdades e direitos civis<sup>416</sup>.

Dentro dessa perspectiva e, a nosso ver, a educação pode ser tomada como uma dessas necessidades básicas que deve ser garantida para que cada cidadão possa compreender e exercer suas liberdades e direitos básicos. Ademais, como parte integrante desses componentes mínimos vitais, a educação é considerada como um elemento constitucional essencial – não como um bem primário –, assim como todas as liberdades e direitos abarcados pelo princípio das liberdades iguais. Isso confere à educação uma importância única, visto que ela estaria posicionada em um

---

<sup>413</sup> Conforme VITA, 2000, p. 212.

<sup>414</sup> Conforme RAWLS, 2003, p. 62.

<sup>415</sup> RAWLS, 2003, p. 62.

<sup>416</sup> Uma pessoa que, por exemplo, não consegue realizar as refeições necessárias para se manter nutrido e bem fisiologicamente não concede a mesma importância para o direito de votar e de participar das atividades políticas da sociedade onde vive. Da mesma forma, uma pessoa que não foi alfabetizada não é totalmente capaz de pleitear vagas de emprego formal e muito menos de se candidatar para cargos eletivos.

momento anterior à distribuição dos bens primários, conforme o segundo princípio de justiça.

Assim, partindo da ideia central de que não há como usufruir de forma proveitosa dos direitos e liberdades fundamentais se as necessidades mais vitais não estão satisfeitas, podemos alocar a educação como um componente essencial para o exercício das liberdades e direitos vinculados ao primeiro princípio de justiça. Constatado isso, também podemos reafirmar sua importância para o desenvolvimento da pessoa como cidadã, uma vez que, abaixo de certo nível de bem-estar material e social, tal como de treinamento e educação, as pessoas não podem participar da sociedade como cidadãs, principalmente como livres e iguais, conforme prescrito em uma sociedade bem ordenada.

### **3.9. Um lugar de centralidade: a educação no cerne da estrutura básica, como uma instituição social e uma exigência própria da justiça**

Conforme vimos anteriormente, a educação pode ser considerada como parte integrante de um conjunto de necessidades básicas que os cidadãos precisam para que possam compreender e exercer proveitosa e plenamente os direitos e as liberdades que dispõem. Tais necessidades, também compreendidas como interesses vitais, estão no topo de prioridade na escala dos princípios de justiça propostos por Rawls, devendo ser garantidos de imediato, antes mesmo do arranjo de liberdades abarcadas pelo primeiro princípio. Destinar à educação esse lugar de destaque permitiria elevar o seu patamar na teoria da justiça em questão, embora Rawls não deixe tão explícito que a educação ocupe esse lugar.

Uma vez que não está suficientemente claro que a educação integra esse rol de necessidades básicas que devem ser suprimidas antes da efetivação dos direitos e liberdades básicos, o lugar destinado ao tema da educação na justiça como equidade continua sendo localizado, de forma mais evidente, no segundo princípio de justiça (que inclui os princípios das oportunidades iguais e da diferença), último princípio na escala de prioridade lexical, o que nos faz considerar um espaço

insuficiente diante da importância do tema para a constituição de sociedades democráticas justas.

Por isso, no último tópico desta Tese, resta-nos apresentar os argumentos que nos permitem afirmar que a educação ocuparia um lugar de mais centralidade na teoria da justiça como equidade se Rawls a tivesse considerado como uma instituição social em si mesma, localizando-a no cerne da estrutura básica como exigência própria da justiça, ao invés de tratá-la como um recurso a ser distribuído pelas principais instituições sociais.

Para tanto, primeiramente é salutar que reafirmemos que a educação não pode ser tomada como um bem primário apenas, mas sim como um elemento essencial desse mínimo social que todos os cidadãos precisam para a garantia e exercício de suas respectivas liberdades e direitos sociais básicos, para a participação irrestrita nas decisões políticas e para o pleno desenvolvimento da pessoa como cidadã. Isso requer que o direito à educação esteja inserido como um elemento constitucional essencial, permitindo assim, o acesso de todos aos bens primários que precisam para se desenvolverem como cidadãos de uma sociedade democrática, principalmente em relação ao autorrespeito.

Nesse ponto, Rawls poderia ter deixado mais explícito se o direito à educação realmente pertence ao rol de necessidades básicas que integram o conjunto de condições mínimas essenciais que cada cidadão deve ter à disposição para que possa exercer e desfrutar das suas liberdades e direitos básicos. Apesar de ser uma ponderação óbvia que a educação ocupe esse lugar, não ficou claro que Rawls reconheça isso.

É também importante ressaltar que o direito à educação não se restringe apenas ao campo político, mas abrange todas as esferas sociais, incluindo aspectos artísticos, culturais, econômicos, entre outros. Desse modo, as funções que Rawls imputa à educação em *TJ* se aproxima mais do lugar de destaque que a educação requer que o lugar que é destinado a ela em suas obras posteriores, principalmente em *LP*.

Como vimos ao longo desta pesquisa, em *TJ* o papel desempenhado pela educação é totalmente direcionado a um tipo de formação moral, cuja sua principal finalidade é o desenvolvimento de um senso de justiça para a garantia da estabilidade social. Trata-se, então, de uma educação para autonomia, pois, após o pleno desenvolvimento do aprendizado moral, as pessoas não são facilmente influenciadas por questões alheias aos princípios de justiça, mantendo assim, uma posição mais autônoma e independente. Assim, nessa primeira obra rawlsiana, o valor da educação não é mensurado apenas levando-se em conta a eficiência econômica e o bem-estar social, mas também considerando o papel que a educação desempenha em capacitar a pessoa a desfrutar da cultura da sociedade onde vive e a participar ativamente de suas atividades (políticas, artísticas, etc.), de modo a proporcionar um sentido de valor próprio (autoestima).

Já nas obras posteriores, principalmente em *LP*, o lugar ocupado pela educação é redirecionado para uma forma de educação política e cívica, focada no exercício da cidadania frente ao pluralismo e à diversidade característicos das sociedades democráticas atuais. Nessa nova forma de educação, a nova finalidade educacional passa a ser a de proporcionar aos cidadãos o conhecimento de seus direitos e liberdades básicos, estimulando assim, o desenvolvimento das virtudes políticas essenciais à cooperação social. De forma semelhante, na obra posterior – *JER* –, a educação se baseia na função que as instituições básicas têm em educar os cidadãos para que se reconheçam como livres e iguais, expondo e estimulando publicamente esse ideal de justiça política. Assim, o papel da educação seria o de educar os cidadãos para que eles se familiarizem com a cultura pública a que pertencem, participando dela na condição de livres e iguais.

Desse modo, fica evidente que o lugar destinado à educação em *TJ* é, além de bastante distinto, mais amplo que aquele que ela ocupa nas obras posteriores. Se na primeira e principal obra rawlsiana a educação exerce funções diretamente ligadas à autonomia moral, estando associadas ao desenvolvimento de um senso de justiça necessário à estabilidade social, nas obras posteriores tal educação moral é deslocada e restringida a uma forma de educação cívica, cuja função elementar é o conhecimento dos direitos e liberdades básicas e o estímulo às virtudes políticas necessárias à cooperação social.

Esse giro político realizado por Rawls altera significativamente o escopo de atuação da educação, restringindo seu papel aos elementos necessários para o exercício da cidadania. É óbvio que não é pouca coisa o que isso representa, uma vez que, segundo essa visão política da educação, seria a partir da formação cidadã que cada pessoa seria capaz de participar ativamente das atividades que envolvem sua sociedade, incluindo o conhecimento de seus direitos constitucionais e cívicos, a capacidade de se tornar um membro cooperativo da sociedade e de participar de suas instituições, além de desenvolver as virtudes políticas necessárias ao convívio democrático. Contudo, a educação não mais contribuiria para uma autonomia moral, mas sim para uma autonomia exclusivamente política.

Assim, em função dessas ponderações, acreditamos que a educação ocupe uma posição de mais destaque em *TJ* que nas obras posteriores de Rawls. No entanto, estamos falando apenas de uma posição de mais evidência, não de um lugar de centralidade. Consideramos que a educação deveria ter recebido um lugar mais central na teoria da justiça como equidade, tendo em vista as funções que desempenha em prol do desenvolvimento de sociedades democráticas justas e igualitárias.

Por isso, defendemos que a educação poderia ter sido tomada como uma instituição social em si, pertencendo diretamente ao núcleo da estrutura básica da sociedade como um dos principais objetos da justiça, uma vez que, tal como as demais instituições sociais descritas por Rawls, a educação também colabora para o conhecimento e exercício dos direitos e deveres das pessoas e repercute diretamente em “seus projetos de vida, no que podem esperar vir a ser e no grau de bem-estar a que podem almejar”<sup>417</sup>.

Rawls afirma que a estrutura básica é o principal objeto da justiça porque “suas consequências são profundas e estão presentes desde o início”, contendo várias posições sociais, onde as “pessoas nascidas em condições diferentes têm expectativas diferentes de vida, determinadas, em parte, tanto pelo sistema político quanto pelas circunstâncias econômicas e sociais”<sup>418</sup>. Ora, o que há de mais profundo em termos de definir e proporcionar expectativas de futuro que um sistema

---

<sup>417</sup> RAWLS, 1997, p. 08.

<sup>418</sup> Ibidem.

educacional eficiente, plural e inclusivo? Além da educação, que outra instituição social poderia contribuir de forma significativa para que as pessoas possam ascender socialmente e se desenvolverem como cidadãos participativos de uma sociedade democrática?

Diante dessa conjuntura, poderíamos perfeitamente considerar o sistema educacional como um mecanismo institucional definidor de expectativas de vida, pois é um ambiente que todas as pessoas têm a obrigação de frequentar desde o início da vida, para se desenvolverem tanto do ponto de vista físico e psicológico, quanto emocional e social, contribuindo para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o seu preparo para o exercício da cidadania e para sua qualificação ao trabalho, repercutindo diretamente em seus projetos de vida e no grau de bem-estar de seus familiares e de toda a sociedade.

Ademais, lembrando que uma das razões pelas quais Rawls escolhe a estrutura básica como objeto da justiça é pela influência que ela exerce sobre as pessoas que vivem sob suas instituições, em sociedade, durante toda a vida, podemos também considerar que a educação influencia em diferentes graus as perspectivas de vida das pessoas que conseguem acessá-la de forma proveitosa e benéfica.

Como vimos em outras oportunidades nesta Tese, as instituições sociais são as responsáveis por absorverem as contingências sociais, naturais e fortuitas que os cidadãos estão sujeitos ao decorrer da vida e que influenciam diretamente suas perspectivas (classe social de origem, talentos naturais e boa ou má sorte ao longo da vida), de modo a não reproduzirem as desigualdades oriundas das classes sociais e dos dotes naturais. A injustiça não está no fato de determinada pessoa nascer com certos dotes naturais ou em determinada posição social vantajosa, isso é uma circunstância incontrolável. A injustiça está no modo como as instituições lidam com esses fatos. Uma educação de qualidade, inclusiva e plural é uma maneira de enfrentar a arbitrariedade da sorte na loteria natural, o que contribui diretamente para a não reprodução dessas formas de injustiças.

Outro ponto que também vimos anteriormente é que as instituições que compõem a estrutura básica da sociedade devem proporcionar condições que permitam que os cidadãos desenvolvam suas faculdades morais e possam ser

membros plenamente cooperativos da sociedade, possibilitando que se familiarizem com a cultura política pública e participem da vida social, cumprindo a função de educar os cidadãos para se reconhecerem como livres e iguais, e estimulando neles atitudes de otimismo e confiança no futuro, além de trabalharem para uma distribuição equitativa de bens, recursos e oportunidades. Todas essas atribuições também são plenamente imputáveis à educação.

Ainda, como instituição social, a educação também teria o papel de capacitar uma pessoa a desfrutar de sua própria cultura, de participar ativamente das atividades sociais e políticas e de proporcionar um sentido seguro de valor próprio (autorrespeito), além é claro, de contribuir para a segurança econômica e para o bem-estar social.

Por fim, precisamos compreender que conceber a educação como uma instituição social em si, conforme estamos sugerindo, é totalmente diferente de considerar a educação como um bem a ser distribuído conforme uma métrica e garantido via estrutura básica da sociedade, de acordo com os termos rawlsianos. De um lado temos a opção de inseri-la no cerne da estrutura básica, como um objeto e uma exigência própria da justiça, sendo considerada como um mecanismo de distribuição de oportunidades e de formação cidadã, de garantia de direitos e de repercussão de projetos de vida, de desenvolvimento da pessoa e de qualificação para o trabalho, de capacitação para usufruto da cultura e de um sentido de valor próprio, de promoção e ascensão social; do outro lado temos a possibilidade de mantê-la com as funções simplificadas e reduzidas a proporcionar o conhecimento dos direitos e liberdades básicas e estimular as virtudes políticas necessárias à cooperação social, fornecendo os elementos necessários para o exercício da cidadania.

Apesar das razões para escolher a estrutura básica como objeto primário da justiça serem bastante categóricas, acreditamos que Rawls poderia ter ampliado o núcleo que compõe a estrutura básica de modo a realocar a educação em seu interior, tomando-a não com um componente da métrica de bens a ser ofertada, mas sim como uma instituição própria desse núcleo, capaz de garantir que essa mesma métrica seja de fato distribuída, capacitando todos os cidadãos a desfrutarem dela de forma plena e vantajosa.

Dessa forma, consideramos que a educação ocuparia um lugar de mais centralidade na teoria da justiça como equidade de Rawls se ela estivesse propriamente situada como um sistema institucional fundamental no centro da estrutura básica da sociedade, devido à profunda influência que exerce sobre a vida das pessoas que a ela têm o acesso efetivamente garantido e de qualidade, com ensino plural e diversificado, contribuindo assim, para o desenvolvimento de diversas capacidades individuais, para o pleno exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho, interferindo positivamente nas expectativas de futuro e no senso de valor próprio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito social que deve ser garantido a todo cidadão. Constitui-se como um dever do Estado e da família, devendo ser promovida em colaboração com a sociedade em seus mais diversos segmentos e níveis, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o amplo exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Como um direito assegurado pela Constituição Federal e regularizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem nas mais diversas áreas da sociedade, como na escola, no trabalho, na convivência humana, nas universidades, nos movimentos sociais, nas manifestações políticas e culturais, etc.

Destarte, a educação deve se vincular ao contexto prático da cidadania e da vida social, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Para tanto, deve garantir modos de proporcionar o conhecimento e a garantia de direitos e liberdades básicos, além de contribuir de forma significativa para a realização dos projetos e expectativas de vida, de acordo com o objetivos e anseios de cada um.

Em relação ao mundo do trabalho, a educação tem o objetivo de qualificar o cidadão para que ele possa escolher e exercer a função que almeja no futuro, tal como prosseguir nos estudos após concluir a educação básica. Com esse fim, a forma como o direito à educação é proporcionado a cada cidadão deve ser equitativo, isto é, deve atender às necessidades e particularidades de cada pessoa e de suas respectivas comunidades, incluindo ensino profissional, educação para portadores de necessidades especiais, para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria e para moradores distantes dos centros urbanos.

Contudo, mesmo sendo um aspecto constitucional básico e prioritário do Estado, atualmente o direito à educação ainda não é universalizado, principalmente no que se refere à garantia de acesso a segmentos sociais minoritários, desprivilegiados e/ou sub-representados, como ocorreu, por exemplo, em relação ao acesso à educação da população menos favorecida – principalmente pobres e negros – durante a pandemia de COVID-19 que, com a suspensão das aulas, o fechamento

temporário das escolas e sem o acesso garantido à internet de qualidade e aos meios tecnológicos e didáticos necessários para os estudos, tiveram um desempenho muito inferior e um atraso significativo de aprendizagem em relação aos estudantes das classes sociais mais favoráveis<sup>419</sup>.

Desse modo, é evidente que a desigualdade de acesso à educação é, nos seus mais diversos níveis, uma das formas mais eficazes de perpetuação de desigualdades socioeconômicas em nossa sociedade, mesmo a educação sendo um dos principais aspectos de atenção para se planejar políticas públicas de redução de disparidades sociais. Por isso, buscamos enfatizar que a educação deve ser um tema central para a discussão em torno da justiça e da redução e reparação de desigualdades sociais existentes atualmente em nossa sociedade.

Nesse contexto, a teoria da justiça como equidade de John Rawls oferece contribuições significativas para o tema da justiça e a sua intrínseca relação com a educação, principalmente em relação ao papel que a educação exerce na constituição de sociedades democráticas mais justas e igualitárias. Sua teoria é considerada como um dos principais esteios teóricos para a discussão em torno do tema da justiça para as sociedades democráticas atuais, principalmente em relação a como garantir que todos os cidadãos tenham o acesso garantido aos bens necessários para viverem como livres e iguais em uma sociedade democrática.

Os principais aspectos que caracterizam a teoria da justiça de Rawls já foram intensamente debatidos nesta Tese, que buscou investigar, principalmente, o lugar que a educação ocupa em tal teoria. A hipótese que conduziu nossa investigação é que a teoria rawlsiana destinou um lugar insuficiente e um papel secundário para a educação, subtematizando-a em suas principais obras, a contar da publicação de *TJ*. Por ser um aspecto essencial para a constituição e fortalecimento de sociedades democráticas justas e igualitárias, consideramos que o tema da educação deve

---

<sup>419</sup> Relatório do Banco Mundial-Unesco-UNICEF expõe a magnitude da crise educacional ao apresentar que a atual geração de estudantes “corre o risco de perder, em valor presente, US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida, ou cerca de 14% do PIB global de hoje, como resultado do fechamento de escolas por causa da pandemia de covid-19”. Para mais detalhes, acessar *Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida* Relatório do Banco Mundial-Unesco-UNICEF expõe a magnitude da crise educacional, disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vida>. Acesso em 16/01/2023.

ocupar um lugar de mais centralidade nas teorias de justiça contemporâneas, incluindo as teorias aqui analisadas.

O primeiro capítulo de nossa investigação buscou fundamentar o modelo de educação que consideramos fundamental para a promoção de sociedades democráticas justas: um modelo educacional direcionado à formação cidadã e humanista, que prepara o indivíduo não somente para o mercado de trabalho, mas principalmente para a atuação na vida democrática de sua comunidade e que valoriza, entre outras coisas, o ensino das artes, da filosofia e das humanidades em geral.

Conforme Martha Nussbaum, a educação para a cidadania democrática vem passando por um período dramático, caracterizado por um afastamento do ideal humanista e por uma afirmação de um modelo de educação profissional massificado. Tal crise é marcada pela ênfase em conteúdos voltados exclusivamente para o crescimento econômico com enfoque no mercado de trabalho, e pela abolição de disciplinas referentes às humanidades e às artes em geral, que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática cidadã e ao convívio democrático, como o desenvolvimento do senso crítico, da imaginação, da criatividade e das capacidades de diálogo e argumentação.

Direcionar a educação para uma forma de qualificação ao trabalho não é, em si, um problema, pois consiste em uma função primordial da educação, principalmente nos tempos atuais, em que os níveis de desemprego se mantêm em patamares altos. O problema está no ato de tornar essa preparação para o mercado de trabalho a única finalidade da educação, desprezando os demais objetivos que são fundamentais, principalmente para os contextos democráticos atuais. Referimo-nos às funções de desenvolvimento da pessoa (em termos de desenvolvimento físico, psicológico, emocional e social) e de preparação para o exercício da cidadania.

O modelo humanista de educação ao qual Nussbaum se refere é necessário para a estabilidade dos estados liberais, uma vez que capacita os cidadãos a serem mais comunicativos, participativos e atuantes, fortalecendo suas instituições democráticas. Contudo, suas considerações a respeito desse modelo se direcionam mais no sentido de uma perspectiva moral perfeccionista, pois se aproxima de uma

concepção na qual a vida digna é adquirida com base em uma lista de capacidades<sup>420</sup> que, de forma bastante resumida, seria: *vida; saúde física; integridade física; sentidos, imaginação e pensamento; emoções; razão prática; afiliação; outras espécies; lazer e controle sobre o próprio ambiente*<sup>421</sup>.

A dignidade necessária para viver uma vida plena depende diretamente da garantia dessas capacidades. Nussbaum nomeia tal enfoque das capacidades como uma *abordagem dos direitos humanos*. Assim, os direitos humanos estariam associados à ideia de dignidade humana e, conseqüentemente, à abordagem das capacidades.

A educação seria relevante, entre outras coisas, por contribuir para o desenvolvimento da capacidade humana de usar os sentidos, a imaginação, o pensamento e o raciocínio, de uma forma “verdadeiramente humana”, que consiste em um “modo informado e cultivado por uma educação adequada, incluindo, sem limitações, a alfabetização e o treinamento matemático e científico”<sup>422</sup>.

Além disso, uma educação adequada também garantiria um controle sobre o próprio ambiente político e material, uma vez que contribuiria para o desenvolvimento das capacidades de “participar efetivamente das escolhas políticas que governam a própria vida”, de possuir os direitos “à participação política, proteções de liberdade de expressão e associação” e de “candidatar-se a empregos em base de igualdade com os demais”<sup>423</sup>.

Tal enfoque das capacidades é, segundo Nussbaum, uma alternativa concorrente (não excludente) à métrica de bens primários presente na teoria rawlsiana e uma espécie de continuação da abordagem proposta por Sen no campo da economia. Enquanto o enfoque das capacidades de Nussbaum fornece uma base filosófica pertinente para uma explicação acerca das garantias humanas que devem ser respeitadas e implementadas pelos governos interessados em garantir a dignidade humana a seus respectivos cidadãos, a teoria de Sen se dedica a uma

---

<sup>420</sup> Capabilities, para ser mais exato, visto que grande parte dos estudiosos brasileiros da autora preferem manter o termo em inglês por considerar que a tradução em português não condiz propriamente com a ideia total que subjaz o conceito em questão.

<sup>421</sup> Para mais detalhes acerca da lista das capacidades, ver NUSSBAUM, 2013, p. 91-93.

<sup>422</sup> Ibidem, p. 92.

<sup>423</sup> Ibidem.

mensuração comparativa da qualidade de vida, considerando o que as pessoas são realmente capazes de fazer e de se tornar nas suas escolhas cotidianas.

Nesses termos, Sen considera a educação como uma oportunidade social imprescindível ao processo de desenvolvimento de uma sociedade, inserindo-a em um rol de liberdades instrumentais complementares que contribuem para as pessoas viverem melhor, de uma forma mais livre. Assim, a educação agiria como um importante instrumento de liberdade, sendo uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal e da sociedade como um todo. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) desenvolvido por Sen para mensurar o grau de desenvolvimento de um país, leva em consideração aspectos que vão além do crescimento econômico, incluindo as liberdades, os direitos e as oportunidades que garantem o bem-estar social por meio de serviços básicos essenciais a todos os cidadãos, como saúde e educação de qualidade.

As contribuições de Nussbaum e Sen para a discussão em torno do lugar que a educação deve ocupar em sociedades liberais democráticas focam no desenvolvimento de capacidades humanas centrais que, intrinsecamente ligadas às ideias de dignidade, direitos humanos e liberdade substantiva, conferem um papel central à aptidão real de as pessoas fazerem aquilo que valorizam, concentrando-se assim, nas oportunidades de realização e na qualidade de vida que cada cidadão é capaz de ter. A educação, dentro dessa perspectiva, seria uma oportunidade social de desenvolvimento dessas capacidades humanas essenciais à garantia da justiça social.

Embora tais teorias não sejam necessariamente uma abordagem de justiça similar à teoria rawlsiana – uma vez que não tem a intenção de propor um modelo social de organização, muito menos formular uma teoria que descreva uma sociedade ideal do ponto de vista institucional da justiça – ela mostra caminhos possíveis para solucionar alguns problemas atuais que envolvem a esfera educacional, principalmente por proporcionar perspectivas em torno da avaliação e idealização de políticas públicas direcionadas a essa área, como ações afirmativas, por exemplo.

Se a abordagem de Nussbaum pode se aproximar de um certo perfeccionismo à medida em que se apoia em uma ideia de vida digna adquirida a partir do

desenvolvimento de certas capacidades individuais, a teoria de Rawls procura de esquivar desse caminho, preocupando-se tanto com a estabilidade de um estado liberal – ao fornecer aspectos importantes acerca da aquisição de um senso de justiça por parte dos cidadãos e do conceito de autonomia – quanto com sua neutralidade, o que interfere em suas ponderações sobre o modelo de educação ideal para as sociedades atuais, já que evita uma aproximação e uma comparação com doutrinas morais abrangentes.

Em *TJ*, percebe-se que Rawls se aproxima mais de uma forma de liberalismo ético-filosófico que necessariamente político. A educação moral é constituída de etapas e possui como finalidade principal o desenvolvimento do senso de justiça, elemento importante para a estabilidade social. Tal formação moral é uma educação para autonomia, uma vez que, após o pleno desenvolvimento do aprendizado moral, as pessoas não são facilmente influenciadas por questões alheias aos princípios de justiça, mantendo-se uma posição mais autônoma e independente.

Já nas obras posteriores, principalmente em *LP*, sua preocupação central é mais com a neutralidade de um estado liberal, o que reflete diretamente na forma de liberalismo político que passa a defender. Em tal obra, o lugar ocupado pela educação é redirecionado para uma forma de educação política e cívica, focada no exercício da cidadania frente ao pluralismo e à diversidade característicos das sociedades democráticas atuais. Nessa nova forma de educação, a nova finalidade educacional passa a ser a de proporcionar aos cidadãos o conhecimento de seus direitos e liberdades básicos, estimulando, assim, o desenvolvimento das virtudes políticas essenciais à cooperação social.

Assim, o segundo capítulo teve o propósito de apresentar os principais aspectos que compõem a teoria da justiça como equidade e fazem dela a referência central para o debate em torno do liberalismo político de feição igualitária, além de identificar as principais funções desempenhadas pela educação em suas principais obras. Destaca-se, nesse ponto, como que o papel desempenhado pela educação sofre alterações consideráveis ao decorrer das publicações rawlsianas, passando de uma formação moral direcionada à estabilidade social e à autonomia para uma educação focada no exercício da cidadania a partir do conhecimento dos direitos e liberdades fundamentais.

Por fim, o terceiro e último capítulo de nossa investigação teve por finalidade destacar os argumentos que nos permitem afirmar que o tema da educação foi subtematizado na justiça como equidade, ocupando um lugar insuficiente em tal teoria, devendo ser um tema mais central devido à sua importância para a constituição de sociedades democráticas justas. Para tanto, voltamos aos princípios de justiça, à métrica dos bens primários e ao foco de Rawls na elaboração de uma teoria ideal para uma sociedade bem ordenada composta por cidadãos compreendidos como livres e iguais.

Aproveitamos também para retornar à teoria de Amartya Sen para reacender o debate em torno do conflito que ele considera existir entre a sua perspectiva focada em realizações e o institucionalismo transcendental rawlsiano. Tais contrapontos nos ajudaram a compreender melhor a alternativa que propõe em relação à métrica de bens primários de Rawls, onde tal alternativa consiste na abordagem das capacidades e na valorização da liberdade substantiva de a pessoa fazer aquilo que realmente valoriza, por meio de oportunidades reais de realização de seus mais variados planos de vida.

Os limites de investigação que Rawls aponta que sua teoria possui são bases sólidas para algumas das críticas elencadas por Sen ao longo de sua abordagem da justiça, principalmente a que define que a principal preocupação rawlsiana é com a elaboração de uma teoria ideal para uma sociedade bem ordenada e que, em função disso, deixa de lado questões relacionadas à justiça local e casos de teoria não ideal (aquiescência parcial).

Rawls considera que, em uma sociedade bem ordenada, cujas liberdades básicas e a igualdade equitativa de oportunidades estão garantidas, outros pontos não se mostram tão relevantes. A justiça como equidade seria, nesses termos, realisticamente utópica e os casos omissos (não falhos) que não são tratados por ela estariam fora de seu escopo de atuação. Isso absolveria Rawls de lidar com problemas concretos reais, como iniquidades atuais que precisam ser retificadas ou reparadas em um mundo real ao qual as instituições não se apresentam totalmente justas como preveem os seus princípios de justiça. E essa “suposta absolvição” se daria ao fato de que a justiça como equidade visa solucionar problemas clássicos de justiça política, como a garantia de liberdades e direitos básicos e a distribuição

equitativa de bens primários para os cidadãos viverem como livres e iguais em uma sociedade democrática perfeitamente justa.

Nesse aspecto, vimos que a abordagem das capacidades desenvolvida tanto por Sen quanto por Nussbaum apresenta aspectos interessantes para lidar com iniquidades reais e atuais que escapam do modelo de institucionalismo proposto por Rawls. O enfoque das capacidades seria, conforme essa abordagem, “orientado para o resultado”<sup>424</sup>, priorizando a posição real das pessoas no mundo, seus padrões de comportamento e as circunstâncias socioeconômicas concretas em que vivem, sendo utilizado, inclusive, para fornecer perspectivas em torno da avaliação e idealização de políticas públicas direcionadas para as áreas de maior disparidade social, com o uso, por exemplo, de ações afirmativas para a inclusão de alguns grupos sociais.

Além disso, o enfoque das capacidades também propõe mensurar o grau de justiça de determinada sociedade com base na competência de uma nação em garantir a seus cidadãos uma lista de capacidades essenciais para uma vida digna e segura, com oportunidades reais de realizações de seus respectivos planos de vida, sendo a educação uma forma de desenvolver algumas dessas capacidades que não se restringem apenas aos direitos e deveres políticos inerentes aos cidadãos pertencentes a um regime democrático.

A preferência rawlsiana pela elaboração de uma teoria ideal perpassa, essencialmente, pela escolha do objeto de justiça e das instituições sociais e políticas que formam e concedem recursos, bens e oportunidades à toda sociedade, incluindo os menos favorecidos. Dentro dessa perspectiva, Rawls escolhe a estrutura básica como objeto da justiça em função do funcionamento das instituições sociais (incluindo a natureza dos princípios que irão regulá-las) e pela influência que elas exercem sobre as pessoas que vivem sob seus cuidados.

As instituições sociais devem, assim, garantir a preservação das condições equitativas na distribuição ao longo do tempo, mantendo os princípios que preservem a justiça de fundo a todas as gerações e posições sociais, regulando a forma como as pessoas adquirem propriedades privadas e promovendo a igualdade equitativa de oportunidades. Além disso, tais instituições que compõem a estrutura básica da

---

<sup>424</sup> Conforme NUSSBAUM, 2013, p. 347.

sociedade devem proporcionar condições que permitam que os cidadãos desenvolvam suas faculdades morais e possam ser membros plenamente cooperativos da sociedade, possibilitando que se familiarizem com a cultura política pública e participem da vida social, educando-os para se reconhecerem como livres e iguais e estimulando neles atitudes de otimismo e confiança no futuro.

Levando-se em consideração que as instituições sociais são peças-chaves na teoria da justiça rawlsiana, elas não podem reproduzir as injustiças e as desigualdades oriundas das contingências naturais e das classes sociais a que as pessoas estão sujeitas ao decorrer da vida. A injustiça se consolida no modo como as instituições lidam com esses fatos contingentes naturais da vida humana. Os princípios de justiça são uma forma de enfrentar a arbitrariedade da sorte na loteria natural e as instituições que atendem a esses princípios também devem ser justas para não reproduzirem tais injustiças.

Diante disso, notamos que as principais funções conferidas às instituições são muito semelhantes com o próprio papel que Rawls destina à educação em suas últimas obras (especialmente em *LP*), principalmente em relação à função de educar os cidadãos para se reconhecerem como livres e iguais e como membros cooperativos da sociedade, proporcionando o conhecimento dos direitos e liberdades básicos e as virtudes políticas necessárias para o pleno exercício da cidadania.

Tal fato reafirma nossa posição de que a educação teria um lugar de mais centralidade se fosse inserida no cerne da estrutura básica como uma instituição social imprescindível à observância da justiça, principalmente ao considerarmos suas funções em *TJ*, que consistiam, em resumo, no enriquecimento da vida pessoal e social dos cidadãos, em termos de eficiência econômica e bem-estar social, capacitando-os a desfrutar de sua cultura e a participar de suas atividades, proporcionando um sentido de valor próprio e elevando as expectativas de longo prazo dos menos favorecidos<sup>425</sup>.

Por isso, consideramos que a educação ocupou uma posição de mais destaque em *TJ* que nas obras posteriores de Rawls, que se concentraram em consolidar uma forma de educação cívica, cuja função elementar é o conhecimento dos direitos e

---

<sup>425</sup> Conforme RAWLS, 1997, p. 120-21.

liberdades básicas e o estímulo às virtudes políticas necessárias à cooperação social. Mas nos referimos apenas a uma posição de mais evidência em relação à educação, não de um lugar de centralidade.

É também importante ressaltar novamente que o direito à educação poderia estar assegurado antes mesmo do primeiro princípio de justiça, incluído no princípio de satisfação de interesses vitais, sendo o primeiro componente na escala léxica de prioridades. A educação como direito seria, nesse caso, um elemento constitucional essencial, assim como todas as liberdades e direitos abarcados pelo princípio das liberdades iguais. Isso concederia à educação uma importância única, visto que ela estaria posicionada em um momento anterior à distribuição dos bens primários, conforme o segundo princípio de justiça. No entanto, Rawls não deixa claro se o direito à educação realmente ocuparia esse lugar, dificultando nossa interpretação em torno desse princípio.

Quando afirmamos, nesta Tese, que a educação deveria ter sido considerada como uma instituição social, estamos nos referindo a uma realocação de seu lugar na teoria da justiça como equidade e de uma ampliação no que Rawls define ser a estrutura básica da sociedade. Trata-se de considerar a educação não como um bem primário que deve ser distribuído – embora o direito à educação deva estar disponível e ser garantido a todos em igualdade de condições e de forma equitativa –, mas sim como um sistema institucional definidor de expectativas de vida e provedor de oportunidades, uma vez que se consolida como um ambiente social no qual todas as pessoas têm a obrigação de frequentar desde o início da vida, para se desenvolverem como pessoa, se prepararem para o exercício da cidadania e se qualificarem ao trabalho, repercutindo e influenciando diretamente em seus projetos de vida e no seu grau de bem-estar financeiro, pessoal, cultural e social.

Desse modo, a educação estaria em uma posição de mais centralidade na teoria em questão, sendo considerada como uma exigência própria da justiça, uma vez que seria uma instituição responsável pela garantia de acesso a diversos bens, recursos e oportunidades. Ainda, como instituição social, a educação também teria o papel de capacitar uma pessoa a desfrutar de sua própria cultura, de participar ativamente das atividades sociais e políticas e de proporcionar um sentido seguro de valor próprio (autorrespeito), além é claro, de contribuir para a segurança econômica

e para o bem-estar social, contribuindo de forma significativa para a promoção de sociedades democráticas justas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Nunzio; PIROLI, Diana. Teoria parcial de justiça e estrutura política democrática na teoria de Nussbaum. **ethic@**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 18, n. 3, p. 333-356, 2019.

BBC News Brasil. **Brasil é destaque no mundo por não divulgar dados de mortes por covid-19.** 08 jun. de 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52967730>>. Acesso em 08 de jun. de 2020.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07/03/2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14/03/2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio: perguntas e respostas. Brasília, 2021. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 04/11/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação profissional e Tecnológica (EPT). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 11/04/2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

BRASIL. Controladoria Geral da União. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5o , no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de

11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 dez. 2011. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm)>. Acesso em 06 jun 2020.

Brighouse, H., & Unterhalter, E. (2010). **Education for primary goods or for capabilities?** In H. Brighouse & I. Robeyns (Eds.), *Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities* (pp. 193-214). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017 / CBO9780511810916.009.

COHEN, G. A. **On the of Egalitarian Justice, and Other Essays in Political Philosophy**. Princeton: Princeton University Press, 2011.

\_\_\_\_\_. **Rescuing justice and equality**. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Uma questão de princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREEMAN, Samuel. *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

GOLDMEIER, Gabriel. **Ações afirmativas: ética e filosofia política**. In: TORRES, João Carlos Brum (org). **Manual de Ética – questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de desemprego no Brasil: 2021** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro:

IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 28/10/2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019. Taxa de analfabetismo por região do Brasil. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,havia%20sido%206%2C8%25>. Acesso em: 11/04/2022.

MARINA, Novaes. Governo Bolsonaro impõe apagão de dados sobre a covid-19 no Brasil em meio à disparada das mortes. **EL PAÍS**, São Paulo, 06 jun. de 2020. Disponível em <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-06/governo-bolsonaro-impoe-apagao-de-dados-sobre-a-covid-19-no-brasil-em-meio-a-disparada-das-mortes.html>>. Acesso em 08 de jun. de 2020.

NAGEL, Thomas. John Rawls and Affirmative Action. **The Journal of Blacks in Higher Education**, New York, n. 39, p. 82-84, Spring, 2003.

NÚCLEO DE OPERAÇÕES E INTELIGÊNCIA EM SAÚDE (NOIS). Nota Técnica 11 – 27/05/2020: **Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1tSU7mV4OPnLRFMMY47JIXZgzkkklykydO/view>>. Acesso em 28 maio 2020.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PARIJS, P. V. Difference Principles. In: FREEMAN, Samuel (Ed.). *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 200-240.

\_\_\_\_\_. **O que é uma sociedade justa?** São Paulo: Ática, 1997.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; IPEA -INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Atlas de desenvolvimento humano do Brasil**. Disponível em: <[https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf\\_1.pdf](https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf_1.pdf)>. Acesso em: 27 janeiro de 2023.

RAWLS, John. **Conferências sobre a história da filosofia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **História da filosofia moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Justiça como equidade: uma reformulação**. Organizado por Erin Kelly. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica**. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, nº 25, 1992.

- \_\_\_\_\_. **O Direito dos Povos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Ática, 2011;
- \_\_\_\_\_. **Uma teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SANDEL, Michael. **Justiça – o que é fazer a coisa certa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012;
- SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Sobre ética e Economia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. Equality of What? In: **Tanner Lectures in Human Values** (Delivered at Stanford University), (May 22) 1980.
- SILVEIRA, Denis Coutinho. Posição original e Equilíbrio Reflexivo em John Rawls: o problema da justificação. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v.32, n.1, p. 139-157, 2009.
- \_\_\_\_\_. O papel da razão pública na teoria da justiça de Rawls. **Filosofia Unisinos**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 65-78, 2009.
- THE GUARDIAN. **Global report: Bolsonaro hides Brazil's coronavirus death toll and case totals**. 07 jun. de 2020. Disponível em <<https://www.theguardian.com/world/2020/jun/07/bolsonaro-strips-death-toll-and-case-totals-from-brazils-coronavirus-updates>>. Acesso em 08 de jun. de 2020.
- TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de Ética – questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TOSCANO-MÉNDEZ, Manuel. El Liberalismo Político y la Educación de los Ciudadanos em uma Sociedad Pluralista. Acerca de la Autonomía y la Tolerancia. **Contrastes. Revista Interdisciplinar de Filosofia**, Vol. 3, p. 231-57, 1998.
- UNICEF. **Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida**. 06 dez. 2021. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vida>. Acesso em 16/01/2023.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). Human Development Report 2019. **Beyond income, beyond averages, beyond today**: Inequalities in human development in the 21st century. New York, 2019. Disponível em <<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>>. Acesso em 30 abril 2020.
- VIEIRA, Andréa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação e Ações Afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

VITA, Álvaro de. **A tarefa prática da filosofia política em John Rawls**. *Lua Nova*, nº 25, 1992, p. 5-24.

\_\_\_\_\_. **A justiça igualitária e seus críticos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. Justiça distributiva. A crítica de Sen a Rawls. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v. 42, n. 3, p. 471-498, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Liberalismo Igualitário: Sociedade democrática e justiça internacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERLE, Denílson. A estrutura básica como objeto da justiça: liberdades básicas e as bases sociais do autorrespeito. **Cadernos de Filosofia Alemã: crítica e modernidade**. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 63-83, 2014.

\_\_\_\_\_. A ideia de justiça e a prática da democracia (Crítica). **Novos Estudos - CEBRAP**. São Paulo, n.92, p. 152-161, 2012.

\_\_\_\_\_. **Justiça e Democracia: ensaios sobre John Rawls e Jürgen Habermas**. São Paulo: Singular; Esfera pública, 2008.

\_\_\_\_\_. Liberdades Iguais, justificação pública e poder político em John Rawls; In: **Revista Dissertativo**, vol. 34, p. 183-207, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**. Porto Alegre, n. 27, p. 159-179, 2014.