

MESTRADO
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

A Filosofia como Atividade Promotora Da Justiça Educacional

Ana Beatriz Ferreira Barbedo

M

2024



Ana Beatriz Ferreira Barbedo

A Filosofia como Atividade Promotora Da Justiça Educacional

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Domingos José Matos Sousa Faria.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
2024

“Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores.” - Paulo Freire

Índice

Declaração de honra	6
Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Introdução	10
PARTE 1	17
1. Problema da Justiça Educativa e Relevância	17
1.1. Justiça Educativa	17
1.2. As Cinco Conceções de Justiça Educativa por Christopher Jencks.....	18
1.3. Igualdade Democrática	20
1.4. Justiça Moral.....	20
1.5. Teorias humanas da justiça	21
1.5.1. Justiça Humana Forte.....	21
1.5.2. Justiça Humana Fraca.....	22
1.5.3. Justiça Humana Moralista	24
1.6. Utilitarismo	26
1.7. Motivação	29
2. Estado da Arte: Principais Teorias acerca da Justiça Educativa.....	35
2.1. Igualdade de Oportunidades na Educação	36
2.2. Justiça educativa: Conceção Prioritarista.....	41
2.3. Justiça Educativa: Educação Democraticamente Adequada	43
3. O conceito de Justiça e a Teoria de John Rawls	50
3.1. Conceito de Justiça	50
3.2. A conceção liberal-igualitária de John Rawls	54
3.3. A Teoria da Justiça de John Rawls.....	55
3.4. A sociedade como um sistema de cooperação.....	56
3.5. Bens sociais primários.....	57
3.6. Estrutura básica da sociedade	58
3.7. Princípios da justiça	
3.7.1. Princípio da Liberdade	61
3.8. Segundo Princípio	62
3.8.1. Princípio da Igualdade de Oportunidades.....	63
3.8.2. Princípio da Diferença	64
3.9. Prioridade Lexical.....	66
3.10. Justificação dos Princípios de Justiça	67
3.10.1. Equilíbrio Refletido.....	68
3.10.2. Argumento da Posição Original.....	68
3.11. Posição Original.....	69
3.12. Regra <i>maximin</i>	71
3.13. A aplicação dos princípios de Justiça	73
3.14. A crítica de Robert Nozick.....	74
4. O Princípio de Justiça Educativa de Gina Schouten.....	82
4.1. A Necessidade de Ampliar a Justiça Humana Fraca.....	85
4.2. O Princípio Prioritarista da Justiça Educativa.....	88
4.3. A Avaliação do Benefício: A Métrica de Florescimento da Justiça.....	91

4.4. Um Princípio da Teoria não-Ideal	93
4.5. A Diferença entre a JHF e o PPEJ.....	96
4.6. Considerações Finais Acerca do PPEJ.....	100
Parte II- Exposição Prática	103
5. Introdução	103
5.1. Apresentação da Escola	104
Caracterização das Turmas.....	105
5.1.1. 11º C.....	107
5.1.2. 11º E.....	109
5.1.3. 11º F.....	110
5.1.4. 11º D	110
5.2. Reflexão Sobre o Núcleo de Estágio	112
6. Gabinete de Apoio ao Estudo.....	117
6.1. Motivação	117
6.2. Desenvolvimento do Projeto	118
6.3. Realização do Projeto	118
6.4. Impacto do Projeto	120
6.5. Análise das respostas ao questionário em formato <i>Forms</i>	121
7. Aplicação da Justiça Educativa	130
7.1. Relato das Regências	130
7.2. Trabalho dos Estudantes: Teoria da Justiça de John Rawls	134
7.3. Motivação e Desenvolvimento da Tarefa	135
7.4. Realização e resultados da tarefa	136
Conclusão	138
Referências Bibliográficas.....	143
8. Anexos	145
Anexo I- Relato da professora Judite Osório	145
Anexo II- Regência Filosofia da Arte	148
Anexo III- Tarefa Rawls	149

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligências artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para a realização de parte(s) do presente relatório.

Porto, 6 de Setembro de 2024
Ana Beatriz Ferreira Barbedo

Agradecimentos

Começo por agradecer ao Professor Doutor Domingos Faria por ter aceitado orientar este relatório final de estágio, por todo o incentivo e disponibilidade que demonstrou ao longo desta investigação. Mais ainda, agradeço, particularmente, por todas as reuniões de trabalho que me possibilitaram avançar na investigação e concluir este relatório. Agradeço também a todos os professores e professoras que acompanharam o meu percurso escolar e, em especial, aos professores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por terem possibilitado o meu desenvolvimento enquanto aluna e futura docente. Um agradecimento particular à Professora Doutora Maria João Couto, por ter sempre acreditado no meu trabalho e não me ter deixado desistir. À Professora Diamantina Correia, por todo o apoio e dedicação que teve comigo, por ter contribuído em todos os aspetos para que me tornasse melhor como pessoa e como profissional, pela confiança depositada em mim para lecionar junto das suas turmas e pela permanente disponibilidade e cuidado para comigo. Agradeço a todos os alunos das turmas da Professora Diamantina Correia por terem sido excecionais neste início da minha jornada como professora, estou certa de que aprendi tanto com eles como, espero, tenham aprendido comigo. Às minhas amigas, principalmente, à Mariana e à Lara pela partilha deste caminho, pelo incentivo, pelo companheirismo, pelos momentos descontraídos e por serem o meu apoio a todos os níveis, sem elas este processo teria sido muito difícil. Agradeço ao André pelo apoio incondicional, pela escuta e encorajamento, pelas palavras de incentivo, pela paciência e compreensão durante todos os momentos desafiadores desta jornada e, acima de tudo, por ter sido o meu maior suporte emocional. Agradeço à Manuela pelas horas de conversa, pelo apoio incessante, pela disponibilidade, pelo cuidado e por me ter ajudado a superar os obstáculos que encontrei ao longo deste percurso. Agradeço ainda à Carla por todo o apoio, dedicação e motivação que me deu durante a elaboração deste trabalho foi, sem dúvida, uma ajuda crucial. Por fim, e não menos importante, agradeço à minha família por terem sempre acreditado em mim e no meu trabalho e por terem sido o meu suporte emocional durante todos estes anos. Todas estas pessoas fizeram, indiscutivelmente, com que este caminho fosse mais fácil de percorrer.

Resumo

O presente relatório aborda a justiça educativa, um tema que carece de discussão maturada em contexto escolar. O objetivo central passa por tentar compreender como alcançar uma educação justa, dado que a educação é um direito humano fundamental e crucial para o desenvolvimento individual, social, político e económico. Nesse sentido, o estudo apresentado reflete sobre diferentes concepções formais de justiça educativa, nomeadamente de Christopher Jencks, Harry Brighouse e Gina Schouten. Para além destes posicionamentos teóricos, será também explorada a Teoria de Justiça de John Rawls, que servirá de base para o desenvolvimento do restante enquadramento teórico. A perspetiva rawlsiana é analisada em profundidade, destacando-se os seus princípios de justiça e conceitos fundamentais, tais como, a posição original, o véu da ignorância e a regra *maximin*.

Após a abordagem teórica, será relatada a minha experiência na qualidade de professora estagiária, na Escola Secundária do Castelo da Maia, incluindo a caracterização/apresentação da escola e das turmas e concomitante reflexão sobre o núcleo de estágio. Um dos destaques da parte prática do presente relatório passa pela descrição e reflexão do projeto “Gabinete de Apoio ao Estudo”, pensado com o objetivo de auxiliar os alunos com mais dificuldades e/ou sem acesso a apoios extracurriculares, mostrando a sua relevância prática. São também tratadas as regências, os respetivos sucessos e desafios.

Por fim, expõem-se os resultados de um trabalho proposto aos alunos no âmbito de Filosofia Política que envolveu uma discussão concernente à aplicação da Teoria Rawlsiana à educação e procede-se à análise das respetivas repercussões.

Palavras-chave: Justiça Educativa, Teoria da Justiça, Igualdade de Oportunidades

Abstract

The present report addresses educational justice, a topic requires mature discussion in the school context. The central objective is to understand how to achieve fair education, considering that education is a fundamental human right and crucial for individual, social, political, and economic development. In this regard, the presented study reflects on different formal conception of educational justice, specifically those of Christopher Jenks, Harry Brighouse, and Gina Schouten. Besides this theoretical positions, John Rawls *Theory of Justice* will also be explored, serving as the basis for the development of the remaining theoretical framework. The Rawlsian perspective is analyzed in depth, highlighting its principles of justice and fundamental concepts such as the original position, the veil of ignorance, and the maximim rule.

Following the theoretical approach, call my experience as a trainee teacher at Castelo da Maia Secondary School will be reported, including the characterization/presentation of the school and classes, along with the reflection on the internship core. One of the highlights of the practical part of this report is the description and reflection on the “Study Support Office” project, designed to assists students with greater difficulties and/or without access to extracurricular support, demonstrating its practical relevance. The report also covers the teaching periods, their successes, and challenges.

Finally, the results of a task proposed to the students in the context of Political Philosophy, which involved a discussion concerning the application of Rawlsian theory. to education, are presented and the respective repercussions are analyzed.

Key-words: Educational Justice, Theory of Justice, Equality of Opportunity

Introdução

O presente relatório tem como objetivo central a abordagem de um tema, ainda pouco discutido no âmbito da Filosofia, a saber: a justiça educativa. De um modo geral, é por todos aceite que a educação justa requer que todas as crianças e jovens possam ter acesso aos recursos educativos necessários para que possam alcançar o seu pleno desenvolvimento e sucesso escolar. É também, amplamente aceite, a suma relevância deste tema, uma vez que, a educação é um direito humano fundamental para o desenvolvimento social, político e económico de uma sociedade. Contudo, ficam algumas questões por responder, isto é, todos queremos uma educação justa, mas como alcançá-la? Como distribuir os recursos educativos? Que princípios de justiça estão subjacentes à justiça educativa: princípios igualitários, princípios prioritaristas ou ambos? O presente relatório servirá de guia para todos os docentes ou futuros docentes que pretendam refletir acerca destas questões.

De um modo geral, o relatório encontra-se dividido do seguinte modo: Parte I- exposição teórica que contará com quatro capítulos e a Parte II- a exposição prática que contará com três capítulos. A primeira parte, tal como o próprio nome indica, dará ao leitor a base teórica necessária para que, ele mesmo, seja capaz de avaliar criticamente e selecionar de entre as diversas possibilidades elencadas ao longo destes quatro capítulos as lhe parecem ser mais adequadas. Já a parte prática relatará a minha experiência na qualidade de professora estagiária na Escola Secundária do Castelo da Maia onde o leitor poderá também encontrar algumas sugestões de atividades e planificações de aula. Assim sendo, farei um breve resumo dos meus objetivos no decorrer do trabalho.

Antes demais, pretendo começar por clarificar que as diferentes conceções de justiça educativa, que serão aqui debatidas, encontram-se na interseção da Filosofia Política e da Filosofia da Educação. De seguida, tenho como objetivo apresentar as cinco conceções de justiça educativa propostas por *Christopher Jencks*, (1988) a saber: a (1) Igualdade Democrática que implica, tal como o próprio nome indica, a igualdade na distribuição dos recursos educativos. A (2) Justiça Moral que requer que se recompense o esforço através do acesso a mais recursos educativos. A (3) Justiça Humana Fraca que defende que se deve compensar aqueles que são prejudicados pela lotaria social. A (4)

Justiça Humana Forte que implica que se compense tanto as desigualdades fruto da lotaria social como da lotaria natural. E, por fim, o (5) Utilitarismo que pressupõem que se recompense aqueles com melhor desempenho. Ainda neste primeiro momento tenho como objetivo dar a conhecer os motivos que me conduziram à escolha desta temática. Para este efeito, pretendo trabalhar um texto desenvolvido pela Professora Judite Osório, que se encontra a atuar na área do Ensino Especial da Escola Secundária do Castelo da Maia. Este texto contará com o relato de alguns casos que aconteceram durante o período em que decorreu o meu estágio e que, por esse motivo, pude acompanhar de perto. Assim, pretendo que o leitor compreenda que esta questão não se aplica apenas na teoria, mas que é de suma importância ser colocada na prática.

No que concerne ao segundo capítulo, a saber, o Estado da Arte, apresentarei as três principais teorias da justiça educativa: (1) a Igualdade de Oportunidades na Educação, (2) a Conceção Prioritarista e (3) a Educação Democraticamente Adequada. Relativamente à Igualdade de Oportunidades na Educação apresentarei a perspetiva de Jencks (1988) em contraposição com Harry Brighouse (2000), Swift (2014) e Stojanov (2020). De um modo geral, Jencks apoia uma hipótese igualitária nula que prevê que todos os alunos devem receber a mesma quantidade de educação. No entanto, Brighouse irá discordar desta perspetiva e, por tal, propõe uma conceção de igualdade de oportunidades educativas baseada no princípio moral de igual respeito, isto é, defende que devemos garantir a igualdade de oportunidades educativas, pois a mesma possui um valor instrumental crucial na obtenção de emprego; além disso, defende que não é justo que alguém se encontre numa posição pior sem ter culpa disso; dessa forma, o único fator que deve ser considerado é o esforço de cada um. Porém, ainda que Brighouse e Swift acabem por abandonar esta última conceção mais extrema, Stojanov insurge-se contra a mesma afirmando que os alunos não são agentes morais responsáveis e, assim, não podem ser responsabilizados pelo seu esforço.

No que concerne à conceção Prioritarista terei por base a perspetiva de Gina Schouten, sendo que essa perspetiva será desenvolvida com maior rigor no quarto capítulo. De um modo geral, Schouten propõem a substituição do princípio da oportunidade educativa justa com um princípio prioritarista de justiça educativa que

prevê que a atenção dos professores recaia também na melhoria das perspectivas de florescimento como futuros adultos, particularmente, no que concerne aos estudantes menos talentosos.

No que respeita à Educação Democraticamente Adequada apresentarei a perspectiva de Anderson (2007) e Staz (2007), Dewey (1980) e Gutmann (1987). Todos estes autores defendem que os alunos devem ter direito a uma educação democraticamente adequada, isto é, defendem que a escola deve fomentar uma cultura democrática de forma que todos os alunos de diferentes origens sociais aprendam a reconhecer as suas diferenças e a respeitá-las. Anderson e Satz consideram que a educação deve permitir que os indivíduos, como cidadãos iguais, possam participar na tomada de decisões políticas. Deste modo, a sua conceção é igualitária uma vez que prevê que a educação inclua os alunos numa sociedade democrática formada por cidadãos iguais. Além disso, estes dois autores foram também grandes críticos do princípio da igualdade de oportunidades, tendo apontado essencialmente duas críticas: a primeira defende que a realização da igualdade de oportunidades educativas incorre numa aristocracia natural pois, os naturalmente mais beneficiados vão poder usufruir de maiores chances sucesso. Já a segunda crítica prevê que, contrariamente ao defendido pelo princípio da igualdade de oportunidades educativas, a desigualdade de oportunidades educativas pode contribuir para que os que têm acesso a mais oportunidades se sintam mais motivados e, por tal, se sintam mais interessados em contribuir e partilhar os seus recursos com os menos favorecidos.

Ainda nesta primeira parte de enquadramento teórico, tenciono debruçar-me sob o conceito de Justiça e a Teoria da Justiça de John Rawls. Deste modo, pretendo começar por analisar o conceito de justiça na Filosofia Política contemporânea servindo-me, para este efeito, de duas obras de João Cardoso Rosas, a saber: *Manual de Filosofia Política* (2008) e *Conceções da Justiça* (2011). O autor começa por abordar a quebra de vínculo na contemporaneidade com o realismo conceptual instituído por Platão na sua obra *Républica*. Ressalva a importância de procurar não somente o uso do termo na linguagem corrente, mas, sobretudo, em analisar em que consiste uma sociedade justa. Assim sendo, recorro à noção de “conceito essencialmente contestado” defendido por

W.B Gallie (1964). Segundo o autor, o conceito de justiça tal como o conceito de arte, por exemplo, são conceitos cujo uso adequado gera disputas intermináveis, ou seja, existe a necessidade de debate constante acerca deste. Portanto, não existe uma essência do conceito de justiça, mas antes versões melhores e piores do mesmo.

De seguida, avançarei para a uma breve caracterização da concepção de justiça de John Rawls (2013) como sendo liberal-igualitária. Assim sendo, começarei por caracterizar esta concepção liberal igualitária como defensora da importância da virtude social da justiça e do respeito pelos direitos individuais sendo estes valores inquestionáveis, mesmo que impliquem a maximização do bem-estar do agregado. Posto isto, serão também abordadas duas noções incontornáveis para a compreensão da teoria rawlsiana, a saber: a noção de sociedade como sistema de cooperação e a noção de cidadão e dos seus poderes morais. Esta concepção de que a sociedade funciona como um sistema de cooperação que procura o bem de quem nela participa constitui o ponto de partida da teoria de John Rawls. No que concerne aos dois poderes morais de cada indivíduo, a saber: a racionalidade e a razoabilidade. Começarei por esclarecer que é a racionalidade o que possibilita aos indivíduos a seleção das concepções de bem e a escolha dos melhores meios para as realizar. Já a razoabilidade permite que cada cidadão esteja predisposto a encontrar um consenso com os demais permitindo a vida social. Portanto, a justiça vai procurar definir a melhor distribuição dos benefícios e dos encargos que resultam da cooperação social. No entanto, é necessário esclarecer que a justiça não se deve ocupar de qualquer valor social, mas antes daquilo que Rawls denomina como bens sociais primários, tais como: liberdades, oportunidades, rendimento, riqueza e as bases sociais de respeito próprio. E estes bens sociais primários, como sociais e não naturais, são operados pela estrutura básica da sociedade. Este será outro conceito central que abordarei e pode ser descrito, de um modo geral, conforme se segue: a estrutura básica da sociedade é formada pelas principais instituições sociais e pelo modo como estas trabalham para distribuir os benefícios e encargos entre todos.

Tenho ainda como objetivo abordar outro aspeto incontornável da teoria rawlsiana, isto é, os princípios de justiça, a saber: o princípio da liberdade, o princípio da

diferença e o princípio da igualdade de oportunidades. De um modo geral, o primeiro princípio defende a proteção dos direitos e liberdades fundamentais dos indivíduos e têm prioridade lexical sobre o princípio da igualdade de oportunidades, uma vez que, a igualdade de oportunidades não pode colocar em causa as liberdades básicas. Já o segundo princípio garante a oportunidade de todos acederem a funções e cargos sociais em condições de igualdade de oportunidades. Este princípio tem prioridade lexical em relação ao princípio da diferença, pois a melhoria das condições para os menos favorecidos não pode pôr em causa a igualdade de oportunidades. Por fim, o princípio da diferença prevê que a existência de desigualdades económicas e sociais justifica-se apenas se estas gerarem benefícios para os menos favorecidos. Serão ainda abordados outros conceitos centrais como: posição original, véu da ignorância e a regra *maximin*. Relativamente à posição original trata-se de uma experiência mental em que se supõe uma situação em que as partes são levadas a avaliar os princípios de justiça. No entanto, estes indivíduos encontram-se sob um véu de ignorância que não lhes permite ter acesso às suas particularidades, garantindo a imparcialidade. A escolha que decorre na posição original é orientada pela regra *maximin* que é um princípio que deve ser aplicado em caso de desconhecimento. Assim sendo, e visto estarem sob o véu de ignorância, é racional “jogar pelo seguro”, pois as partes têm aversão ao risco. Finalmente, pretendo abordar o argumento do equilíbrio refletido como parte da justificação dos princípios de justiça. A ideia base deste argumento consiste em avaliar os princípios de justiça com base nas nossas intuições morais.

Finalmente, tenho como objetivo apresentar a crítica Libertarista de Robert Nozick (2009) que, de um modo geral, assume a impossibilidade de defender simultaneamente o princípio da liberdade e o princípio da diferença. Pois, garantir a liberdade às pessoas requer que não se possa impor restrições às posses individuais. Para ilustrar esta crítica à conceção padronizada da justiça de Rawls irei recorrer à experiência mental de *Wilt Chamberlain*, proposta por Nozick na sua obra *Anarquia, Estado e Utopia*.

Antes de terminar este enquadramento teórico pretendo abordar o princípio de justiça educativa de Gina Schouten (2012), pois de entre todas as conceções de justiça

educativa até então estudadas, foi a que mais despertou o meu interesse e, por consequência, a que considero ter mais relevância para a discussão desta temática. Assim sendo, a proposta de Schouten, de um modo geral, consiste em apresentar um princípio prioritarista de justiça educativa que irá fornecer orientações claras no que concerne à regulamentação das desigualdades tanto fruto da lotaria natural como da lotaria social.

Após este primeiro momento de enquadramento teórico, vou avançar para a exposição prática onde vou relatar a minha experiência na qualidade de professora estagiária na Escola Secundária do Castelo da Maia. Num primeiro momento, julgo relevante começar com a caracterização não só da Escola como também das quatro turmas de 11º ano (E/D/F/C) da professora Diamantina Correia. Após este momento mais descritivo, avançarei para uma reflexão sobre o núcleo de estágio da Escola Secundária do Castelo da Maia constituído por mim, pela professora estagiária Mariana Costa e pela orientadora cooperante a professora Diamantina Correia. Nesta reflexão vou retratar a minha experiência com toda a comunidade escolar, com particular enfoque, nos alunos e restantes membros do meu núcleo de estágio.

De seguida, pretendo explorar um projeto que foi desenvolvido por mim na qualidade de professora estagiária e no âmbito do tema a ser desenvolvido no presente relatório final de estágio, a saber: o gabinete de apoio ao estudo. Este projeto surge como resposta às necessidades dos alunos das turmas da professora Diamantina, em particular, como auxílio para aqueles que não têm acesso a apoios extracurriculares. Tenciono deixar toda a descrição da realização do projeto com o objetivo de motivar futuros colegas a realizar o mesmo projeto que foi, sem dúvida, um ponto de viragem não só no modo como encarei o corpo teórico do presente relatório como também influenciou a prática do meu estágio profissional. De seguida, apresentarei os dados fruto de um questionário em formato *forms* enviado aos alunos com o intuito de avaliar o impacto do gabinete de apoio ao estudo.

Deixarei também um relato das minhas regências, abordando não só o que correu bem como também os pontos em que senti maior dificuldade. Além disso, selecionei uma regência no âmbito de Filosofia da Arte que deixarei como sugestão para

o leitor. Finalmente, tenciono analisar o trabalho proposto aos alunos por mim acerca de John Rawls, bem como os resultados desta tarefa.

PARTE 1

1. Problema da Justiça Educativa e Relevância

1.1. Justiça Educativa

As diferentes concepções de justiça educativa estão, antes de mais, centradas na interseção da Filosofia Política e da Filosofia da Educação. A importância desta reflexão no ponto de encontro entre a Filosofia Política e a Filosofia da Educação foi demonstrada por Gutmann (1987) na sua obra *Educação Democrática*. Contudo, vários teóricos elaboraram um corpo de trabalho sobre a justiça educativa onde procuraram esclarecer algumas das seguintes questões: as práticas pedagógicas implementadas nas escolas são justas? E caso a resposta seja negativa, que práticas pedagógicas são mais adequadas? Ou, mais radical ainda, será que o sistema educativo necessita de ser reformado? Além disso, as diversas concepções de justiça educativa distinguem-se entre si em relação à sua métrica particular de justiça educativa, isto é, se é baseada nas oportunidades, utilidades ou capacidades e, ainda, em relação às suas regras particulares de justiça educativa, a saber: padronizada ou histórica (cf. Culp, 2020, p.2).

Assim sendo, é necessário que se encarem todas estas questões como sendo de reflexão obrigatória para qualquer docente, uma vez que, proporcionar um ensino justo e equitativo para os discentes parece uma tarefa indissociável da prática da docência. Como é do conhecimento geral, todos os alunos são pessoas diferentes, e, como tal, apresentam necessidades distintas. Existem igualmente fatores que influenciam e condicionam o processo de ensino aprendizagem, como, por exemplo, o estatuto socioeconómico, os talentos naturais, o meio onde vivem e até mesmo a estrutura familiar ou a falta desta. No entanto, é necessário que o professor saiba lidar com todas estas condicionantes, e, por isso, é imprescindível que o sistema educativo esteja pensado para atender a todas estas necessidades e que prepare os futuros docentes para estas situações. Ainda que esteja ciente de que nem todos os alunos vão retirar o mesmo proveito da educação, é importante pensar em estratégias para que a mesma seja acessível a todos. Por exemplo, é necessário que se compreenda que não devemos preparar os alunos apenas para alcançar o sucesso escolar, pois este não é obtido por

todos, mas também nos devemos focar na possibilidade de retirarem do seu percurso escolar ferramentas úteis para a vida adulta.

1.2. As Cinco Concepções de Justiça Educativa por Christopher Jencks

Embora existam várias concepções de justiça educativa começemos por analisar a proposta de Christopher Jencks. No seu artigo *“Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to Be Equal?”* (2014), onde o autor começa por afirmar que existem várias interpretações sobre a igualdade de oportunidades educativas, isto é, os pragmatistas afirmam que esta é inatingível, ao passo que os igualitaristas defendem que não é suficiente. Todavia, nenhum destes grupos defende a desigualdade de oportunidades na educação. Por esta razão, não vamos discutir a sua pertinência, mas antes o seu significado (cf. Jencks, 1988, p.518).

Estamos, à partida, todos de acordo que a igualdade de oportunidades obriga a que as instituições educativas tratem da mesma forma aqueles que são iguais. Porém, discordamos quanto aos que as instituições educativas devem tratar igualmente e a quem podem tratar, de forma justificada, de maneira desigual (cf. Jencks, 1988, p.518).

Neste artigo, Jencks apresenta cinco modos usuais de encarar a igualdade de oportunidades educativas, cada uma delas assente numa tradição diferente e, desse forma, com consequências práticas distintas. De modo a compreender melhor as diferenças entre estas cinco concepções de igualdade de oportunidades educativas, Jencks recorre ao seguinte exemplo:

Uma turma de leitura do terceiro ano de uma pequena cidade, ministrada por uma professora a quem chamarei de Sra. Higgins. Assim como todos nós, a Sra. Higgins acredita na igualdade de oportunidades. O problema dela – e o nosso – é que a sua crença na igualdade de oportunidades influencia a maneira como ela distribui os principais recursos educativos à sua disposição, ou seja, o seu tempo e a sua atenção. (Jencks, 1988, p. 519).

Portanto, é provável, que antes de entrar na sala de aula, a Sra. Higgins pense, alicerçada na sua crença na igualdade de oportunidades educativas, que deve dar o mesmo tempo e atenção a todos os alunos. Contudo, na prática, é provável que se

depare com vários motivos para se desviar deste pensamento. Vejamos as cinco possibilidades que poderão surgir da reflexão da Sra. Higgins:

1. **Igualdade democrática:** a professora pode optar pela via da igualdade democrática; tal implica que a Sra. Higgins dê a todos os alunos o mesmo tempo e atenção, independentemente do quão esforçados são, se têm ou não, por exemplo, dificuldades de leitura, quais os seus objetivos ou se são socialmente beneficiados, etc.
2. **Justiça moral:** pressupõe que a professora deve recompensar aqueles que se esforçam por aprender e punir os que não demonstram esforço/interesse em aprender o que está a ser ensinado.
3. **Justiça humana fraca (*Weak human justice*):** dado que alguns alunos recebem menos educação em casa, o justo é que a professora compense esses alunos fornecendo-lhes mais atenção. No entanto, esta “fraqueza” a que se refere a justiça humana fraca, só implica que a docente compense aqueles que foram prejudicados em casa ou na sua educação anterior (lotaria social), e não os que são naturalmente menos talentosos (lotaria natural).
4. **Justiça humana forte (*Strong human justice*):** esta variante da justiça humana implica que a docente compense os alunos que são desfavorecidos tanto pela lotaria natural quanto pela lotaria social. Isto implica, por exemplo, que a Sra. Higgins deve dar mais atenção a um aluno com dificuldades de escrita, independentemente dos motivos pelos quais ele tem esta dificuldade.
5. **Utilitarismo:** afirma que a melhor forma de levar os alunos a executar o que pretendemos é fazer da educação uma corrida por recompensas que são desiguais. No entanto, a igualdade de oportunidades implica que esta corrida seja acessível a todos, e os que nela competem devem ser julgados, exclusivamente, com base no seu desempenho. Como tal, a professora deveria dar mais atenção, como forma de recompensa, àqueles que são melhores.

Assim sendo, tal como vimos, a igualdade de oportunidades educativas pode implicar uma distribuição igualitária dos recursos, uma distribuição compensatória dos recursos ou uma distribuição meritocrática dos mesmos (cf. Jencks, 1988, pp. 519-520). Analisaremos, de seguida, cada uma destas cinco conceções de justiça educativa.

1.3. Igualdade Democrática

De acordo com Jencks (1988, p. 520), a primeira opção parece-lhe pouco viável, isto é, se a Sra. Higgins fosse uma professora estagiária e se a questionassem acerca do que pensava sobre a igualdade de oportunidades educativas, provavelmente, responderia que tal significa dar a todos os alunos o mesmo tempo e atenção. Portanto, esta visão mais “democrática” advém da ideia, que possui um tom democrático, de tratar todos de igual modo, independentemente das circunstâncias. Contudo, o sistema educativo não permite que o docente distribua o seu tempo e atenção matematicamente pelos alunos. Então, é provável que, com a experiência, a Sra. Higgins fique insatisfeita com esta proposta, pois, é plausível que comecem a surgir dúvidas quando alguns dos alunos mostrarem mais interesse do que outros, ou mais dificuldades e, por consequência, a professora tenha de dispensar mais tempo com esses alunos.

1.4. Justiça Moral

Por outro lado, a professora poderia escolher recompensar os alunos que se esforçam mais. Neste sentido, a justiça moral permite que Sra. Higgins responda não só com elogios, mas também com maior atenção para esses estudantes. Em contrapartida, quando os alunos não se esforçam, a justiça moral consente que a professora não “perca o seu tempo” com os mesmos. Deste modo, a justiça moral encara a sala de aula como uma comunidade moral que é estabelecida através de um contrato hipotético, que prevê a seguinte máxima: o professor fará o seu melhor por aqueles que também desempenham a sua parte. Daqui decorrem duas consequências: se o aluno cumpre, é beneficiado, caso o aluno não cumpra, então terá menos atenção por parte do docente (cf. Jencks, 1988, p. 521).

Todavia, esta perspetiva moralista da educação foca-se apenas nas intenções dos alunos, ou seja, a virtude procurada é o esforço e não a conquista. Mas, na prática, o esforço nem sempre é visível e aquilo que se consegue observar são as conquistas, que

dependem não só do esforço como também dos conhecimentos prévios e das habilidades. Assim sendo, e como, geralmente, aquilo que é recompensado são as conquistas, a professora pode ser tentada a fazer o mesmo. Porém, pode dar-se o caso de recompensar um aluno que tem conquistas, mas sem esforço, o que é incompatível com a justiça moral. Tal conceção estaria mais próxima, como vimos anteriormente, do utilitarismo. Mas como se concilia a igualdade de oportunidades com a justiça moral? Basta afirmar que todos os alunos possuem a mesma oportunidade de se esforçarem e que todos os que fazem o mesmo esforço recebem o mesmo tratamento. Não obstante, surge outra questão: por que motivo alguns alunos trabalham mais do que outros? Será só uma questão de motivação/esforço? É provável que a Sra. Higgins também se depare com estas questões (cf. Jencks, 1988, p. 521).

1.5. Teorias humanas da justiça

No que respeita às teorias humanas da justiça, estas, ao invés de se focarem no que merecemos devido aos nossos vícios ou às nossas virtudes, focam-se antes no que merecemos pelo simples facto de sermos membros da espécie humana. E, como humanos, todos temos as mesmas reivindicações, as quais designamos geralmente por direitos. Contudo, no que concerne à natureza desses direitos não existe unanimidade, isto é, existem diversas versões de justiça humana. Para facilitar o processo, Jencks (2014, p. 521) opta por organizá-las num espectro que vai do mais forte ao mais fraco.

1.5.1. Justiça Humana Forte

Começamos pela variante forte. Nesta variante é defendido que todos os indivíduos têm os mesmos direitos em relação a todos os recursos da sociedade, independentemente, dos seus vícios ou virtudes. Sustenta ainda que a reivindicação de recursos por parte de um adulto pode não ser aceite pela sociedade, pois a sua aquisição depende dos seus comportamentos. Em contrapartida, no caso das crianças, a sociedade deve proporcionar as mesmas oportunidades para que possam alcançar os requisitos estabelecidos por ela. Ou seja, se os alunos necessitarem de uma ajuda especial para desenvolverem as suas habilidades, a sociedade terá de providenciar a ajuda de que necessitem. Por exemplo, se algum aluno necessitar de uma educação

especial para compensar um ambiente familiar desfavorável ou alguma deficiência física, a sociedade tem de assegurar que a recebem (Cf. Jencks, 1988, pp. 521-522).

Deste modo, no caso de um aluno possuir menos aptidões para a escrita do que outro, esta inaptidão pode dever-se ao facto de ter tido menos vantagens, sejam elas sociais, genéticas ou educativas. No entanto, independentemente da origem da sua desvantagem, a justiça humana forte requer que o aluno seja compensado com mais atenção por parte do docente (Cf. Jencks, 1988, p.522).

1.5.2. Justiça Humana Fraca

De acordo com Jencks (2014, p. 522), a variante fraca da justiça humana pressupõe requisitos menos rigorosos. Nomeadamente propõe apenas que todos os alunos tenham os mesmos direitos de acesso aos recursos educativos. No entanto, só devem ter acesso a recursos educativos adicionais, caso se encontrem em desvantagem devido a alguma anomalia na sua educação anterior, mas não poderão usufruir desse direito se a razão dessa desvantagem não for por motivos educativos. Desta forma, voltando ao exemplo da sra. Higgins, se um aluno tiver uma educação anterior deficitária, a professora deve fornecer uma ajuda suplementar ao aluno. Mas, e se for o caso de o aluno ter pais pouco competentes? Esta hipótese não reúne consenso entre os apoiantes da justiça humana fraca; porém, a maioria considera a habitação como sendo parte constituinte do ambiente educacional e, dessa forma, a Sra. Higgins deve ajudar as crianças cujos pais não conseguem fazer tanto por elas quanto deveriam.

Não obstante, se os alunos têm falta de habilidade por motivos genéticos, a justiça humana fraca não prevê que a professora tenha de lhes oferecer uma ajuda extra. De acordo com esta interpretação, devemos definir igualdade de oportunidades educativas do seguinte modo: “igual oportunidade para os geneticamente iguais e oportunidade desigual para os geneticamente desiguais” (Jencks, 1988, p. 522).

Portanto, a ideia que resulta é que a sociedade é responsável pelo ambiente em que as crianças crescem, mas não pode ser responsabilizada pelos genes que elas herdam. De acordo com Jencks (ibidem), esta interpretação não faz sentido, pois, se a sociedade não é responsável pelos genes das crianças, também não é responsável pela

sua criação. Isto é, para Jencks, não faz sentido defender que a sociedade seja responsável por um e não pelo outro.

Mas, por que motivo devemos compensar as crianças que não vivem em ambientes domésticos favoráveis? A ideia subjacente à argumentação dos defensores desta variante passa por afirmar que os ambientes domésticos são fruto do nosso compromisso, enquanto adultos, de diminuir as desigualdades socioeconómicas. Sabemos que o nosso sistema económico produz um alto nível de desigualdade entre os adultos, logo, se nos comprometermos com ele, temos o dever de tentar neutralizar os efeitos dessa desigualdade nas crianças. Em contrapartida, a sociedade não tem nenhum compromisso em reforçar as desigualdades genéticas entre adultos e, como tal, não tem obrigação de neutralizar os efeitos da desigualdade genética nas crianças (cf. Jencks, 1988, p. 523).

Contudo, Jencks (ibidem) coloca a seguinte questão: não poderíamos dizer, de igual modo, que optamos por não limitar a reprodução dos geneticamente desfavorecidos? Porém, Jencks está ciente de que a maioria das pessoas julgaria absolutamente inaceitável restringir o direito de ter filhos, dado que, tal medida seria uma violação à liberdade dos indivíduos.

No entanto, Jencks (ibidem) considera que a maioria destes argumentos não possui grande relevância, isto porque, o principal motivo pelo qual as pessoas desejam limitar a responsabilidade da sociedade pelos geneticamente desfavorecidos é prudencial e não ética. Pois, é mais fácil compensar as desvantagens ambientais do que compensar os efeitos das desvantagens genéticas. Uma vez que os nossos genes são imutáveis, partimos do pressuposto que as consequências que deles advêm são também imutáveis. Em contrapartida, o ambiente é mutável e, por isso, assumimos que os seus efeitos são igualmente mutáveis.

Todavia, segundo Jencks (ibidem), não tem de haver uma relação necessária entre a mutabilidade das causas e dos efeitos. Vejamos os dois exemplos que Jencks utiliza para ilustrar a sua ideia: em primeiro lugar, imaginemos duas crianças surdas, uma devido a uma doença na infância e a outra devido a uma doença congénita. A surdez de uma criança (a segunda) é produto da sua hereditariedade e a surdez da outra

criança (a primeira) tem uma origem ambiental. Caso não haja solução para essa doença, ambas as crianças enfrentarão os mesmos problemas educativos. Se irão conseguir desenvolver as habilidades necessárias para viverem o melhor possível, vai depender da educação, dos pais e das suas outras características, mas não da causa inicial da sua surdez. O custo da sua educação também dependerá destes fatores e não da origem da surdez.

Em segundo lugar, Jencks (1988, pp. 523-524) propõe que imaginemos o caso de uma criança que possui dificuldades no domínio da leitura. Considere-se agora que estas dificuldades têm origem genética, o que faz com que a referida criança possua uma incapacidade de dominar certas competências, nomeadamente, a recordação de grandes quantidades de informação por um longo período. Suponhamos também, o caso de uma outra criança que revela, à semelhança da primeira, uma grande dificuldade de leitura, mas, neste caso, devido ao ambiente inapropriado em que vive. Em consequência desta condição, apresenta um comportamento agressivo e impaciente, bem como revela pouca capacidade de concentração, o que dificulta a sua aprendizagem. Mas qual delas sairá mais beneficiada com a atenção extra da professora? De acordo com Jencks, a resposta está longe de ser óbvia e consensual. Porém, ainda que esta variante da justiça humana fraca não satisfaça a convicção de Jencks, a experiência sugere que ainda assim é mais provável que a Sra. Higgins opte por esta interpretação do que pela interpretação humana forte.

1.5.3. Justiça Humana Moralista

Jencks (1988, p. 524) aborda ainda uma outra variante da justiça humana fraca que designa por justiça humana moralista. Esta variante implica que a Sra. Higgins procure resultados educativos iguais, somente quando os alunos se esforçam de igual modo. Os defensores desta variante da justiça humana afirmam que a sociedade deve proporcionar a todos os alunos recursos educativos iguais, contando com recursos escolares extras para neutralizar possíveis insuficiências devido a fatores genéticos ou derivadas do ambiente doméstico. Contudo, não afirmam que a sociedade seja responsável pelo caráter ou valores dos indivíduos. Assim sendo, não aceitam a ideia de que a Sra. Higgins deve compensar as crianças pelas consequências de terem os valores

errados. Por exemplo, se por motivos financeiros ou por desinteresse os pais não fornecem acesso a museus, teatros, bibliotecas ou livros, a professora tem o dever de fornecer ajuda extra na escola. Porém, se os pais ensinam a criança a desvalorizar a leitura e a frequência de teatros, museus ou bibliotecas, a professora não tem obrigação de modificar os valores da criança, ainda que, esses valores sejam social e economicamente prejudiciais para o futuro da criança.

De acordo com esta variante, tanto a sociedade como os professores têm o dever de fornecer a todas as crianças e jovens os mesmos recursos educativos, mas não têm o dever de garantir que elas aprendam a usar esses recursos de maneira a promover os seus interesses futuros. A única forma de se conseguir que todas as crianças valorizem a educação de igual modo, passa por transformar a criação dos filhos numa responsabilidade de todos, o que é impraticável. Contudo, igualar o acesso aos recursos educativos é a opção mais viável, na medida em que é mais fácil de colocar em prática. Por este motivo, este argumento cumpre, tal como vimos anteriormente, uma função prudencial (cf. Jencks, 1988, pp.524).

No entanto, este argumento que responsabiliza a sociedade pelos valores das crianças também levanta alguns problemas; pois, se as crianças não forem responsabilizadas pelas consequências das suas ações, não terão incentivo para fazer escolhas que, embora possam ser desagradáveis a curto prazo, a longo prazo irão ser benéficas. Vejamos: se a professora optar por não responsabilizar os seus estudantes quando eles não cumprem com as suas obrigações, admitindo que eles vêm de lares onde o estudo não é incentivado, então os alunos perderão o seu principal incentivo. Assim sendo, ainda que seja impraticável assegurar que todas as crianças valorizem a aprendizagem de igual forma, o modo como estruturamos as escolas pode contribuir para a diminuição da lacuna entre os alunos cujos pais lhes transmitem o valor da educação e os que não o fazem (cf. Jencks, 1988, pp.524-525).

É filosoficamente complexo descobrir um meio-termo entre a responsabilização da sociedade pelos valores das crianças ou pela responsabilização das próprias crianças pelos seus valores. A maioria dos defensores da justiça humana fraca preferem responsabilizar a sociedade. Contudo, se for o caso da sociedade ser responsabilizada

pelas preferências e valores de um indivíduo, a linha entre a sociedade e o indivíduo fica cada vez mais tênue perdendo a importância moral que geralmente lhe atribuímos (cf. Jencks, 1988, pp.525).

Além disso, a ideia de que a sociedade é responsável pelos valores das crianças e, por consequência, pelo seu nível de esforço modifica o significado de igualdade de oportunidades. Consideremos o seguinte exemplo apresentado por Jencks (1988, p. 525): se os pais da Maria não a elogiam, quando ela escreve corretamente, com a mesma frequência que os pais do José o elogiam, a Maria não recebe os mesmos benefícios que o José. Mesmo que ambos tenham acesso à mesma educação e até partilhem o mesmo professor, a maioria dos apoiantes da justiça humana defenderia que a Maria tem menos oportunidades de saber escrever corretamente do que o José.

Então, se o José e a Maria têm acesso à mesma educação e até partilham o mesmo professor, não têm a mesma oportunidade de aprender? Tipicamente responderíamos que sim; pois, se os pais da Maria não a incentivam a valorizar a educação e os pais do José o fazem, podemos apenas dizer que o José tem mais incentivos do que a Maria e não que tem mais oportunidades do que ela. Apesar disso, nos últimos tempos, este termo tem sido repensado e muitos autores argumentam que devemos interpretar a igualdade de oportunidades de modo mais amplo (cf. Jencks, 1988, p. 525).

1.6. Utilitarismo

Por fim, Jencks (2014, pp. 528-529) apresenta a quinta concepção de justiça educativa, a saber: o utilitarismo. As teorias utilitaristas pretendem maximizar o bem-estar ou prazer na sociedade, ao invés de procurar um tratamento individual justo. No entanto, a maximização do bem-estar implica, pelo menos, um problema que se prende com a motivação dos indivíduos para fazer o melhor para promover o bem-estar geral.

No caso da Sra. Higgins o problema seria o seguinte: até que ponto deve olhar para o seu tempo e atenção como sendo uma recompensa pelo desempenho dos alunos? Mais ainda, até que ponto deve dar o esforço dos alunos como adquirido e gastar o seu tempo com base em quem terá mais benefícios com ele? Responder a estas questões é essencial, pois os resultados irão determinar o modo como a professora vai

investir o seu tempo, isto é, optando pelo modelo do investimento ou pelo modelo do incentivo.

Imaginemos se a Sra. Higgins pretender que os alunos escrevam bem, os utilitaristas diriam que a professora deve recompensar os melhores escritores com, por exemplo, notas altas e atenção extra. No entanto, a atenção tem mais importância para determinados alunos, nomeadamente os mais novos, do que as notas altas. Assim sendo, os utilitaristas propõem que a Sra. Higgins pode ter mais sucesso se utilizar a atenção como um prémio, do que utilizá-la para outros fins. Portanto, neste caso seria mais benéfico dar mais atenção aos melhores leitores. Em contrapartida, se a Sra. Higgins encarar o seu tempo como um bem de investimento e, por esse motivo, preferir distribuí-lo de modo a maximizar a sua contribuição a longo prazo para o bem-estar geral a professora pode perfeitamente decidir que deve dispensar o seu tempo com os alunos com mais dificuldades de leitura. Portanto, a opção da Sra. Higgins entre uma estratégia de incentivo e uma estratégia de investimento depende da forma como ela encara um momento: como um fim ou como um começo (cf. Jencks, 1988, p. 529).

Segundo Jencks (*ibidem*), encarar a atenção como uma recompensa em forma de motivação para os alunos é um ideal da igualdade de oportunidades. Os utilitaristas afirmam que a igualdade de oportunidades exige regras para a distribuição de prémios que visam maximizar o esforço dos alunos. Assim, existem três regras cruciais: em primeiro lugar, a igualdade de oportunidades requer que a competição seja aberta a todos. Isto é, nenhuma pessoa pode ser excluída por razões irrelevantes, tais como, a raça, o sexo ou a origem familiar. Em segundo lugar, a igualdade de oportunidades prevê que os prémios sejam distribuídos tendo em conta apenas o desempenho, e não com base em outros critérios. Em terceiro lugar, esta conceção de igualdade de oportunidades postula que as regras da competição sejam acordadas de forma que o maior número de pessoas tenha hipótese de vencer. Deste modo, estar-se-ia a maximizar o esforço dos participantes.

De acordo com Jencks (1988, pp. 529-530), esta conceção utilitária de igualdade de oportunidades é semelhante à justiça moralista, pois pretende motivar os alunos a dar o seu melhor utilizando, para esse efeito, a atenção do docente como recompensa.

No entanto, distingue-se da justiça moralista no sentido em que recompensa o desempenho real e não o esforço. Tal sucede por uma questão pragmática, uma vez que o esforço não é algo fácil de mensurar.

O utilitarismo que visa o investimento reivindica que a Sra. Higgs distribua o seu tempo de modo a conseguir maximizar o bem-estar da sociedade a longo prazo. Para tal, o docente precisa de duas informações: em primeiro lugar, necessita saber se as habilidades, por exemplo, de escrita ou de leitura dos alunos irão melhorar se eles usufruírem de tempo extra da professora. Em segundo lugar, a Sra. Higgins tem de saber em que medida o aumento das habilidades dos alunos irá contribuir para o bem-estar geral (cf. Jencks, 1988, p. 530).

De acordo com Jencks (1988, p. 531), se a professora for utilitarista deve questionar-se sobre o que fará os seus alunos felizes, mas também sobre o que contribuirá em maior escala para a felicidade de todos. Se a professora se questionar deste modo, vai concluir que o que mais contribui para a felicidade de todos é o modo como a sociedade está organizada social e politicamente, e que a única forma que tem de colaborar para este efeito, passa por cultivar os talentos dos melhores estudantes, mesmo que seja apenas de um ou dois excecionais a cada ano. No entanto, a Sra. Higgins não pode estar certa de que a sua atenção irá potencializar, por exemplo, as habilidades de leitura, de um aluno em particular. Além disso, também não tem como saber de que modo irá afetar o bem-estar a longo prazo desse aluno ou de outros na sociedade. Portanto, tratar a sua atenção como um bem de investimento leva a que a Sra. Higgins tome decisões sem saber o resultado das mesmas.

De acordo com Jencks (1988, p. 531), isto poderá ter, pelo menos, três consequências:

1. A sra. Higgins pode optar pela justiça moral ou humana, uma vez que a maioria dos seus defensores acreditam que a sua versão de justiça é socialmente eficiente. Por exemplo, punir o vício e recompensar não só é justo como também contribui para maximizar o bem-estar a longo termo. Assim sendo, a Sra. Higgs pode aceitar esta versão ou preferir, por exemplo, ajudar os alunos que foram prejudicados no passado, pois estes irão retirar maior benefício da sua atenção.

2. A Sra. Higgins pode optar por calcular os benefícios não a longo prazo, mas a curto prazo. Se assim for, concluirá que a melhor distribuição da sua atenção é aquela que a deixa com mais atenção para distribuir. Por exemplo, se trabalhar com alunos mais talentosos a alma, então concluirá que isso é mais eficiente.
3. Por fim, a Sra. Higgins pode escolher a opção menos arriscada, uma vez que não sabe o que maximizará o bem-estar social a longo prazo. Assim sendo, poderá decidir dedicar o seu tempo e atenção de forma igual para todos.

Em suma, na minha opinião, considero que a vertente da justiça humana forte é a mais razoável, uma vez que reconhece que os alunos lidam com diferenças significativas tanto no que diz respeito às suas habilidades, como às suas circunstâncias e todas elas estão fora do seu controle. Assim sendo, defendo a ideia de que um professor deve compensar os alunos que enfrentam desvantagens resultantes tanto da lotaria natural como da lotaria social. Pois, ao contrário de Jencks, aceito o argumento de que temos influência direta ou indireta da lotaria social, que pode ser fruto do modo como a sociedade se encontra estruturada, mas não temos responsabilidade na lotaria natural. No entanto, não me parece justo que exista um princípio que preveja que os professores devam compensar os alunos que, por exemplo, não tiveram acesso à melhor educação no passado, mas não compense aqueles que nasçam com menos habilidades. Considero que ainda que não sejamos responsáveis por essa situação, não significa que não possamos desempenhar um papel de forma a corrigi-la ou pelo menos amenizá-la. Assim sendo, julgo que o papel do professor deve passar por tentar corrigir estas desigualdades ao oferecer, por exemplo, a sua atenção ou proporcionar apoio adicional aos alunos, independentemente das causas subjacentes a estas dificuldades.

1.7. Motivação

Tal como vimos, a Sra. Higgins, a professora que nos é apresentada por Jencks no seu artigo seminal, apercebe-se da importância de encontrar uma conceção de justiça educativa que pudesse adotar em sala de aula, de modo a tornar o processo de ensino aprendizagem o mais justo possível e adaptado às necessidades de cada aluno. Do mesmo modo, também eu, na condição de professora estagiária, me apercebi da necessidade de refletir acerca da justiça educativa. Durante a iniciação à minha prática

profissional fui contactando com diversos problemas que me levaram a sentir, como futura professora, a obrigação de contribuir para a discussão e reflexão desta problemática.

De modo a compreender de forma mais clara as diferentes situações com as quais me deparei, direta ou indiretamente, perguntei à Professora Judite Osório, que estava responsável por um aluno com necessidades educativas especiais, com o qual trabalhei, se poderia relatar, mantendo sempre o anonimato, algumas das situações que ocorreram neste ano letivo na Escola Secundária do Castelo da Maia. A proposta foi de imediato aceite pela professora. Este relato consta na íntegra da secção dos anexos.¹

Encontrei nesta escola uma necessidade real de refletir sobre este assunto, nomeadamente, devido ao seguinte episódio. Ao realizar uma tarefa com um aluno do ensino especial, utilizei como exemplo a frase “quando estás no teu quarto...”, sendo a resposta dele: “mas eu não tenho quarto”. Corrigi de imediato a minha abordagem, pedindo desculpa e disse “no sofá da sala” e ele, novamente, respondeu que não tinha sofá e que dormia no chão de um contentor. O aluno continuou a relatar a sua realidade, dizendo-me que não tinha casa de banho e que um dos seus sonhos era poder tomar um banho quente e comprar todos os bens essenciais do supermercado para a mãe. Acrescentou ainda que quando chovia, não conseguia dormir, uma vez que a chapa do contentor ficava molhada. Por todos estes motivos, afirmou que gostava de vir para a escola para poder comer, usar a casa de banho e conviver com outras pessoas.

Confesso que esta experiência me fez encarar este assunto com outra seriedade e me motivou a procurar soluções, para poder contribuir para a melhoria da vida, do ponto de vista educacional, destes alunos. Para que a escola seja também um espaço onde estes alunos tenham realmente lugar e recebam a devida atenção e importância. Considero que esta problemática para além de ser relevante é também urgente; pois, é necessário que os professores sejam instruídos acerca da forma como devem lidar com estas situações, uma vez que o contributo do professor pode fazer toda a diferença na vida destes alunos. Na verdade, a maioria deles não necessita que os professores lhes expliquem como se resolve uma equação, mas que dedique a sua atenção a tentar

¹ Anexo I

melhorar as perspetivas de futuro destes alunos, dotando-os de competências de que vão necessitar ao longo da sua vida. Tal como relata a professora Judite Osório:

Sim, a preocupação [...] não é saber “os segundos, arredondado às décimas, da trajetória do foguete” que vem no problema de matemática. O que ele quer saber é como vai conseguir passar a noite sem acordar encharcado de chuva, porque o contentor onde dorme, no chão, tem a janela partida e não se consegue fechar a porta. (Cf, anexo I)

No entanto, nem só a falta de condições habitacionais e os problemas socioeconómicos são um entrave à aprendizagem e um fator a ter em consideração pelos professores. Existem alunos que, ainda que tenham as suas necessidades básicas asseguradas, nasceram em meios familiares que não contribuem para o seu processo de aprendizagem. Tal como relata a professora Judite Osório, recorrendo a um exemplo que ilustra uma das dificuldades encontradas pela mesma. Vejamos:

Este ano tive uma aluna que faltou durante semanas. Tem aquilo a que se pode chamar de casa, os pais querem que frequente a escola e ela gosta de ir. Então, esteve doente? Também não! Uma situação de parasitas na cabeça vem sendo crónica, ao longo dos anos. Na escola vamos passando o pente e ensinando os cuidados de higiene, tanto pessoais como da habitação. No entanto, quando chega a casa, não consegue que a mãe entenda estes cuidados e tudo volta ao mesmo. (Cf, anexo I)

Tal como descrito, por vezes, enquanto professores, cumprimos funções que, erradamente, pensamos não nos caber a nós. A meu ver é necessário ter a consciência de que o nosso papel vai para além das quatro paredes da sala de aula e que o nosso contributo pode ser muito significativo no quotidiano dos nossos alunos. Uma vez mais, estamos perante um caso em que a intervenção dos professores foi determinante para a resolução do problema da aluna. Obviamente que não pensamos ter de ensinar algo tão básico como os cuidados de higiene pessoal e doméstico. Contudo, estas competências são, para os alunos, tão ou mais importantes como aprender os conteúdos programáticos. Deste modo, ao analisarmos a situação, conseguimos

compreender que será mais benéfico canalizar a atenção para este aluno e investir no desenvolvimento de competências que vão ser úteis nas suas perspetivas de futuro.

No entanto, sabemos que nem só os fatores que resultam da lotaria social têm influência no processo de ensino aprendizagem, não podemos ignorar o papel determinante da lotaria natural. Neste contexto, a professora relata outro episódio aquando da vigilância de um exame e sobre os comentários que os demais alunos teceram acerca do mesmo. Tal como se segue:

À data em que escrevo, vigiei um exame de acesso ao ensino superior. Este aluno é um “privilegiado”. A escola faz tudo por ele. Vejamos: está sozinho numa sala com duas professoras, podemos ler-lhe o enunciado se assim o desejar e, para além do tempo de tolerância, pode, ainda, usufruir de tempo suplementar. É o único aluno a usufruir destas condições. O que mais pode querer? Provavelmente ter a cabeça limpa de problemas. Não viver numa caravana antiga que alguém lhes emprestou, pelo menos um dos pais ter emprego e o visto de residência da mãe não caducar no início do mês de agosto. Será que é pedir muito? [...] Neste caso, estes pais vivem para o filho, ao ponto de terem saído do seu país, quando este tinha 13 anos, com o objetivo de procurarem um bom ensino que desse resposta à problemática do autismo do filho. (Cf, anexo I)

Esta passagem relata o caso de um aluno que, devido a um fator resultante da lotaria natural, teve de abandonar o seu país em busca de melhores condições de vida, essencialmente, no que concerne à sua educação. Este é novamente um caso que me faz encarar com tanta importância esta problemática. Apercebemo-nos, até pelos comentários dos alunos que consideravam este aluno um privilegiado, que estamos pouco sensibilizados para estas situações e, por vezes, tendemos a julgar e a desacreditar a necessidade destas medidas educativas especiais. Acredito que, fruto talvez de uma ideia mais democrática, tendemos a acreditar que a educação deve ser igualitária. No entanto, se pensarmos mais aprofundadamente e dada a diversidade de fatores pelos quais todos somos atingidos, quer sejam fruto da lotaria social ou natural, creio que a educação justa deve procurar ser mais equitativa, isto é, dar a cada um aquilo

que lhe é devido. Por exemplo, uma bolsa de estudos trará certamente mais benefício para um aluno carenciado do que se fosse atribuída a um aluno sem essa necessidade.

Por fim, se por um lado acabamos de analisar a situação de um aluno que devido a ter uma perturbação de desenvolvimento (lotaria natural) e ao ter de abandonar o seu país, acabou por sofrer com a precariedade da habitação e do trabalho (lotaria social), existem alunos que mesmo possuindo todas as condições do ponto de vista socioeconómico, a sua condição, fruto da lotaria natural, não lhes permite ir mais além. Tal como relata a professora:

Na minha escola, não há quem não conheça um menino sorridente que se desloca de andarilho. Já convivo com ele desde os seus 3 anos, sem saber que um dia seria meu aluno. Conheço a mãe, uma senhora cheia de garra, desde a altura em que se encontrava num processo de tomada de consciência da problemática do seu filho. Naquele lar, com piscina, campo de ténis e vista para a praia, não iria brincar um menino da forma que qualquer mãe sonhara. O aluno (...) tem problema nas funções vestibulares e na voz. Apresenta, ainda, défices graves no que concerne ao tónus muscular e controlo dos movimentos. Nos diversos processos cognitivos apresenta, igualmente, défices significativos. Estes pais proporcionam-lhe, desde sempre, todo o tipo de terapias e desportos possíveis. Na verdade, ele até tem feito alguns progressos graças, também, à sua enorme resiliência. No entanto, a pura realidade é que ele está a transitar para o ensino secundário, porém, os conteúdos não poderão passar dos equivalentes ao 1.º ciclo. (Cf, anexo I)

Deste modo, podemos compreender que, mesmo que o aluno possua as melhores condições no que concerne aos fatores decorrentes da lotaria social, os fatores resultantes da lotaria natural são absolutamente determinantes. Contudo, a questão que prevalece é a seguinte: e se o sistema educativo não abrisse as portas a este aluno? E se os professores não dedicassem boa parte do seu tempo e atenção a ajudar este aluno? Provavelmente, o cenário seria pior. A partir daqui podemos inferir que a inclusão é um princípio crucial da justiça educativa e, por tal, devemos sempre procurar adaptar a educação às necessidades individuais de cada aluno. Isto pode compreender

tanto a elaboração de programas educativos personalizados, de apoios extra ou de adaptações curriculares que garantam que todos os alunos consigam desenvolver as suas competências.

Em forma de conclusão, todo este relato realizado pela professora Judite, em conjunto com a minha experiência na Escola Secundária do Castelo da Maia, constituem um lembrete importante de que o papel do professor deverá ir muito para além das paredes de uma sala de aula. Torna-se imperioso reconhecer que alcançar a igualdade de oportunidades na educação é uma tarefa que envolve compreender a realidade de cada aluno e abraçar as suas diferenças. Afinal, a meu ver, a educação não contempla unicamente uma vertente teórica, ainda que ela seja absolutamente essencial, mas respeita também estimular competências que tenham influência direta nas perspetivas de vida futura dos alunos, em especial, dos menos favorecidos. Por todos estes motivos, a educação especial não deve ser vista como um estigma, mas antes como uma forma de superar obstáculos e de minimizar desigualdades.

2. Estado da Arte: Principais Teorias acerca da Justiça Educativa

Tal como já vimos, a temática central desta investigação consiste em compreender de que modo a Filosofia pode contribuir para a promoção da justiça educativa. Para cumprir esse objetivo, é relevante começar por analisar as diferentes concepções filosóficas de justiça educativa. Antes de mais, é importante salientar que as diferentes concepções de justiça educativa, que irão ser abordadas, são concepções contemporâneas que têm como intuito destacar as implicações práticas da aplicação da justiça educativa como promotora de uma educação democraticamente adequada. Para percorrer a maioria destas concepções filosóficas de justiça educativa, servir-me-ei do artigo de Julian Culp, intitulado “*Educational Justice*”.

Culp (2020) começa por afirmar que esta discussão não é contemporânea, ou seja, a tradição filosófica da ética ocidental já contém uma longa reflexão filosófica acerca da justiça e da educação. Para isso, utiliza como exemplo a obra *A República* de Platão, na qual, de acordo com Culp, Platão descreve as práticas educativas que garantiriam o desenvolvimento das três classes de uma cidade justa, incluindo os reis e rainhas filósofos. Platão propõe que estes devam ser criados fora das suas famílias para que, deste modo, desenvolvam um compromisso com o bem comum. Assim sendo, os futuros reis e rainhas filósofos devem aprender a exercer a sua virtude específica de sabedoria, para que possam contribuir para a justiça da sua cidade. Portanto, de acordo com Platão, a ideia de justiça passa pelo dever de cada indivíduo de cuidar das suas próprias responsabilidades e não se intrometer nos assuntos alheios. Além disso, Culp (2020, p.1) menciona ainda filósofos modernos como Rousseau, Wollstonecraft e Kant que consideraram a importância da pedagogia como complemento das instituições políticas, na construção de uma sociedade moralmente aceitável. E, por fim, Culp afirma que já no final do século XX as questões relativas à educação vinham a ser encaradas como aspetos menores de uma teoria maior da justiça social, nomeadamente, como veremos adiante, da teoria da justiça de John Rawls.

No entanto, Culp (2020, p.2) diz-nos que a obra de Gutmann intitulada *Democratic Education* (1987) vem precisamente revelar a necessidade da reflexão normativa na interseção entre a Filosofia da Educação e da Filosofia Política. A partir

daqui vários teóricos realizaram os seus trabalhos sobre justiça educativa e educação cívica. Passo a esclarecer os dois conceitos de modo a compreender esta distinção: a justiça educativa justifica os direitos morais e políticos à educação e estabelecem, geralmente, quem é responsável pela sua realização e através de que práticas pedagógicas. As concepções de educação cívica determinam quais os conhecimentos, atitudes políticas e demais objetivos cívicos, que devem ser estimulados através de políticas educativas.

As diferentes concepções de justiça educativa apresentadas por Culp (ibidem) são, antes de mais, idealizadas para o ensino básico e secundário, ainda que existam filósofos que trabalham estas questões em contexto do ensino superior. Além disto, é necessário ter em consideração que as concepções de justiça educativa se distinguem entre si, nomeadamente, no que concerne: à sua métrica específica, isto é, baseada nas oportunidades ou na utilidade, bem como em relação às suas regras específicas, ou seja, padronizadas ou históricas (que serão trabalhados mais à frente). Contudo, Culp neste artigo não aborda as discussões específicas sobre a adequação de métricas e regras de justiça educativa. A maioria das concepções abordadas por Culp são justificadas na teoria ideal, o que significa que elas assumem total conformidade com os seus princípios e investigam quais práticas educacionais seriam normativamente aceitáveis sob essas condições. Assim sendo, estas teorias não tratam de questões não-ideais com as quais os docentes se deparam diariamente, como, por exemplo, os casos de indisciplina em sala de aula. No entanto, Gina Schouten e Harry Brighouse vão demonstrar as consequências da falta de atenção à teoria não-ideal, afirmando que esta pode culminar numa orientação desadequada para as circunstâncias que os docentes efetivamente enfrentam. Posto isto, Culp salienta ainda, neste artigo, as implicações práticas que as diferentes concepções de justiça educativa possuem sob circunstâncias não-ideais.

2.1. Igualdade de Oportunidades na Educação

Relativamente à justiça educativa como promotora da igualdade de oportunidades educativas, surgem diversos nomes. Em primeiro lugar, e tal como vimos no primeiro capítulo desta investigação, surge Christopher Jencks no seu artigo seminal, *“Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal?”*, onde o autor

constata que, embora ninguém defenda oportunidades desiguais na educação, existe, contudo, um desacordo acerca de como interpretar o significado de igualdade de oportunidades educativas. Tal como abordado anteriormente, sabemos que existem diversas concepções acerca da oportunidade educativa justa, vejamos: alguns defendem que os estudantes com menos educação dentro das famílias devem receber mais educação nas escolas, enquanto outros defendem que tanto a educação recebida no meio familiar quanto os talentos naturais devem determinar a quantidade de educação escolar. No entanto, Jencks acredita que a melhor forma de solucionar este desacordo é apoiar aquilo que designa por hipótese igualitária “nula”, que sugere que todos os alunos devem receber a mesma quantidade de educação (cf. Culp, 2020, p.2).

Contudo, Brighouse discordou e criticou a posição de Jencks, pois, o mesmo não consegue justificar o motivo pelo qual os alunos com deficiências devem receber mais educação do que os demais. Assim sendo, Harry Brighouse propõe uma concepção de igualdade de oportunidades educativas baseada no princípio moral de igual respeito: “As instituições políticas e sociais devem ser concebidas de forma a realizar o igual respeito pelo valor de todas as pessoas individualmente” (Brighouse, 2000, p.116). Assim sendo, Brighouse sugere que os resultados socioeconômicos desiguais apenas são justificáveis se todas as pessoas tiverem acesso a uma igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. Porém, para que isto seja possível é necessário que exista, antes de mais, uma igualdade de oportunidades educativas, uma vez que, a educação tem um valor instrumental essencial na obtenção de um emprego. Assim sendo, só podemos considerar justos os resultados distributivos de uma sociedade de mercado se as oportunidades educativas estruturarem devidamente o acesso a empregos com níveis desiguais de riqueza. Se tal não acontecer, então estaríamos perante uma situação de injustiça, visto que as desigualdades que a sociedade contempla seriam injustificáveis (cf. Culp, 2020, pp. 2-3).

Neste seguimento, Culp apresenta duas versões da argumentação de Brighouse e Swift, a saber: a oportunidade educativa justa e o igualitarismo de sorte na oportunidade educativa. No que concerne à primeira versão deste argumento, Brighouse e Swift afirmam que se os alunos com os mesmos talentos e motivação

tiverem oportunidades desiguais de sucesso escolar, então estamos perante uma situação de injustiça, dado que isso implicaria que estes alunos tiveram oportunidades desiguais no mercado de trabalho e, por consequência, acesso a níveis de rendas diferentes, o que vai contra o princípio moral de igual respeito. Assim sendo, Brighthouse e Swift afirmam que “as perspetivas individuais para a conquista educativa podem ser em função do talento e do esforço daquela pessoa, mas não devem ser influenciados pelo seu contexto e classe social” (Trad. Brighthouse & Swift, 2014, p.15). Portanto, os sistemas escolares não devem restringir o acesso às escolas, sejam públicas ou privadas, tendo por base os antecedentes familiares dos alunos (cf. Culp, 2020, p. 3).

No que concerne à segunda versão do argumento, Culp (ibidem) diz-nos que este difere da primeira versão, na medida em que aceita que também as diferenças nos talentos naturais podem influenciar as chances dos alunos alcançarem os seus objetivos educativos. Assim sendo, defende-se que não há justificação para que um indivíduo esteja numa situação pior sem ter culpa disso. Portanto, como o esforço é um fator que, à partida, depende do esforço de cada um, então ele deve ser o único fator que pode influenciar as realizações educativas dos alunos. Segundo Brighthouse e Swift o igualitarismo de sorte define-se do seguinte modo: “As perspetivas de um indivíduo para a realização educacional podem ser em função do esforço desse indivíduo, mas não deve ser influenciado pela sua classe social ou pelo seu nível de talento” (Brighthouse & Swift, 2014, p. 17).

No entanto, surge a seguinte questão: será que o esforço dos alunos não é condicionado por fatores como a origem social e os talentos naturais? Brighthouse e Swift reconhecem que existem problemas com este segundo argumento, respondendo afirmativamente a esta questão. Isto é, consideram que a motivação e o esforço dos alunos podem sim ser influenciados por fatores como a origem social e os talentos naturais, ou seja, fatores sobre os quais os alunos não possuem responsabilidade. Com efeito, os pais que são economicamente bem-sucedidos vão mostrar aos seus filhos que o esforço compensa e, assim sendo, motivá-los intensamente. Além disso, as desigualdades nos talentos naturais podem ainda resultar em níveis desiguais de reconhecimento social e, por consequência, originam graus desiguais de esforço. No

entanto, segundo Brighouse e Swift, uma concepção extrema de igualdade de oportunidades educativas passaria também pela tentativa de solucionar as desigualdades nos esforços dos estudantes. Porém, tal implica a procura por resultados educativos iguais para todos os alunos, o que acaba por pôr em causa a ideia de igualdade de oportunidades educativas, uma vez que iria desvincular os resultados escolares dos alunos das suas próprias escolhas. Assim sendo, Brighouse e Swift optam por não apoiar esta concepção extrema (cf. Culp, 2020, p.3).

Contudo, Culp (2020, p. 4) elenca pelo menos duas características da concepção de igualdade de oportunidades educativas que Stojanov vê como problemáticas: em primeiro, que se considere que os alunos são agentes responsáveis, pois esse deve ser o objetivo da educação. Assim sendo, não é apropriado que se determine o desempenho educacional dos alunos, tendo por base o esforço ou a escolha responsável dos mesmos, uma vez que os alunos ainda não desenvolveram na totalidade a capacidade de agir responsabilmente. A crítica de Stojanov a Brighouse e Swift incide no facto de se assumir que os alunos ainda não são sujeitos responsáveis, então as expectativas de sucesso escolar não podem estar dependentes do nível de motivação que os mesmos demonstram.

A segunda crítica apontada por Stojanov consiste no seguinte: o desenvolvimento de um agente responsável não passa pela distribuição de certos bens educativos, mas antes pelas relações sociais de reconhecimento mútuo. Isto é, as relações de amor, empatia, estima social e respeito cognitivo (cf. Culp, 2020, pp. 4-5).

Fazendo uma breve reflexão filosófica sobre esta teoria considero que embora a proposta de Christopher Jencks, que defende a hipótese igualitária nula- onde todos os alunos devem receber a mesma quantidade de educação- possa parecer justa à primeira vista, falha ao não reconhecer as diversas necessidades dos alunos, em particular daqueles com necessidades educativas especiais. Concorro, por isso, com a crítica de Harry Brighouse, que afirma que esta abordagem é incapaz de justificar o apoio adicional de que estes alunos necessitam. Por esta razão, concordo que a igualdade de oportunidades educativas deve ser fundamentada no princípio de igual respeito, tal como sugere Brighouse, assegurando que todos os alunos possam desenvolver

plenamente as suas capacidades. Para além disso, Brighthouse não ignora o vínculo que parece existir entre a educação e as perspetivas futuras dos alunos no mercado de trabalho procurando estabelecer uma relação entre a igualdade de oportunidades educativas e a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. Assim, reitero a ideia de Brighthouse de que só são justos os resultados distributivos se as oportunidades educativas estruturarem adequadamente o acesso a empregos com níveis desiguais de riqueza.

O princípio de igual respeito conduz-me a outra reflexão sobre as implicações da hipótese igualitária nula. Se todos os alunos recebem a mesma educação, então aqueles com necessidades especiais ou contextos sociais desfavorecidos não terão as mesmas oportunidades de sucesso. Assim sendo, em vez de corrigir as desigualdades, esta perspetiva tende a acentuá-las, pois ignora os diferentes pontos de partida dos alunos. Por conseguinte, defendo uma conceção de igualdade que não seja meramente formal, mas que possa garantir que cada aluno receba o apoio necessário para alcançar o seu potencial.

Embora discorde da primeira versão do argumento de Brighthouse e Swift, que considera apenas os fatores decorrentes da lotaria social, tendo a concordar com a segunda versão deste mesmo argumento, a saber: o igualitarismo de sorte. Este argumento defende que as oportunidades educativas devem ser adaptadas para compensar qualquer fator pelo qual os indivíduos não possam ser responsabilizados. Na minha perspetiva, tanto a lotaria natural quanto a lotaria social são moralmente arbitrárias, e, portanto, temos o dever moral de minimizar os seus efeitos. Relativamente ao esforço individual, concordo com o autor ao reconhecer que, embora o esforço pode ser condicionado por fatores decorrentes tanto da lotaria social como da lotaria natural, tentar corrigi-lo levar-nos-ia a uma conceção extrema de igualdade, que poderia comprometer a justiça ao desconsiderar as escolhas pessoais. Portanto, acredito que o esforço deve ser incentivado e recompensado, ainda que não se deva ignorar as desigualdades do ponto de partida.

Por fim, no que respeita à crítica de Stojanov ao igualitarismo de sorte, ainda que tenda a concordar com a crítica na qual o autor argumenta que os alunos, enquanto

agentes em desenvolvimento, ainda não são totalmente responsáveis pelas suas escolhas, julgo que isso não deve excluir qualquer forma de responsabilidade. Pelo contrário, a educação deve gradativamente fomentar essa responsabilidade, preparando os alunos para se tornarem agentes autónomos. Caso contrário, se nunca os responsabilizarmos, eles não desenvolverão essa competência crucial.

2.2. Justiça educativa: Conceção Prioritarista

Tal como descreveu Culp (2020, pp. 4-5), a conceção de igualdade de oportunidades educativas assume que as desigualdades nas oportunidades educativas, resultantes da classe social, são injustas. Contudo, não vê como injustas as diferenças resultantes das capacidades naturais dos alunos. Deste modo, surge a seguinte questão: por que razão somente as diferenças na oportunidade educativa que resultam da classe social são tidas como injustas, mas não as que resultam de capacidades naturais? Tal formulação revela-se incoerente, uma vez que tanto a classe social dos alunos como as suas capacidades naturais não são fruto das suas escolhas. Uma das respostas a esta possível incoerência é apoiar o igualitarismo de sorte que assume como injusta qualquer desigualdade nas oportunidades educativas, independentemente de terem causas sociais ou naturais. Porém, Culp mostra uma possível resposta para esta questão, baseada na proposta de Gina Schouten, que será abordada mais aprofundadamente no último capítulo da exposição teórica.

Vejamos, então, a proposta de Schouten que passa por substituir ou complementar o princípio da oportunidade educativa justa com um princípio prioritarista de justiça educativa. Segundo este princípio, afirma Schouten, a atenção que é exigida aos projetos de vida dos estudantes não significa que se solicite aos professores que melhorem as perspetivas educativas dos estudantes que são naturalmente menos talentosos do que os demais. Ao invés disso, pretende-se que se melhorem os resultados realmente valiosos dos estudantes menos talentosos, isto é, as suas perspetivas de florescimento como futuros adultos (cf. Culp, 2020, p. 4).

A razão pela qual Schouten pretende focar as perspetivas de florescimento dos alunos como adultos, baseia-se na crença de que não é injusto que os alunos naturalmente mais dotados obtenham melhores resultados do que os demais. A ideia

não passa por minorar o efeito dos talentos naturais no desempenho escolar. Pelo contrário, a sua ideia revela que é injusto quando uma sociedade recompensa demasiadamente o sucesso escolar em termos de perspectivas económicas e de saúde, de forma que os estudantes menos talentosos possuem, à partida, menor probabilidade de desfrutar de vidas promissoras do que os seus pares, que são naturalmente mais talentosos. Por esse motivo, Schouten propõe que é mais benéfico que o princípio prioritarista da justiça educativa utilize como métrica não as perspectivas educativas, mas sim as perspectivas gerais de vida (cf. Culp, 2020, p. 4).

Para além disso, Culp (ibidem) elenca ainda outra proposta de Gina Schouten para garantir que os alunos naturalmente menos talentosos não fiquem prejudicados nas suas vidas, como consequência do seu insuficiente desempenho escolar. Deste modo, Schouten defende que a solução possa passar por desvincular a ligação estrutural entre o sucesso académico e as perspectivas económicas e de saúde. No entanto, o princípio prioritarista da justiça educativa, dá esta ligação como garantida e, por tal, questiona antes acerca das estratégias que podem utilizar os professores para promover a justiça sob estas circunstâncias não ideais. Assim sendo, Schouten propõe que os professores devem cultivar nos alunos menos talentosos aptidões para as suas relações pessoais, uma vez que estas seriam mais relevantes, num todo, para o seu crescimento do que uma pequena melhoria nas suas perspectivas escolares. Além disso, os estudantes naturalmente mais talentosos, ao desenvolver as suas competências, poderão contribuir para o benefício de todos. Como, por exemplo, segundo Schouten, os estudantes naturalmente mais talentosos podem criar técnicas pedagógicas que auxiliem na educação de alunos com necessidades educativas especiais (cf. Culp, 2020, p. 4).

Este princípio prioritarista de justiça educativa desenvolvido por Gina Schouten tem por base, como veremos adiante, o princípio da diferença de John Rawls, que serve de complemento ao princípio rawlsiano da igualdade de oportunidades e que prevê a existência de desigualdades de rendimento e riqueza resultantes dos talentos naturais, desde que estas desigualdades promovam o benefício dos menos favorecidos. Porém, contrariamente ao princípio da diferença defendido por Rawls, que tinha como objetivo

regular a estrutura básica de uma sociedade em condições ideais, o princípio de Schouten dirige-se a estudantes individuais que se encontram em circunstâncias não ideais. Schouten afirma ainda que o seu princípio prioritarista de justiça educativa não serve só como complemento do princípio da oportunidade educativa justa, como pode mesmo substituí-lo. Para tal, é necessário que os professores deem prioridade aos alunos menos favorecidos, em termos de perspetivas gerais de vida, independentemente desta desvantagem advir da classe social ou ser naturalmente causada. Por fim, Schouten justifica ainda a substituição do princípio da oportunidade educativa justa pelo princípio prioritarista, por razões epistémicas, dado que, pode não ser possível distinguir entre as causas naturais e sociais que estão na origem da desvantagem dos alunos (cf. Culp, 2020, pp. 4-5).

2.3. Justiça Educativa: Educação Democraticamente Adequada

No que respeita à educação democraticamente adequada, Culp (2020, p. 5) recorre a Anderson e Satz, afirmando que ambos elaboraram uma conceção distinta de justiça educativa que prevê que todos os indivíduos devam ter direito a uma educação democraticamente adequada. Tal como já tinha sido defendido por Dewey e Gutmann sobre a importância da educação para criação de sujeitos democráticos. Assim, Dewey reiterou a ideia de que a escola deve cultivar uma cultura democrática de modo que os alunos de diferentes origens sociais aprendam a reconhecer as suas diferenças e a respeitá-las.

Deste modo, Culp (ibidem) apresenta dois princípios de educação democrática defendidos por Gutmann, a saber: o princípio da não-repressão e o princípio da não-discriminação. O primeiro princípio refere-se essencialmente à tomada de decisões educativas no âmbito da democracia e prevê que o Estado fique impossibilitado de utilizar a educação para restringir a deliberação das conceções de boa vida e de uma boa sociedade. Já o segundo princípio trata essencialmente de questões de educação democrática e afirma que a sociedade deve educar todas as crianças para poderem participar na vida em sociedade.

Além disso, como afirma Culp (ibidem), Anderson e Satz consideram essencial que as práticas educativas sejam capazes de dotar os alunos politicamente, ou seja,

possibilitar a sua participação como cidadãos iguais na tomada de decisões políticas. E apesar de não concordarem com os princípios da igualdade de oportunidades educativas e o igualitarismo de sorte, a sua conceção é, contudo, igualitária, pois, prevê que a educação promova a inclusão dos alunos numa sociedade democrática constituída por cidadãos iguais.

Segundo Culp (2020, pp. 5-6), na base da elaboração da conceção de justiça educativa de Anderson e Satz encontra-se a sua análise crítica aos problemas encontrados no princípio da igualdade de oportunidades educativas. Assim sendo, segundo Satz, um dos problemas encontrados consiste no seguinte: a plena realização da igualdade de oportunidades educativas incorre numa aristocracia natural; pois, os mais beneficiados pela lotaria natural irão acabar por usufruir de maiores hipóteses de sucesso. No entanto, Brighthouse responde afirmando que, segundo este princípio, é perfeitamente concebível que aqueles que possuem mais talentos e motivação tenham acesso a menos recursos educativos. Além disso, o igualitarismo de sorte requer que as oportunidades de sucesso académico resultem somente da motivação dos alunos e não dos seus talentos naturais. Assim sendo, cumprir este princípio serviria para atenuar o efeito da lotaria natural no desempenho escolar, em vez de promover uma aristocracia natural.

No entanto, de acordo com Culp (2020, p. 6), Anderson e Satz apontaram ainda outra objeção ao princípio da igualdade de oportunidades educativas. Tal como vimos, este previa que todas as formas de desigualdade de oportunidades educativas, por mais que resultem num benefício para os menos favorecidos, continuam a não ser válidas. Porém, é possível que a desigualdade de oportunidades educativas possibilite que os estudantes com mais oportunidades educativas se sintam mais motivados e, a partir daí, sejam mais produtivos de modo a contribuir e a partilhar os seus recursos com os menos favorecidos. Não obstante, Brighthouse e Swift retorquiram afirmando que, na sua ótica, a igualdade de oportunidades educativas, perspetivando o conceito de justiça educativa de um modo mais abrangente, é somente um dos princípios, pois existe ainda o princípio prioritarista que defende o seguinte: quanto menos favorecida for a pessoa, mais o benefício é significativo. Deste modo, Brighthouse e Swift admitem que para que haja uma

melhoria das perspetivas dos menos favorecidos, tal pode implicar desrespeitar o princípio da igualdade de oportunidades educativas. Porém, constata-se que numa cultura onde se reforça a ideia de que os bem-sucedidos têm direito à recompensa que o mercado lhes oferece, é pouco provável que esta narrativa de que o desenvolvimento dos talentos resultará no benefício dos menos favorecidos seja tão concretizável. Assim sendo e dado o contexto económico dos dias que correm, Brighthouse e Swift estão em condições de afirmar que a desigualdade de oportunidades educativas não se traduzirá em benefício para os demais.

Finalmente, Culp (ibidem) apresenta a última crítica apontada por Anderson e Satz quando afirmam o seguinte: a promoção da igualdade de oportunidades educativas compromete a liberdade educativa dos pais. Tal deve-se ao facto de Swift acreditar, por exemplo, que é injusto, do ponto de vista educativo, que alguns pais invistam mais na educação dos seus filhos do que outros pais cujos filhos são igualmente motivados e talentosos. Mas, para se contornar esta questão que Swift encara como sendo injusta, isso implicaria impossibilitar os pais de investirem tanto quanto consideram importante no desenvolvimento escolar dos seus filhos, o que consistiria numa proibição da liberdade educativa dos pais que Anderson e Satz criticam. Por sua vez, Anderson e Satz argumentam que a sua concepção de justiça não só, ao contrário da anterior, é conciliável com a liberdade educativa dos pais, como lhes permite que realizem investimentos distintos na educação dos seus filhos. Obviamente que estes investimentos distintos irão resultar em oportunidades educativas desiguais entre alunos com os mesmos níveis de motivação e talento; no entanto, tal não é um obstáculo caso se garanta que todos os estudantes tenham acesso a uma educação democraticamente adequada.

Como resposta a esta objecção, Culp (2020, pp. 6-7) apresenta o argumento de Brighthouse e Swift onde afirma que o princípio da igualdade de oportunidades educativas é apenas um entre vários que determinam a justiça educativa e que, por isso, o princípio da liberdade educativa dos pais também deve ser tido em consideração. No entanto, admitem que os pais não são imparciais no que toca a priorizar o florescimento dos seus filhos em relação aos demais. Embora admitam esta parcialidade, que consideram legítima, defendem que ela deve ter limites. Portanto, para ser legítima, a parcialidade

deve contribuir para a promoção de interesses moralmente relevantes que, uma vez cumpridos, se revertem na criação de bens familiares. Mas que interesses são esses? No caso dos filhos, estes interesses moralmente importantes são o interesse pelo desenvolvimento, a atenção dos seus pais e a segurança que sentem quando se apercebem do cuidado que os pais têm para com eles. Já no caso dos pais, estes interesses passam por manter e fortalecer o vínculo afetivo com os seus filhos. Em contrapartida, o exercício da parcialidade seria injustificado se desrespeitar a igualdade de oportunidades educativas e caso não seja indispensável para a realização dos bens familiares. Por exemplo, se for o caso de os pais decidirem colocar os seus filhos em escolas privadas de elite e, assim sendo, desrespeitarem a igualdade de oportunidades educativas, esta decisão é injustificada, uma vez que a frequência de escolas de elite não é indispensável para a promoção de bens familiares. Em contrapartida, se for o caso de os pais optarem por ler uma história antes do filho ir dormir para demonstrar o seu afeto por ele, isto estaria justificado com base no princípio da liberdade educativa dos pais; pois, tal é indispensável para a promoção de bens familiares, ainda que possa contribuir para as oportunidades educativas desiguais, dado que nem todas as crianças têm acesso a este cuidado por parte dos pais.

Tal como descrito por Culp (2020, p.7), Anderson e Satz apresentaram a sua conceção de justiça educativa como democraticamente adequada sendo uma alternativa à conceção de igualdade de oportunidades educativas. No entanto, filósofos como Robert Reich (2013) propuseram que estas duas conceções de justiça educativa podem ser complementares, afirmando que enquanto a educação democraticamente adequada é o tema central da justiça educativa no domínio político, a igualdade de oportunidades educativas constituiu o principal tópico no que concerne ao domínio económico. Uma vez que a educação deve procurar, por um lado, alcançar objetivos cívicos e proporcionar uma educação democraticamente adequada para conceber e manter relacionamentos de igualdade na cidadania democrática. Por outro lado, a educação escolar possui uma importância instrumental para a realização de benefícios económicos ao longo da vida adulta, atuando como uma porta de entrada para alcançar certos empregos. Posto isto, Reich conclui que a igualdade é o ideal regulador dos

benefícios privados que os alunos adquirem por intermédio da educação, ao passo que a adequação é o ideal regulador da educação a que os alunos devem ter acesso para manter relações democráticas.

Culp (ibidem) sugere, do mesmo modo, que se deve conciliar as concepções de educação democraticamente adequada e a igualdade de oportunidades educativas. Propõe, em concreto, que se deve privilegiar a educação democraticamente adequada sempre que for conveniente para que, desta forma, se consiga atingir uma ordem democrática e depositar no processo democrático o poder de decisão sobre a relevância de outros princípios de justiça educacional, tais como: a liberdade educativa dos pais, o igualitarismo de sorte ou a oportunidade educativa justa. Assim sendo, o pensamento de Culp diverge do de Anderson e Satz, que atribuíam maior relevância à liberdade educacional dos pais do que à igualdade de oportunidades educacionais, desde que o limiar de uma educação democraticamente adequada tivesse sido atingido. Contudo, Culp opõe-se a esta perspetiva de Anderson e Satz, uma vez que estes parecem ignorar que o processo democrático poderia, do mesmo modo, priorizar a igualdade de oportunidades educativas ao invés da liberdade educacional dos pais.

No que tange à principal consequência prática da concepção de Anderson e Satz, segundo Culp (2020, p. 8), a educação deve ser acessível a todos e deve transmitir não só conhecimentos como também competências democráticas. A título de exemplo: se aqueles que possuem cargos de poder tiverem sido educados de forma democrática, então o modo como vão ocupar esses cargos beneficiará todos. Por este motivo é que as escolas e as universidades devem ensinar às futuras elites os problemas económicos, culturais e políticos específicos de determinados grupos desfavorecidos, tais como: desempregados, mães solteiras, migrantes, entre outros. Segundo Satz, este objetivo é mais facilmente atingido quando existe contacto com pessoas diversas; pois, contrariamente a outras competências, tais como as competências de leitura, numéricas ou de conhecimento histórico, as atitudes democráticas como a empatia ou a tolerância mútua requerem a interação entre os diversos estudantes. Somente desta forma é que as futuras elites podem aprender a interagir de forma respeitosa com pessoas de todos os setores. Assim sendo, uma educação democraticamente adequada exige instituições

educativas extremamente integradas socialmente e que fomentem relações igualitárias entre estudantes de diferentes origens sociais.

Elaborando uma pequena reflexão filosófica em relação às perspectivas abordadas neste subcapítulo, começo por afirmar que concordo com Dewey relativamente à importância de fomentar uma cultura democrática nas escolas, pois acredito que a escola deve ser um espaço onde os alunos de diferentes origens sociais aprendam a respeitar as suas diferenças, promovendo deste modo uma maior coesão social. Considero, ainda, que esta abordagem inclusiva é essencial para que todos os alunos possam participar ativamente na vida democrática.

Relativamente aos dois princípios defendidos por Gutmann, nomeadamente, o princípio da não-repressão e o princípio da não discriminação, concordo com ambos. Concordo com o primeiro princípio, pois acredito que o Estado não deve utilizar a educação como meio de doutrinação. Pelo contrário, a educação deve estimular o pensamento crítico, permitindo que os alunos desenvolvam as suas próprias convicções. No que concerne ao segundo princípio, concordo igualmente, pois acredito que a educação deve preparar os indivíduos para serem membros ativos de uma sociedade democrática.

Embora concorde com Anderson e Satz na perspectiva de que os alunos devem ser vistos como cidadãos iguais, considero que a sua conceção igualitária é excessiva. Por esse motivo, prefiro a abordagem de Brighouse e Swift, que defendem uma justiça educativa mais equitativa, reconhecendo a importância da igualdade de oportunidades, mas atendendo às diferenças individuais e necessidades específicas de cada aluno. Concordo também com a resposta destes dois autores à crítica em relação ao princípio da liberdade educativa dos pais, pois considero que existem limites para a parcialidade dos pais em relação aos filhos e que só devemos aceitar essa parcialidade se ela contribuir para o desenvolvimento de bens familiares essenciais ao florescimento humano.

Destaco ainda a crítica de Culp, que considero especialmente interessante. Culp sugere que a educação deve priorizar a adequação democrática sem desconsiderar a importância da igualdade de oportunidades, garantindo um equilíbrio entre os direitos

dos pais e as necessidades de uma sociedade justa. Concordo também integralmente com a análise de Culp quanto à necessidade de uma educação democrática que seja genuinamente inclusiva e que transcende a transmissão de conhecimentos. De igual modo, acredito que, para que as futuras elites desempenhem papéis de liderança de forma justa é imperativo que a sua formação ocorra em ambientes que promovam a interação entre indivíduos de diferentes origens sociais. Só através desta convivência é que podem ser desenvolvidas competências democráticas essenciais, que, a meu ver, são fundamentais para a formação de líderes que terão de responder às necessidades de toda a população, com especial destaque para aqueles que se encontram em situações mais desfavorecidas. Concordo com esta perspectiva, pois julgo essencial construir uma sociedade mais justa e equitativa, na qual o poder seja exercido com responsabilidade e sensibilidade social.

A meu ver todos estes princípios são de extrema importância para a discussão central deste trabalho e, no fundo, acabam por se complementar. Julgo de suma pertinência a chamada de atenção para a correlação existente entre o mercado de trabalho e a educação, pois, se a educação, por si só, desempenha um papel crucial na vida de todos, aliada a este impacto que possui relativamente às perspectivas futuras dos alunos, isto implica que ela deva ser encarada, principalmente pelos docentes, com maior cuidado. Além disso, ao longo da elaboração deste capítulo, evidenciei particular interesse pelas ideias de Gina Schouten e, por esse motivo, a sua teoria será alvo de maior estudo no quarto capítulo deste relatório.

3. O conceito de Justiça e a Teoria de John Rawls

Neste capítulo, abordarei inicialmente o conceito de justiça, um tema central na Filosofia Política, cuja importância reside na procura por princípios que possam orientar a organização justa da sociedade. Entre as diversas teorias que procuram responder ao problema da organização de uma sociedade justa, irei abordar a Teoria da Justiça de John Rawls, uma das mais influentes e discutidas no pensamento político contemporâneo. Rawls sugere uma abordagem original e inovadora ao conceber a sua teoria de justiça como equidade, introduzindo conceitos centrais tais como a “Posição Original” e o “Véu de Ignorância” que servem como mecanismos teóricos para garantir a imparcialidade na escolha dos princípios de justiça que regem a sociedade. Esta abstração dos interesses e posições particulares de cada indivíduo é necessária para que se possa estabelecer uma base sólida para uma estrutura social justa, na qual as normas são estabelecidas sem preconceitos ou favorecimentos. O estudo e a compreensão desta teoria é essencial não só para o entendimento do conceito de justiça, mas também nos desafia a considerar de que modo os seus princípios podem ser aplicados noutras áreas da Filosofia, nomeadamente no que concerne à Filosofia da Educação, permitindo refletir sobre as implicações práticas e éticas de tais ideias, não só no contexto das nossas instituições sociais como também no contexto educativo. No entanto, neste capítulo, será somente abordado o conceito de justiça no âmbito da Filosofia Política, nos demais capítulos, esta teoria liberal igualitária será articulada com a Filosofia da Educação.

3.1. Conceito de Justiça

De acordo com João Cardoso Rosas (2011), é necessário pensar, no âmbito da Filosofia Política contemporânea, na ideia de justiça desvinculando-se do realismo conceptual instituído por Platão na sua obra *Républica*. Entenda-se por realismo conceptual:

A teoria segundo a qual a justiça é um conceito que tem uma realidade substantiva externa à própria discussão política, num mundo das ideias separado da esfera do sensível, é influente em toda a história do pensamento ocidental e, desde logo, na Filosofia antiga (Rosas, 2011, p. 11).

Assim sendo, podemos compreender que a justiça é encarada como sendo metafisicamente isolada face ao debate político corrente. Tal acontece, pois, ao passo que o debate político é preterido para o domínio da mera opinião, ou *doxa*, a definição de justiça mantém-se no plano do conhecimento racionalmente justificado, ou *episteme* (Cf. Rosas, 2011, p. 11).

Em contrapartida, o pensamento contemporâneo sobre a justiça tem uma forte influência, segundo João Cardoso Rosas (ibidem), da crítica de Wittgenstein ao substancialismo conceptual. Tal significa que o filósofo rejeita a ideia de que a compreensão de um termo, neste caso o termo justiça, se traduza na indicação de algo real. Além disso, rejeita também a ideia de que existe uma definição para as palavras e que essa mesma definição demonstre a sua essência. Deste modo, rejeita por completo a herança deixada por Platão e, por esse motivo, a procura sobre o termo justiça já não consiste na busca pela sua essência, mas antes no seu estudo em contextos diversos.

Contudo, segundo o autor (ibidem), aos filósofos políticos interessa, antes de mais, não somente estudar o uso do termo justiça na linguagem corrente, mas, essencialmente, pensar em que consiste uma sociedade justa, ainda que este seja um trabalho difícil no contexto contemporâneo.

E, de modo a compreender melhor esta dificuldade, Rosas (2011, pp. 13-14) recorre à noção defendida por W.B. Gallie de “conceito essencialmente contestado”. De acordo com Gallie os conceitos essencialmente contestados são “[...] conceitos cujo uso apropriado implica, inevitavelmente, disputas intermináveis por parte daqueles que o usam” (Gallie, 1964, p. 158). De acordo com Gallie, o conceito de justiça social, tal como o conceito de arte, de religião ou de democracia são conceitos essencialmente contestados. Contudo, atentemos somente ao conceito de justiça e para o compreender melhor vejamos o seguinte exemplo: Geralmente, nos campeonatos desportivos é usual e não contestado que uma equipa seja considerada campeã. Contudo, suponha-se um campeonato hipotético em que cada equipa possui o seu próprio método, estilo de jogo e estratégia. Os campeões não são escolhidos a partir da sua pontuação ou do número de vitórias, mas sim de acordo com aqueles que jogam melhor. Este campeonato nunca tem fim, não há regras explícitas, cada equipa possui os seus próprios adeptos e a equipa

que tiver maior apoio pode ser considerada campeã. Contudo, as outras equipas podem, de igual modo, achar que a sua equipa é que é a merecedora desse título. Assim sendo, parece não existir um *consenso* quanto à definição do que é ser campeão nem quem deve ser considerado como tal.

A partir deste exemplo podemos compreender em que consiste a contestabilidade essencial do conceito de campeão. De igual forma, o conceito de justiça tal como já vimos anteriormente, é um conceito essencialmente contestado na medida em que há uma forte necessidade de se continuar a debater acerca dele, ou seja, não existe, ao contrário do que pensava Platão, “o conceito” de justiça. Esta busca pela melhor interpretação deste conceito conduz há existência de versões piores ou melhores. E, por esse motivo, a crítica de que os conceitos essencialmente contestados conduz ao relativismo é falsa, pois, se assim fosse não haveria disputa em volta do mesmo (cf. Rosas, 2011, p.15).

No entanto, João Cardoso Rosas (ibidem), afirma que, ainda assim, poderíamos tentar um conceito básico de justiça, em torno do qual a disputa filosófica teria lugar. Esta tentativa foi levada a cabo por Chaim Perelman. Assim sendo, Pearlman distingue entre a fórmula abstrata da justiça e as fórmulas concretas da justiça. No que concerne à primeira fórmula, a justiça é um princípio de acordo com o qual todos os seres da mesma categoria essencial devem ser tratados do mesmo modo. No entanto, o problema surge na tentativa de especificar em fórmulas concretas quais categorias de seres a que nos estamos a referir e o que é que significa concretamente tratar do mesmo modo. Neste caso as fórmulas concretas seriam as seguintes: poderíamos considerar todos os seres humanos como membros da mesma categoria, ou poderíamos invocar categorias diferentes; e poderíamos especificar vários tipos de tratamento do mesmo modo, por exemplo, de acordo com a necessidade, o mérito ou o trabalho.

Seguindo esta linha de ideias, surge finalmente John Rawls (2013), autor que me irei debruçar mais aprofundadamente, que distingue, na sua obra *Uma Teoria da Justiça*, a seguinte terminologia: conceito e concepções de justiça. De acordo com Rawls (2013, p.29), podemos compreender, segundo o conceito de justiça, que “[...] as instituições são justas quando não há discriminações arbitrárias na atribuição de direitos e deveres

básicos e quando as regras existentes estabelecem um equilíbrio adequado entre as diversas pretensões que concorrem na atribuição dos benefícios da vida em sociedade”. Assim sendo, as diversas concepções deste conceito de justiça devem definir em que consistem estas distinções arbitrárias, bem como, as regras que possibilitam o equilíbrio entre as diferentes pretensões sociais (cf. Rosas, 2011, p. 16).

Mais ainda, o conceito rawlsiano de justiça indica que o próprio conceito de justiça se aplica às instituições, isto é, que estas não devem discriminar arbitrariamente, e que devem estabelecer um equilíbrio quanto aos benefícios e encargos da vida social. Assim sendo, a justiça antes de ser uma característica do comportamento individual é uma característica das instituições; pois, se as instituições de uma sociedade são justas presume-se que seja mais fácil desenvolver a virtude individual da justiça que, neste caso, consiste em agir de forma a fortalecer as instituições justas (cf. Rosas, 2011, pp. 16-17).

Deste modo, podemos elencar três grandes concepções de justiça, no pensamento político contemporâneo, a saber: a liberal igualitária, a libertarista e a comunitarista. Assim sendo, o conceito de justiça é tratado por cada uma delas, dando origem a concepções de justiça muito distintas, ou seja, conduz a modos diversos de articular a ideia de igualdade e de definir os direitos e deveres dos indivíduos, bem como as respetivas instituições capazes de realizá-los (cf. Rosas, 2011, p.18). Tal como mencionado anteriormente, trataremos de seguida da concepção liberal-igualitária de John Rawls.

Opto por abordar esta perspetiva intermédia do liberalismo igualitário, em vez da perspetiva igualitarista ou da perspetiva libertarista de Robert Nozick, pois, a meu ver, esta oferece um equilíbrio mais adequado entre a prioridade da liberdade e a importância da igualdade de oportunidades, bem como, estabelece qual o papel do Estado na distribuição dos bens e serviços. Considero que esta perspetiva aborda de forma pertinente a justiça social perspectivada no âmbito da Filosofia Política, e, tal como mencionado anteriormente, a justiça educativa, tema central desta investigação, encontra-se na interseção da Filosofia Política e da Filosofia da Educação. Deste modo, tendo em conta aquilo que considero mais adequado para atender às necessidades

educacionais, a perspetiva liberal igualitária serve de base teórica para os princípios educativos que considero mais relevantes. Em contrapartida, a perspetiva libertarista, ao dar prioridade quase exclusivamente à liberdade individual, acaba por negligenciar as desigualdades estruturais que afetam o acesso igualitário à educação e a outros bens sociais, o que pode acentuar a desigualdade de oportunidades. Por outro lado, a perspetiva igualitarista, ao defender uma distribuição estritamente igualitária dos recursos, acaba por falhar em reconhecer a importância da autonomia individual e da diversidade nas necessidades e capacidades dos indivíduos. Estes são aspetos que julgo centrais para quem, como eu, procura no âmbito da Filosofia da Educação, perceber como preparar cidadãos para a vida numa sociedade plural. Assim sendo, o liberalismo igualitário, tal como formulado por Rawls, oferece uma base teórica adequada para justificar intervenções que promovam uma educação mais equitativa sem com isso sacrificar as liberdades individuais.

3.2. A conceção liberal-igualitária de John Rawls

Este paradigma liberal igualitário contemporâneo aparece como reação contra o utilitarismo. Contrariamente ao utilitarismo que se caracteriza por ser consequencialista e agregacionista, o liberalismo igualitário, em contrapartida, caracteriza-se pelo seu carácter deontológico e anti-agregativo. Mais ainda, este defende a primazia da virtude social da justiça e do respeito pelos direitos individuais. De acordo com o liberalismo igualitário estes valores não podem ser negociáveis mesmo que possibilitem a maximização do bem-estar do agregado (cf. Rosas, 2011, p 35). Tal como afirma Rawls (2013, p.27):

Cada pessoa beneficia de uma inviolabilidade que decorre da justiça, a qual nem sequer em benefício do bem-estar da sociedade como um todo poderá ser eliminada. Por esta razão, a justiça impede que a perda da liberdade para alguns seja justificada pelo facto de outros passarem a partilhar um bem maior. Não permite que os sacrifícios impostos a uns poucos sejam compensados pelas vantagens usufruídas por um maior número. Assim sendo, numa sociedade justa a igualdade de liberdades e direitos entre os cidadãos é considerada como

definitiva; os direitos garantidos pela justiça não estão dependentes da negociação política ou do cálculo dos interesses sociais.

Assim sendo, segundo João Cardoso Rosas (2011, p. 21), podemos definir o paradigma liberal-igualitário como:

a perspectiva que defende a igualdade das liberdades fundamentais – dos direitos-liberdades, civis e políticos – juntamente com a importância da igualdade de oportunidades e de uma distribuição equitativa em termos económicos. A concepção liberal-igualitária da justiça é, pois, individualista na sua base, na prioridade que dá à igualdade das liberdades, mas também solidarista, no papel que reserva à igualização dos pontos de partida dos indivíduos, assim como da parte de riqueza que lhes cabe.

Tal significa que, da mesma forma que a justiça no seu todo tem prioridade em relação à maximização da felicidade agregada, também a justiça civil e política é prioritária em relação à justiça social e económica. Tal requer que a segunda não deve ser concretizada à custa do sacrifício da primeira. Ou, de outro modo, isto quer dizer que o igualitarismo nunca deve ser promovido à custa da liberdade. Por essa razão é que este paradigma é, em primeiro lugar, liberal e só depois igualitário em termos socioeconómicos (cf. Rosas, 2008, p. 36).

3.3. A Teoria da Justiça de John Rawls

Esta concepção liberal igualitária encontra, na Filosofia Política contemporânea, a sua defesa mais sofisticada na obra *Uma Teoria da Justiça* de John Rawls (2013). Rawls intitula a sua concepção liberal igualitária de “justiça como equidade”, tal como perceberemos mais adiante. Esta concepção parte da ideia básica da sociedade como um sistema de cooperação, para mais tarde formular os princípios de justiça, defendendo-os de duas maneiras diferentes. Em primeiro lugar, recorre ao estabelecimento de um equilíbrio provisório entre as instituições morais e os princípios de justiça. E, em segundo lugar, recorre a um artefacto teórico neocontratualista que designa por posição original. Apenas no final desta argumentação é que podemos afirmar que a concepção de justiça se encontra devidamente sustentada (cf. Rosas, 2008, p.37).

Esta concepção da justiça aplica-se à estrutura básica da sociedade, isto é, às principais instituições da sociedade. Portanto, segundo Rawls (2013), uma sociedade justa será aquela em que a estrutura básica se encontra alinhada de acordo com os princípios de justiça, independentemente dos resultados obtidos por cada indivíduo ou grupo. Além disso, a concepção rawlsiana de justiça não se encontra associada a nenhuma concepção específica do bem e, por esse motivo, é mais apropriada para o contexto pluralista que caracteriza as sociedades democráticas.

3.4. A sociedade como um sistema de cooperação

Existem pelo menos duas noções essenciais que devem ser abordadas para iniciar o estudo de Rawls, a saber: a noção de sociedade como um sistema de cooperação e a noção de cidadão e dos seus poderes morais. Esta ideia de sociedade como um sistema de cooperação, que visa o bem dos que nela participam, é o ponto de partida da teoria de Rawls. Mas quem são os que “nela participam”? De acordo com Rawls (cf. Rosas, 2011, p. 22), estes são indivíduos ou cidadãos livres e iguais. Assim sendo, tal como vimos, a igualdade e a liberdade são propriedades morais básicas que estão alicerçadas nos dois poderes morais de cada indivíduo, a saber: a capacidade para uma concepção do bem e a capacidade para um sentido de justiça, isto é, devemos partir do pressuposto que os cidadãos são dotados de racionalidade e de razoabilidade.

Mas em que consiste a racionalidade e a razoabilidade dos cidadãos? A racionalidade é o que permite aos cidadãos a seleção de concepções de bem e a seleção dos meios mais apropriados para as realizar, por esse motivo é designada por racionalidade instrumental. Assim sendo, a racionalidade é, portanto, onde assenta a liberdade individual, ou seja, a capacidade de cada indivíduo escolher e perseguir os seus fins. Já a razoabilidade possibilita que cada cidadão esteja predisposto a chegar a um consenso com os demais proporcionando a vida social. Deste modo, podemos dizer que os cidadãos são razoáveis, pois, são dotados de um sentido de justiça. E a ideia de igualdade consiste precisamente na junção destas duas capacidades, isto é, os cidadãos são iguais na medida em que são todos dotados destes dois poderes morais (cf. Rosas, 2011, p. 23).

De acordo com Rawls (cf. Rosas, 2008, pp. 38-39), a igualdade, que engloba tanto a racionalidade como a razoabilidade, deve ser entendida como uma propriedade natural que caracteriza os cidadãos enquanto sujeitos morais. Tal não implica que não possam existir variações nos níveis de racionalidade e razoabilidade dos cidadãos. No entanto, segundo Rawls, a igualdade é vista como uma propriedade de base que é atribuída a todos os que se incluem na cidadania, ou seja, todos são seres capazes de uma concepção de bem e de um sentido de justiça, ainda que uns possa ter mais e outros menos.

Deste modo, tendo por base a ideia de sociedade como um sistema cooperativo entre cidadãos livres e iguais, em função dos seus dois poderes morais, alcançamos aquilo que Rawls designou por “o papel da justiça”. Contudo, esta ideia de sociedade como sistema de cooperação entre indivíduos livres e iguais compreende também conflitos entre eles nomeadamente no que concerne à distribuição de benefícios e encargos, sendo que, regra geral os indivíduos preferem mais benefícios e menos encargos. É deste modo que surge o papel da justiça. A justiça procura definir a distribuição apropriada dos benefícios e encargos, isto é, dos direitos e deveres, que resultam da cooperação social. E, para este efeito, é necessário que se recorra a princípios que estabeleçam a forma mais adequada de distribuir este benefícios e encargos (cf. Rosas, 2011, p. 23).

3.5. Bens sociais primários

Contudo, na teoria de justiça de John Rawls (2008, pp. 39-40), os princípios da justiça não se devem ocupar de todo e qualquer valor social; pelo contrário, a justiça deve ocupar-se somente dos valores mais fundamentais, isto é, aquilo que Rawls designa por bens sociais primários. Mas o que são bens sociais primários? Em primeiro lugar, são bens instrumentais, ou seja, são necessários para que consigamos conquistar aquilo que pretendemos. Por esse motivo, são primários e não secundários. Em segundo lugar, é importante salientar que estes bens não são produzidos por causas naturais, mas antes pelas instituições sociais e a forma como são distribuídos depende da configuração das instituições. Por essa razão são sociais e não naturais.

Deste modo, os bens sociais primários podem ser enumerados conforme se segue: liberdades, oportunidades, rendimento, riqueza e ainda as bases sociais de respeito próprio. Ou, de um modo mais sucinto, podemos considerar que são três os bens sociais primários distribuídos pelas instituições, a saber: liberdades, oportunidades e riqueza. Em primeiro lugar, todos os indivíduos necessitam de liberdades básicas que protegem as escolhas que realizam ao longo da sua vida. Em segundo lugar, as oportunidades permitem-nos realizar estas escolhas. E, por fim, a riqueza, em conjunto com os rendimentos, possibilita que os indivíduos valorizem mais as suas escolhas. Em contrapartida, as bases sociais do respeito próprio são um bem primário diferente, pois, o respeito que cada indivíduo tem por si mesmo e pela vida que elegeu depende da chance real de desenvolver as suas escolhas e destas serem reconhecidas pelo outro. Desta forma, podemos afirmar que o respeito próprio é uma consequência de uma sociedade bem ordenada, isto é, onde os bens sociais primários estão adequadamente distribuídos. Ainda que o respeito próprio não seja diretamente distribuído pelas instituições sociais, daí ser de um tipo diferente dos elencados anteriormente, ele é uma consequência do modo como a sociedade distribui os demais bens sociais primários (cf. Rosas, 2011, p. 40).

3.6. Estrutura básica da sociedade

Tal como vimos anteriormente, os bens sociais primários, tal como o próprio nome indica, são sociais e não naturais, pois não dependem de uma distribuição de qualidades naturais, mas da distribuição dos benefícios e encargos da vida social que é operada pela estrutura básica da sociedade. Mas em que é que consiste afinal a estrutura básica da sociedade? De acordo com Rawls, a estrutura básica da sociedade é o “objeto da justiça”. Esta estrutura básica é formada pelas principais instituições sociais e pelo modo como elas trabalham para distribuir os benefícios e encargos entre todos. Quando Rawls se refere a instituições menciona, em primeiro lugar, a Constituição e as leis no domínio da fiscalidade, a propriedade, entre outras, como por exemplo, as instituições que garantam os direitos sociais na saúde, na educação ou na salvaguarda dos riscos sociais. Assim sendo, a estrutura básica da sociedade tem influência desde o início até ao fim das nossas vidas, pois, é ela que define, com base

em regras institucionais, quem tem direito a quê ao longo da sua vida (cf. Rosas, 2011, pp. 24- 25).

Deste modo, o principal objetivo de uma teoria da justiça passa por definir os princípios que, quando aplicados à estrutura básica da sociedade, fazem com que esta se encontre organizada. Daqui se segue que a conceção rawlsiana é puramente processual ou procedimental, uma vez que se a estrutura básica, que é um conjunto de regras institucionais, se encontrar de acordo com os princípios da justiça, daqui segue-se que a sociedade é justa independentemente dos resultados obtidos. Pois, seria altamente arbitrário, segundo Rawls (cf. Rosas, 2011, p.25), que a justiça consistisse na atribuição de bens a pessoas concreta. Em contrapartida, a justiça consiste antes na distribuição realizada de acordo com regras institucionais em função de princípios que são igualmente, como veremos adiante, um conjunto de regras.

3.7. Princípios da justiça

De acordo com João Cardoso Rosas (2008, p. 40), a primeira formulação da conceção de justiça rawlsiana é de carácter geral, isto é, é constituída apenas por um princípio referente à distribuição dos bens sociais primários por intermédio da estrutura básica. Pois, como vimos anteriormente, numa sociedade de cooperantes iguais os bens sociais primários devem ser distribuídos de modo igual. De acordo com Rawls (2013, p. 69): “Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, rendimento e riqueza, e as bases sociais de respeito próprio – devem ser distribuídos igualmente, salvo se uma distribuição desigual de algum desses valores, ou de todos eles, redunde em benefício de todos.”

De acordo com Rawls (2013), esta primeira formulação da conceção geral de justiça é, à primeira vista, puramente igualitária. Contudo, o filósofo salienta, tal como vimos na citação anterior, que seria irracional não prever uma distribuição desigual se essa desigualdade em relação a um ou mais bens sociais primários resultasse em benefício de todos. Contudo, é importante ressaltar que quando Rawls se refere ao benefício de todos, refere-se mesmo a todos e não a uma maioria, por mais extensa que esta possa ser. Note-se ainda que, nesta conceção geral de justiça, não há prioridade na

distribuição de qualquer bem social primário, por exemplo, a liberdade não tem prioridade sobre a riqueza (cf. Rosas, 2008, p. 41).

No entanto, Rawls (2013) formulou ainda uma “conceção especial de justiça”. Esta segunda formulação da justiça já esclarece melhor, ainda que não totalmente, estes aspetos. Assim sendo, Rawls (2013, p.68) apresenta dois princípios distintos. Vejamos:

Primeiro

Cada a pessoa deve ter um direito igual ao mais extenso sistema de liberdades básicas que seja compatível com um sistema de liberdades idêntico para as outras.

Segundo

As desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas por forma a que simultaneamente: a) se possa razoavelmente esperar que elas sejam em benefício de todos; b) decorram de posições e funções às quais todos têm acesso.

Deste modo, podemos encontrar, mais especificamente, três princípios da justiça, a saber: o princípio da liberdade, o princípio da diferença, e o princípio da igualdade de oportunidade. Sendo que este terceiro princípio é fruto da subdivisão do segundo princípio na alínea a) que corresponde ao princípio da diferença e na alínea b) que corresponde ao princípio da igualdade de oportunidades. Todos estes princípios aplicam-se, tal como já vimos, à estrutura básica da sociedade orientando a atribuição de direitos e deveres, bem como, a distribuição de benefícios sociais e económicos. Deste modo, Rawls (2013, p. 68) distingue os aspetos do sistema social que definem e garantem iguais liberdades básicas e os que estabelecem as desigualdades económicas e sociais.

Contudo, note-se que esta formulação dos princípios não contempla a possibilidade da desigualdade no que concerne à distribuição do valor da liberdade. Em contrapartida, fá-lo com os aspetos económicos e sociais. Tal se deve ao facto de Rawls acreditar que as desigualdades económicas e sociais dão origem a um sistema de incentivos, aspeto que abordaremos mais detalhadamente mais à frente. Contudo,

Rawls (cf. Rosas, 2011, p. 26) só admite que existam desigualdades se houver “funções e posições às quais todos têm acesso” e que sejam em benefício de todos.

Existem, essencialmente, duas grandes diferenças entre esta conceção especial e a conceção geral de justiça. Em primeiro lugar, esta conceção especial de justiça apresenta a distinção entre estes dois princípios de justiça sendo que o primeiro tem prioridade lexical em relação aos outros dois. Pois, Rawls afirma que, uma vez suplantado o estágio de pobreza absoluta de uma sociedade, a liberdade deve ter prioridade em relação aos demais bens sociais primários. Por exemplo, não podemos defender a escravatura afirmando que o escravo tem melhores condições do que teria em liberdade (*apud* Wolff, 2004, p. 228). Em segundo lugar, esta conceção especial afirma que as desigualdades sociais e económicas devem de ser balizadas por dois princípios: um que diz respeito ao rendimento e riqueza (princípio da diferença) e outro que diz respeito às oportunidades (princípio da igualdade de oportunidades). Deste modo, a injustiça é simplesmente a desigualdade que não resulta em benefício de todos; estas desigualdades devem, de algum modo, contribuir para o benefício de todos e também para a mobilidade social, isto é, o acesso às diferentes posições e funções (cf. Rosas, 2011, p. 41).

Posto isto, avancemos para a explicação mais pormenorizada de cada um destes princípios; dado que o primeiro já se encontra aqui razoavelmente definido será alvo de menor análise, ao passo que o segundo princípio terá maior desenvolvimento.

3.7.1. Princípio da Liberdade

Em primeiro lugar, é de salientar que o bem social primário que se encontra aqui em questão é plural e não singular, isto é, a liberdade que aqui se trata não é no sentido metafísico ou moral, mas no sentido político. De um modo geral, quando Rawls (2013, p. 68) se refere às liberdades básicas, refere-se especialmente às seguintes liberdades: liberdade política (direito de exercer funções públicas e de voto), liberdade de expressão e reunião, liberdade de consciência e pensamento, as liberdades da pessoa que abarcam a proibição da opressão psicológica e da agressão física, o direito à propriedade privada e à proteção face à detenção e à prisão arbitrária, de acordo com o princípio geral do

império da lei (*rule of law*). Sendo que, de acordo com o primeiro princípio, estas liberdades devem ser iguais para todos.

Contudo, quando falamos num conjunto de liberdades e queremos que elas sejam distribuídas de igual modo, devemos recorrer à noção de sistema. Assim sendo, as liberdades devem ser entendidas como um sistema, dado que existe a necessidade de que estas sejam compatibilizadas. Por exemplo, a liberdade de expressão dos indivíduos deve ser compatibilizada com o direito ao bom nome dos outros (cf. Rosas, 2011, p. 42).

Por fim, e tal como vimos anteriormente, os princípios da justiça têm uma ordenação serial, isto significa que existe prioridade de um em relação ao outro. Rawls considera que o primeiro princípio tem prioridade lexical sobre o segundo. Tal significa que as violações das liberdades básicas, contempladas pelo primeiro princípio, não podem ser justificadas ou compensadas por maiores vantagens sociais e económicas. Estas liberdades básicas apenas podem ser limitadas caso entrem em conflito com outras liberdades básicas (cf. Rawls, 2013, p. 68).

3.8. Segundo Princípio

No que concerne ao segundo princípio este é particularmente mais complexo. Em primeiro lugar, tal como já vimos anteriormente, devemos aceitar a existência de desigualdades sociais e económicas. Rawls (cf. Rosas, 2011, p. 43) encara essas desigualdades como contendo pelo menos uma vantagem: a existência de desigualdades de remuneração e de posição social funcionam como um sistema de incentivos. Portanto, sem elas viveríamos numa sociedade puramente igualitária, uma vez que os incentivos seriam inexistentes. Deste modo, não existiriam razões para os indivíduos desenvolverem carreiras que acarretam uma preparação específica e uma duração elevada. Assim, a sociedade no seu todo ficaria prejudicada. Pois, se fosse o caso de existir uma igualdade absoluta, esse sistema acabaria por desaparecer e a sociedade acabaria por se afundar na pobreza.

Em segundo lugar, as desigualdades sociais, tal como esclarece Rosas (2011, p. 43) só são aceites na medida em que estão associadas a duas condições expressas anteriormente nas alíneas do segundo princípio. De acordo com a alínea a), as

desigualdades têm de trazer benéficos para todos e de acordo com a alínea b), estas desigualdades devem decorrer de alguma mobilidade de igualdade de oportunidades. Por motivos que ficarão claros mais à frente devemos considera, em primeiro lugar, a alínea b).

3.8.1. Princípio da Igualdade de Oportunidades

Tal como vimos, a alínea b) do segundo princípio previa que as desigualdades devem decorrer de “posições e funções às quais todos têm acesso”. No entanto, isto pode significar duas coisas completamente distintas: por um lado, esse acesso pode ocorrer através da ideia de “carreiras abertas às competências” que surge com a Revolução Francesa e as revoluções liberais. Este princípio da não discriminação perante a lei rejeita o acesso às várias funções e posições sociais em virtude do nascimento, origem social, fenótipo racial e sexo. Portanto, este princípio rejeita a ideia defendida pelo Antigo Regime (cf. Rosas, 2008, p. 43).

Já a segunda interpretação passa pela ideia de “igualdade equitativa de oportunidades”. Esta ideia para além de englobar a ideia anterior vai ainda mais além. Isto é, para além de contemplar a não discriminação, prevê que todos os cidadãos devem ter condições efetivas para aceder às diversas posições e funções, ainda que tenham nascido em circunstâncias menos favorecidas. Pois, Rawls considera que a abertura das carreiras nem sempre se traduz num acesso efetivo às diferentes posições e funções, uma vez que o indivíduo tem pontos de partida individuais muito diferentes em termos familiares. E, por consequência, o meio socioeconómico das famílias é também muito diverso; desse forma, os indivíduos podem ficar impedidos de aceder a algumas posições ou funções, não somente pela falta de talentos naturais, mas também pela falta de acesso à educação e formação adequada aos seus talentos. Portanto, é crucial que o Estado assegure pelo menos duas coisas: Em primeiro lugar, o acesso efetivo ao sistema de ensino e formação profissional para todos e que a educação permita que os que forem mais dotados e motivados consigam a devida promoção. E, em segundo lugar, a limitação das grandes fortunas pela via fiscal; pois, quando existem diferenças abruptas entre as fortunas a igualdade de oportunidades tende a não ser concretizada na prática. Deste modo, Rawls (*apud* Rosas, 2008, p. 44) designa esta

segunda interpretação da alínea b) como “igualdade equitativa de oportunidades”. Deste modo, a igualdade de oportunidades prevê não só o cumprimento da não discriminação defendido pelo princípio das carreiras abertas como também requer que se tenha em consideração os diferentes pontos de partida dos indivíduos e que se procure retificá-los por intermédio da configuração das instituições.

Esta interpretação da alínea b) enquanto igualdade equitativa de oportunidades é aceite com facilidade pelos indivíduos; pois, parece claro que a mera igualdade formal não basta para aproximar os pontos de partida impostos pela lotaria social. Além disso, é também aceite com facilidade a ideia de que a desigualdade que resulta da lotaria social deve ser compensada, dado que os indivíduos não são moralmente responsáveis pelas circunstâncias do seu nascimento nem pelo perfil socioeconómico das suas famílias. Portanto, se os indivíduos não são moralmente responsáveis por estas contingências, uma vez que elas são arbitrárias, então seria inaceitável não as tentar corrigir. (cf. Rosas, 2008, pp. 44-45). Deste modo, entre as duas interpretações possíveis da alínea b) somos conduzidos a adotar o princípio da igualdade equitativa de oportunidades. Assim sendo, a alínea b) deverá ser alterada do seguinte modo, tal como escreve Rawls (2013, p. 239): “As desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas por forma a que, simultaneamente: (...) b) sejam consequência do exercício de cargos e funções abertas a todos em circunstâncias de igualdade equitativa de oportunidades.”

3.8.2. Princípio da Diferença

Atentemos novamente a alínea a) que diz o seguinte “(...) que se possa razoavelmente esperar que elas [as desigualdades] sejam em benefício de todos” (Rawls, 2013, p. 68). Esta alínea, tal como a anterior, está também sujeita a duas interpretações bastante distintas. Esta ideia de que as desigualdades justificadas são aquelas que se pode esperar que sejam em benefício de todos pode, numa primeira instância, ser interpretada como uma aplicação do princípio da eficiência ou princípio de Pareto. De acordo com Rawls (2013, p. 72), esse “princípio afirma que uma dada configuração é eficiente quando é impossível alterá-la por forma tal que pelo menos um dos sujeitos melhore a sua posição sem que pelo menos um outro fique numa posição

pior.” Neste caso, o benefício de todos consiste, no que toca à distribuição de rendimentos e riqueza, em atingir a eficiência, isto é, uma situação na qual seja impossível melhorar a situação de uns sem piorar a situação dos outros. Portanto, existe um ganho em eficiência sempre que um indivíduo melhora a sua situação sem piorar a de ninguém. Assim sendo, todos podem ser beneficiados desde que cumpram este critério. Uma das estratégias utilizadas para este efeito é a aposta no crescimento económico, pois, tal possibilita melhorar a situação de alguém sem piorar a da ninguém. Contudo, de acordo com Rawls existe um problema com este princípio, a saber: a sua incapacidade de especificar qualquer padrão distributivo. Pois, segundo Rawls (cf. Rosas, 2008, p. 45), não é apropriado que o benefício geral não obedeça a nenhum critério distributivo.

De modo a compreender melhor esta crítica, consideremos a versão alternativa apresentada por Rawls, a saber: o Princípio da Diferença. De acordo com este princípio, o benefício de todos é atingido através da maximização das expectativas daqueles que se encontram numa situação menos favorecida. Portanto, o padrão distributivo implicado por este princípio da diferença requer uma atenção especial à classe menos favorecida da sociedade. Mas quem faz parte desta classe? Esta classe é composta pelos indivíduos cujo rendimento anual é igual ou inferior a 50%, ou 60%, do rendimento médio nacional. De acordo com o princípio da diferença, as desigualdades económicas e sociais devem servir para melhorar o mais possível a situação dos menos favorecidos. Este princípio requer, embora não seja quantificado por Rawls, um mínimo social elevado, isto é, uma aproximação real entre os rendimentos e riquezas dos mais favorecidos e dos menos favorecidos. Note-se que a intenção não é, tal como vimos, alcançar uma igualdade absoluta, mas antes procurar uma certa tendência igualitária. Assim sendo, de acordo com Rawls (cf. Rosas, 2008, pp. 45- 46), o princípio da diferença deve substituir o princípio de Pareto, uma vez que indica pela menos um padrão distributivo, mesmo que não o quantifique, isto é, qualquer ganho deve ser para o maior benefício possível dos menos favorecidos.

Ainda que a ideia de igualdade de oportunidades num sentido equitativo seja aceite com facilidade, a ideia mais igualitária defendida pelo princípio da diferença é de

difícil compreensão. Por este motivo, é necessário fazer uma análise do argumento de Rawls. De acordo com o filósofo, o princípio da igualdade de oportunidades possibilita compensar os indivíduos por uma lotaria social que é, de um ponto de vista moral, arbitrária. De igual modo, também o princípio da diferença compensa os indivíduos por fatores resultantes da lotaria natural que é, igualmente, arbitrária de um ponto de vista moral. Isto é, os indivíduos têm talentos naturais diferentes e estes serão, por sua vez, desigualmente renumerados pelo mercado. Porém, a igualdade de oportunidades educativas não permite retificar os efeitos da lotaria natural. Portanto, os indivíduos não sendo moralmente responsáveis pelos seus dotes naturais, devem ser compensados através de um esquema de transferências que coloque em prática o princípio da diferença. De acordo com Rawls, se por um lado temos alguma facilidade em admitir a arbitrariedade moral das contingências sociais, por outro, temos dificuldade em aceitar a arbitrariedade moral das contingências naturais. Contudo, segundo a interpretação rawlsiana, se aceitarmos a existência de uma lotaria social, não temos nenhuma razão válida para rejeitar a existência de uma lotaria natural. E é precisamente aqui que surge o princípio da diferença (*apud* Rosas, 2008, p. 46).

Se combinarmos as duas alíneas do segundo princípio obtemos aquilo que Rawls designou como a “conceção da igualdade democrática”. Porém, se atendermos às duas interpretações alternativas, ou seja, ao princípio de Pareto e as carreiras abertas às competências, estaremos a adotar o designado por Adam Smith “sistema de liberdade natural”. Esta visão, embora aceite o primeiro princípio, recusa-se a aceitar a lotaria natural e social. Em contrapartida, a versão de Rawls (cf. Rosas, 2008, p. 47) é liberal igualitária pois, além de aceitar o primeiro princípio, aceita também estes dois aspetos.

3.9. Prioridade Lexical

Repare-se que a ordem das alíneas não é arbitrária, isto é, as alíneas estão ordenadas entre si por ordem lexical. Pois, Rawls considera que da mesma forma que os princípios da justiça são prioritários em relação a qualquer maximização da utilidade social, também estes entre si se devem ordenar por prioridades. Deste modo, o princípio da liberdade tem prioridade lexical em relação ao segundo princípio. Neste caso, o princípio da igualdade equitativa de oportunidades é prioritário em relação ao princípio

da diferença. Estas regras de prioridades são de tipo lexical, isto é, tal como as palavras de um léxico, os princípios estão ordenados de forma lógica. Deste modo, assegura-se que não só a liberdade não seja posta em causa em nome da utilidade, como também que uns bens sociais primários sejam sacrificados em nome de outros bens sociais primários. Portanto, a liberdade não pode ser sacrificada em nome da criação de riqueza e de mais oportunidades para os menos favorecidos e este último não pode comprometer a igualdade de oportunidades num sentido equitativo (cf. Rosas, 2008, p. 47).

Portanto, podemos considerar que a última formulação dos princípios de justiça cumpre a prioridade lexical. O primeiro princípio mantém-se igual e o segundo apresenta-se conforme se segue, nas palavras de Rawls (2013, pp.42-43):

As desigualdades económicas e sociais devem satisfazer duas condições: em primeiro lugar, ser a consequência do exercício de cargos e funções abertos a todos em circunstâncias de igualdade equitativa de oportunidades; e em segundo lugar, ser para o maior benefício dos membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença).

3.10. Justificação dos Princípios de Justiça

Nesta secção, abordaremos duas possíveis vias de justificação dos princípios da justiça. A primeira baseia-se na metodologia do equilíbrio refletido, que consiste na avaliação dos princípios da justiça sugeridos por Rawls à luz das nossas intuições morais. A segunda via é fundamentada no argumento da posição original e na regra *maximin*, que completa a justificação oferecida pelo equilíbrio refletido. Dado que as perspetivas individuais sobre a justiça tendem a ser parciais e influenciadas por interesses pessoais, é crucial garantir a imparcialidade na seleção dos princípios de justiça. Para isso, Rawls propõe uma experiência mental, na qual as se encontra na posição original, sob um véu de ignorância, que as impede de conhecer as suas particularidades e posições sociais. Nessa condição de ignorância, surge a aplicação de um princípio de escolha conhecido como regra *maximin*, que sugere que, na ausência de informações sobre quais resultados podem obter em termos de bens sociais primários, as partes devem escolher

os princípios como se o pior cenário possível fosse acontecer, garantindo, assim a maximização do bem-estar dos menos favorecidos.

3.10.1. Equilíbrio Refletido

De acordo com Rawls (*apud* Rosas, 2008, p. 48), os princípios da justiça estão justificados por intermédio de uma primeira via possível, a saber: “equilíbrio refletido”. A metodologia subjacente àquilo que Rawls denomina por equilíbrio refletido passa pôr uma interação recíproca entre os nossos juízos ponderados e os princípios sugeridos, tal como aconteceu na escolha da melhor interpretação, segundo Rawls, das duas primeiras alíneas do segundo princípio de justiça. Rawls afirma que o ponto de partida são sempre intuições morais; no entanto, o que importa é a permanente comparação entre os princípios formulados e os juízos ponderados elaborados a partir das intuições. Por esta razão, somos muitas vezes conduzidos a alterar os princípios para que se encontrem em consonância com os juízes ponderados mais fortes. Por outro lado, também pode dar-se o caso de ser necessário alterar estes juízos em função de princípios que parecem racionalmente mais adequados. Assim sendo, existe um equilíbrio entre princípios e juízos, sendo este equilíbrio é de carácter refletido, ou seja, é conseguido através de um jogo de permanente “vai e vem” entre teoria e intuição.

3.10.2. Argumento da Posição Original

No entanto, Rawls (cf. Rosas, 2008, p. 48) julga que esta via de justificação é ainda insuficiente. Por isso, propõe uma outra, de carácter complementar, que designa por “argumento da posição original”, com inspiração na teoria moderna do contrato social.

Deste modo, a posição original constitui a situação mais favorável para a escolha dos princípios de justiça. De acordo com Rawls (cf. Rosas, 2008, pp. 48-49), a posição original enfatiza o nível de abstração da teoria moderna do contrato social, na tradição de Kant, Rousseau e Locke. No fundo, a posição original é baseada na ideia de Estado de natureza do contratualismo moderno, ou seja, o momento que antecede o contrato social e a constituição do Estado político. Porém, é necessário ter atenção à aproximação entre a teoria moderna do contrato social e a teoria de Rawls, essencialmente por duas razões.

Em primeiro lugar, porque os contratualistas clássicos estavam interessados em oferecer uma resposta a questão da legitimidade do poder político. Em contrapartida, o

interesse de Rawls é mais amplo. A sua preocupação passa por utilizar a ideia de posição original para justificar uma concepção de justiça para a sociedade, que servirá de guia para a proteção das liberdades, de um processo político justo e também para todos os aspetos que dizem respeito às oportunidades e a justiça distributiva no sentido económico (cf. Rosas, 2008, p. 49).

Em segundo lugar, tanto a posição original como o contrato social, de acordo com Rawls (cf. Rosas, *ibidem*), são dispositivos meramente hipotéticos ou contrafactuais. Em contrapartida, no contratualismo clássico, tanto para Locke como para Rousseau, estes dispositivos não são meramente hipotéticos. Pois, o estado de natureza é geralmente abordado com referências históricas e o contrato social, ainda que não seja explícito, também não está no plano contrafactual.

Portanto, o objetivo de Rawls na construção da posição original é encontrar as condições necessárias e suficientes para a escolha da melhor concepção de justiça. Para Rawls (cf. Rosas, 2008, p. 50) a própria construção da posição original é conseguida através do equilíbrio refletido, pois partimos de uma intuição para alcançar a melhor situação de escolha, por intermédio da qual se possa garantir que os princípios de justiça escolhidos são aqueles e que não podem deixar de ser escolhidos pelos representantes dos cidadãos racionais e razoáveis.

3.11. Posição Original

Mas o que é, afinal, a posição original? A posição original é o enquadramento teórico-hipotético da negociação entre pessoas racionais e razoáveis, é o ponto de partida inicial de igualdade, isto é, a situação ideal onde se deve assinar simbolicamente o contrato social. Nesta situação hipotética, tal como o próprio nome indica, não se encontram pessoas de carne e osso, mas “partes” que nos representam. Estas partes na posição original não possuem as desvantagens, na seleção de uma concepção de justiça, que possuiríamos nos enquanto pessoas concretas. Deste modo, estas características das partes, bem como, as condições em que se encontram, asseguram que as suas escolhas serão muito mais equitativas e imparciais do que as escolhas feitas por pessoas reais. Daqui advém, o nome atribuído por Rawls (cf. Rosas, 2008, pp. 50-51) à concepção escolhida na posição original, a saber: justiça como equidade. Portanto, a posição

original funciona como garantia da equidade do acordo entre as partes graças ao isolamento das contingências pessoais que o “véu de ignorância” impõe – conceito que iremos detalhar mais à frente. Porém, atentemos, agora, ao seguinte exemplo formulado por Wolff (2004, pp. 229-230), que representa uma adaptação de forma didática da posição original:

Suponha que tinha acabado de acordar numa cama de hospital. Primeiro, apercebia-se de que tinha sofrido uma perda considerável de memória. Olhando para baixo, via que estava enfaixado dos pés à cabeça. Não se recordava do seu nome nem do seu sexo e raça – também não conseguia descobri-los através das ligaduras (a etiqueta no pulso enfaixada revelava apenas um número). Os factos acerca de famílias, ocupação, classe, capacidade, competência, etc., estão completamente perdidos. Recorda-se de algumas teorias gerais aprendidas, em tempos, nas aulas de economia e sociologia, mas de nada se lembra das aulas de história. (...) Nesta altura, um homem de bata branca entra na enfermaria e diz “Bom-dia, sou o professor John Rawls. Amanhã a sua memória regressará. (...) e poderá partir. O que precisamos que nos diga é como gostaria que a sociedade fosse concebida, tendo sempre em mente que, a partir de amanhã, viverá na sociedade que tiver escolhido.

E como se garante esta imparcialidade na escolha dos princípios de justiça? Através, tal como vimos anteriormente, do “véu de ignorância”. Nesta experiência mental as partes encontram-se sob um espesso véu de ignorância, ou seja, desconhecem as características particulares das pessoas que representam: o seu estatuto na sociedade, os seus rendimentos, o género, etc. Deste modo, assegura-se o isolamento das circunstâncias em que os indivíduos são levados pelos seus próprios interesses a escolhas puramente parciais. É importante ressaltar que, as partes, não são por si só razoáveis. Contudo, a existência deste véu assegura a razoabilidade das escolhas (cf. Rosas, 2008, p. 51).

Todavia, ainda que as partes desconheçam as suas particularidades e as particularidades da sociedade para a qual vão escolher a melhor conceção de justiça, possuem alguns conhecimentos gerais sobre a vida humana. Estes conhecimentos irão

possibilitar uma escolha mais coesa. Por exemplo, as partes sabem que a justiça é necessária numa sociedade onde os recursos não são abundantes. Sabem também que a conceção de justiça é aplicada ao enquadramento institucional da sociedade, ou seja, à estrutura básica. Reconhecem, ainda, que existem determinados bens sociais primários de que a justiça tem de se ocupar. Além disso, conhecem factos gerais sobre psicologia humana, nomeadamente, a capacidade dos indivíduos de possuírem um sentido de justiça (cf. Rosas, 2008, p. 51).

As partes são também estritamente racionais. Tal implica que as suas decisões não podem ser racionalmente postas em causa, mesmo que estas se encontrem submetida às circunstâncias especiais impostas pelo véu de ignorância. Contudo, a sua racionalidade funde-se com o seu desinteresse mútuo. Portanto, as partes pretendem alcançar o seu interesse e não o dos outros. Deste modo, assegura-se que todas as partes ficarão satisfeitas com a escolha feita. No entanto, não se trata de egoísmo, dado que as partes não são egoístas nem invejosas. Tais aspetos são, segundo Rosas (2008, p. 52), totalmente eliminados na construção da posição original.

Esta construção é realizada independentemente das opções que possam ser apresentadas às partes. Isto é, a posição original assegura a equidade da escolha; porém, não é aqui que as partes vão criar conceções de justiça. Ao contrário do que se julga, as partes são apenas confrontadas com uma lista de diferentes conceções de justiça e devem seleccionar a mais adequada. Esta lista de conceções é exterior à posição original. Portanto, qualquer indivíduo pode adicionar alternativas averiguar como é que estas seriam avaliadas pelas partes. Rawls (cf. Rosas, 2008, p. 52) utiliza o argumento da posição original como forma de demonstrar a superioridade dos princípios da teoria liberal-igualitária em relação à teoria utilitarista.

3.12. Regra *maximin*

Contudo, para obtermos uma compressão mais aprofundada acerca das escolhas das partes na posição original temos de tentar, numa primeira instância, perceber como elas “pensam” (cf. Rosas, 2008, p. 52). O raciocínio das partes tem por base a chamada “regra *maximin*”. De acordo com a teoria da escolha racional, a estratégia *maximin* é a melhor forma de pensar para agentes racionais que se encontram numa situação de

desconhecimento em relação aos resultados que irão obter. E esta situação de desconhecimento e incerteza é precisamente a situação das partes na posição original, graças ao véu da ignorância. Assim sendo, uma vez nesta situação as partes devem raciocinar de forma a maximizar o mínimo de resultados que podem obter, isto é, devem maximizar a sua percentagem de bens sociais primários. Portanto, as partes ambicionam maximizar o mínimo que podem obter em termos de rendimentos, riquezas, liberdades e oportunidades. Deste modo, irão optar pela conceção de justiça que, uma vez aplicada à estrutura básica, lhes assegure essa maximização dos bens sociais primários. De modo a exemplificar atentemos no seguinte exemplo didático de Rosas (2011, pp. 37-38):

Imagine-se que é necessário escolher entre três tipos de sociedade – 1, 2 e 3 – e que em cada uma dessas sociedades existem três classes sociais – A, B e C. Podemos agora atribuir, de forma livre, valores ao rendimento anual médio (em milhares de euros) de cada uma das classes em cada uma das sociedades consideradas. Assim, na sociedade **1** A= 100; B= 50; C= 25; na sociedade **2** A= 95; B= 55; C= 30; E na sociedade **3** A= 90; B= 35; C= 31. Em qual destas sociedades preferiria viver? [...] Se o leitor se colocar numa situação de incerteza e se guiar pela regra *maximin* apenas lhe interessará comparar os resultados da classe menos favorecida. Neste caso deverá escolher a sociedade 3, apesar de ela não ser a mais próspera, nem aquela em que a classe mais favorecida vive melhor.

Porém, esta regra, do modo como a utiliza Rawls (cf. Rosas, 2008, p.53), deve ser acompanhada de três condições que servem para enfatizá-la: em primeiro lugar, as partes não podem ter informações sobre a probabilidade de resultados, isto é, desconhecem se têm maior ou menor probabilidade de ter mais ou menos bens sociais primários. Em segundo lugar, as partes sabem que se não fizerem uso da regra *maximin* podem obter resultados inaceitáveis como, por exemplo, escolher a estrutura social que permita a existência da escravatura. Por fim, as partes estão mais preocupadas em obter o mínimo do que em obter um acréscimo. Pois, têm aversão ao risco, ou seja, querem afastar a possibilidade de obter resultados absolutamente inaceitáveis.

3.13. A aplicação dos princípios de Justiça

Tal como mencionado anteriormente, estes princípios de justiça aplicam-se ao conjunto das principais instituições sociais, e ao modo como elas trabalham em conjunto, para distribuir os encargos e benefícios da vida em sociedade. Este enquadramento institucional é designado por Rawls (Cf. Rosas, 2008, p 56) como a “estrutura básica”. Da mesmo faz parte a Constituição, bem como as principais instituições sociais e económicas. Assim sendo, a estrutura básica é, antes de mais, um conjunto de leis ou regras que influenciam as expectativas que cada indivíduo poderá ter ao longo da sua vida.

Segundo Rawls (cf. Rosas, 2008, p.56), a justiça consiste na existência de uma estrutura básica regida de acordo com os princípios escolhidos na posição original. A justiça não passa pela atribuição individualizada de bens sociais primários, mas sim que a estrutura básica se oriente pelas regras institucionais delineadas pelos princípios de justiça. Portanto, se os procedimentos seguidos na estrutura básica forem justos, então a sociedade também o será, independentemente dos resultados desses procedimentos.

Para que uma estrutura básica seja justa ela deve assegurar uma Constituição igualmente justa, isto é, que contemple a concretização do primeiro princípio garantindo o respeito pelo sistema de liberdades básicas para todos, bem como um processo político democrático. É da competência do governo e da legislação estabelecer a justiça no plano económico e social, isto é, a realização institucional do segundo princípio de justiça. É deste modo que se deve tentar igualar as oportunidades mediante o acesso à cultura e educação para todos, bem como a criação de políticas públicas que pretendem assegurar um mínimo social elevado, segundo o princípio da diferença (cf. Rosas, 2008, pp.56-57).

Deste modo, encontra-se refletida na estrutura básica a prioridade do primeiro princípio em relação ao segundo. Contudo, Rawls está ciente da diferença entre a liberdade e o valor que lhe atribuímos. As liberdades formais são mais importantes, porém, não têm valor se não existirem condições sociais e económicas para poder exercê-las. Por esta razão, Rawls (cf. Rosas, 2008, p. 57) julga que é crucial que o valor das liberdades políticas seja assegurado logo no primeiro princípio, por intermédio da

legislação que garanta que o processo político não é dominado pelos mais favorecidos. Contudo, no que concerne as restantes liberdades esta obtém o seu valor por intermédio da aplicação do segundo princípio da justiça. Pois, é através de uma igualdade de oportunidades equitativa e de uma distribuição segundo o princípio da diferença que os indivíduos podem realmente atingir os seus próprios fins e, assim, usufruir de um sistema de liberdades básicas igual para todos.

3.14. Robert Nozick

Nesta secção, será examinada a crítica de Robert Nozick à teoria da justiça de John Rawls, destacando as principais divergências entre os dois filósofos, especialmente em relação ao problema da justiça distributiva. Na sua obra *Anarquia, Estado e Utopia* (2009), Nozick contesta a abordagem liberal igualitária proposta por John Rawls como resposta ao problema da organização de uma sociedade justa. Destacarei, de seguida, as principais críticas que serão exploradas ao longo desta secção. Nozick argumenta que o princípio da diferença de Rawls é incompatível com o princípio da liberdade pois a interferência estatal, proposta pelo padrão distributivo defendido no princípio da diferença, viola os direitos de propriedade e da liberdade individual. Esta redistribuição forçada de bens adquiridos de forma legítima é moralmente errada, e Nozick chega mesmo a compará-la com a escravatura. Com base na noção central de titularidade legítima, Nozick propõe a existência apenas de um Estado mínimo, limitado a funções básicas e com tributação reduzida, criticando qualquer forma de intervenção estatal com vista à promoção de funções sociais, como a criação de hospitais ou escolas públicas.

3.14.1. A Crítica de Robert Nozick

Algumas das críticas apontadas a John Rawls afirmam que a principal dificuldade da sua teoria não é tanto o método que utiliza, mas sim os resultados que alcança com este. A crítica surge, particularmente, em relação à inconsistência dos dois princípios de justiça. Melhor dizendo, afirmam que não é possível abraçar simultaneamente o princípio da liberdade e o princípio da diferença. Este argumento é formulado de duas formas distintas. Um dos argumentos afirma que se queremos igualar a liberdade,

devemos também igualar a propriedade, uma vez que os ricos podem fazer mais do que os pobres e, por tal, têm maior liberdade (cf. Wolff, 2004, pp. 246-247). Por exemplo: será que a liberdade de viajar amanhã para Paris é igual para todos? Ao que tudo indica, não. Pois, alguém economicamente mais favorecido tem mais liberdade de o fazer. Deste modo, o princípio da diferença admite desigualdade de liberdade, entrando em contradição com o princípio da liberdade.

Já o segundo argumento é bastante mais utilizado e a estar correto derrubaria completamente o projeto de Rawls. O argumento afirma o seguinte: dar liberdade aos indivíduos implica não se poder impor restrições às posses individuais de propriedade. Determinar a quantidade de propriedade que os indivíduos podem adquirir e aquilo que estão habilitados a fazer com ela é uma forma de restringir a liberdade individual. Caso se respeite perfeitamente o princípio da liberdade, o princípio da diferença deixa de existir. Robert Nozick formulou a versão mais celebre deste argumento que faz parte da sua defesa libertária do mercado livre (cf. Wolff, 2004, p. 247).

O argumento defendido por Nozick na sua obra *Anarquia, Estado e Utopia* (cf. Wolff, 2004, p. 248) começa com a distinção entre o que se designa por teorias de justiça “históricas” e de “estado final”. Uma teoria de justiça de estado final possibilita indicar se uma situação é justa ou não atendendo apenas à sua estrutura. Por exemplo, se estivermos certos de que uma determinada sociedade é injusta apenas com base na descrição fornecida da distribuição dos rendimentos, então poderemos defender uma teoria de estado final. Mas, em contrapartida, se necessitarmos de mais informações sobre o modo como os indivíduos obtiveram esses recursos, então defendemos uma teoria histórica. Em relação à teoria histórica Nozick distingue dois tipos: a padronizada e não-padronizada. Tal como o próprio nome indica, as teorias padronizadas afirmam que a distribuição dever ser feita de acordo com um padrão, por exemplo, as teorias que apelem a um padrão possuem geralmente esta forma: a cada um segundo, a sua necessidade, ou capacidade, ou o seu mérito etc. Já as teorias não-padronizadas não seguem esta ordem de ideias. Estas são teorias processuais, isto é, a essência da distribuição justa é uma questão de os indivíduos terem adquirido a sua riqueza através de processos legítimos. Ao contrário das restantes teorias que, de acordo com Nozick,

são ou de estado final ou padronizadas, a sua teoria é não padronizada. O problema das teorias padronizadas ou de estado final é que podem ser refutadas recorrendo a um único exemplo que demonstre as consequências de não atribuir o devido respeito à liberdade.

Além disso, segundo Nozick (cf. Rosas, 2011, p. 69), os princípios padronizados impõem uma determinada distribuição, como se as coisas que existem no mundo não tivessem proprietário e estivessem prontas para ser distribuídas. Contudo, a distribuição não pode ser desvinculada da produção, isto é, as coisas já possuem um proprietário, a justo título, e não estão disponíveis para serem distribuídas segundo um padrão que alguém considera adequado.

De modo a esclarecer a sua oposição ao tipo de padronização e de procura explícita de resultados considerados justos, Nozick (cf. Wolff, 2004, pp. 248-249) recorre a uma experiência mental que se divide em dois momentos: no primeiro momento Nozick sugere que imaginemos uma sociedade orientada pelo nosso padrão preferido. Pressupõe-se que pensamos que a justiça implica que a distribuição seja feita segundo a necessidade, ou seja, quanto mais alguém necessita, mais deve ter. Portanto, a propriedade é distribuída pela sociedade de forma que os indivíduos recebam dinheiro conforme as suas necessidades. Nozick designou este primeiro momento como distribuição de propriedade (D1). Já no segundo momento, o filósofo recorre ao chamado “argumento *Wilt Chamberlain*”. Supúnhamos que o jogador da NBA *Wilt Chamberlain* assinou um contrato com o seu clube que previa que por cada espectador que assistisse ao jogo ele deveria ganhar 25 cêntimos. Já o espectador, para além do valor do bilhete normal, deve deixar, numa caixa à parte, mais 25 cêntimos. No final da época, um milhão de pessoas assistiram ao jogo e, por isso, depositaram 25 cêntimos na caixa. Deste modo, o jogador arrecadou duzentos e cinquenta mil euros e sucedeu-se uma nova distribuição de riqueza (D2).

Daqui Nozick (cf. Wolff, 2004, pp. 249-250) retira algumas conclusões importantes: a primeira é que todo o padrão é suscetível de ser revogado pelas ações dos indivíduos. Neste caso, um milhão de pessoas escolheram ir ver um jogador, ao invés de gastarem o seu dinheiro com outra coisa. Portanto, todo o padrão pode ser quebrado

por ações livres tais como: trocas, apostas, ofertas, etc. A segunda conclusão de Nozick é ainda mais significativa. Ora partindo do princípio de que D1 é justa, e os indivíduos voluntariamente passaram da D1 para a D2, então, a D2 também será justa. Contudo se aceitarmos isto, assumimos que pode haver distribuições justas sem que obedeçam ao padrão original. Deste modo, todas as concepções padronizadas de justiça seriam refutadas. Portanto, é necessário que os defensores dos padrões solucionem este problema.

Por um lado, podem argumentar que a passagem da D1 para a D2 não é voluntária. Pois, ainda que os apoiantes tenham dado o seu dinheiro voluntariamente, não se pode admitir que sabiam que, ao fazê-lo, estavam a provocar D2. Outra forma de se defenderem passa por afirmar que mesmo que D2 tenha aparecido de forma voluntária, não se pode concluir que seja justa. Suponhamos que a riqueza do jogador o posicione num cargo de poder que poderá não ser benéfico para todos. Afinal, não foram todas as pessoas que escolheram pagar para ver o jogador e, por isso, podem ter razões de queixa no que toca à riqueza do desportista.

Não obstante, Nozick (cf. Wolff, 2004, p. 250) apresenta um terceiro argumento ainda mais forte. De acordo com o filósofo, os padrões só podem ser implementados com custos significativos para a liberdade. Pois, se optarmos por manter um padrão e, ainda assim, alguns indivíduos decidirem quebrá-lo que devemos fazer? Nozick afirma que só nos restam duas hipóteses: ou mantemos o padrão e não permitimos determinadas ações ou temos de intervir reiteradamente no mercado para redistribuir a propriedade. De qualquer modo, necessitamos sempre de interferir na vida das pessoas: ou proibindo-as de fazer o que pretendem, ou investigando a sua riqueza e confiscando-lhes alguma. Contudo, em ambas as hipóteses a liberdade individual está a ser posta em causa. Portanto, o respeito pela liberdade não é compatível com a implementação forçada de um padrão.

Que impacto tem o argumento do jogador de basquetebol para John Rawls? De acordo com Nozick (cf. Wolff, 2004, p. 251), o princípio da diferença estabelece um padrão distributivo, isto é, a propriedade tem de ser distribuída de modo que os mais desfavorecidos fiquem o melhor possível. Contudo, após a atribuição do rendimento e

riqueza aos indivíduos, de acordo com o princípio da diferença, existem duas hipóteses: uns irão gastá-lo e outros conseguiram arrecadar mais e, deste modo, o princípio da diferença acabará por deixar de se aplicar. No entanto, esta redistribuição da propriedade é, segundo Nozick, uma interferência na liberdade dos indivíduos. Porém, tal como vimos anteriormente, para Rawls, o princípio da liberdade tem prioridade lexical sobre o princípio da diferença. Assim sendo, se o princípio da diferença restringe a liberdade, então os próprios argumentos de Rawls conduzem-no ao abandono do princípio da diferença. Para Nozick o respeito pela liberdade é incompatível com a implementação forçada de uma distribuição padronizada da propriedade.

Rawls (cf. Wolff, *ibidem*) apresenta diversas respostas possíveis a este argumento. A primeira passa por compreender que o princípio da liberdade não distribui a liberdade enquanto tal. Pelo contrário, tem como objetivo atribuir aos indivíduos liberdades básicas como, por exemplo, a liberdade de expressão e o direito de se candidatar a um cargo público. Assim sendo, não implica que os indivíduos estejam totalmente livres de interferência. Logo, não existe nenhuma inconsistência formal entre os dois princípios de justiça de Rawls.

No entanto, ainda que não exista nenhuma inconsistência formal na teoria de Rawls, resta-lhe responder à afirmação de Nozick de que o princípio da diferença só pode ser mantido por intermédio da interferência reiterada na vida dos indivíduos. Como resposta, Rawls (cf. Wolff, 2004, p. 252) sugere que Nozick distorce o modo como um padrão seria mantido. É verdade que para a sociedade se regular pelo princípio da diferença é necessário proibir determinadas transações e proceder à redistribuição da propriedade. Contudo, isto pode ser realizado de um modo completamente civilizado e não invasivo, como por exemplo, através do tipo de sistema fiscal e social a que estamos habituados. Isto é, os que têm maiores rendimentos são mais tributados e os que têm menos rendimentos recebem suplementos ao rendimento. Assim sendo, os impostos servem como forma de proibir certas transações e de redistribuir o rendimento. E, segundo Rawls, por mais desagradável que seja pagar impostos não se pode considerar uma interferência grave na vida dos indivíduos.

Mas Nozick vai mais além. De acordo com o filósofo, a tributação é nada mais, nada menos, do que trabalhos forçados e se não concordamos com os trabalhos forçados, então também não deveríamos concordar com a tributação. Como forma de ilustrar esta situação consideremos o seguinte exemplo apresentado por Wolff (2004, pp. 252-253):

Suponha o leitor que trabalha 40 horas por semana e 25% do seu salário é desviado para impostos, para redistribuição pelos pobres. Não há como contornar ISTO. Se quiser fazer o trabalho que faz, com o salário que recebe, têm de pagar estes impostos. Deste modo, durante 10 horas por semana (25% do seu tempo) é obrigado a trabalhar para outras pessoas. Durante 10 horas por semana pouco mais é do que um escravo. A tributação, então, é escravidão – um roubo do seu tempo.

Assim sendo, a questão levantada por Nozick é a seguinte: como pode alguém que atribui valor à liberdade aceitar esta situação? Rawls (cf. Wolff, 2004, p. 253), novamente, responde afirmando que isto constitui um exagero por parte de Nozick. É verdade que a tributação obriga uma pessoa a trabalhar para outra, quer queira quer não. Contudo, designar como “escravidão” ou “trabalhos forçados” é altamente desadequado. Mais ainda, a tributação com o intuito de redistribuição aumenta a liberdade, pois, aumentando o rendimento dos menos favorecidos, proporcionando-lhes o acesso a um leque de opções que de outro modo não teriam. Portanto, ao que parece, Nozick não consegue demonstrar que os dois princípios de justiça de Rawls são incompatíveis.

Voltando ao exemplo de Nozick a questão que surge é a seguinte: será que o jogador tem direito àquela quantia? Essa quantia é sua a justo título? Talvez, uma resposta mais intuitiva fosse afirmar que Chamberlain tem direito a este valor. No entanto, se pensarmos esta situação nos dias que correm, o que aconteceria seria que o Estado social e distributivo, por intermédio do seu braço fiscal, retiraria uma parte dessa quantia ao jogador. De acordo com Nozick (cf. Rosas, 2011, pp. 69- 70), tal cobrança seria um roubo, pois o Estado está a obrigar Chamberlain a realizar trabalhos forçados, a trabalhar em nome da justiça social ou da redistribuição.

Nozick (cf. Rosas, 2011, p.72) critica ainda a coerência da defesa do princípio da diferença. Rawls apresenta este princípio por oposição ao utilitarismo, isto é, contra o

aspecto agregativo e a sua incapacidade de encarar a individualidade das pessoas. Contudo, Nozick julga que Rawls cai no mesmo erro. Este princípio tem por base a ideia de que os talentos naturais não são arbitrários e que, por essa razão, os rendimentos e riquezas que dele advêm devem ser colocados ao serviço de todos, em particular dos menos favorecidos. E, para Nozick, esta ideia é uma coletivização das características naturais dos mais dotados. Portanto, os mais favorecidos acabam por ser instrumentalizados ao serviço da comunidade como um todo. Deste modo, os indivíduos mais dotados são encarados não como um fim, mas como um mero meio e, por isso, os seus direitos não são respeitados. De acordo com Nozick, mesmo que os talentos naturais sejam moralmente arbitrários e que os indivíduos não os mereçam, tais talentos pertencem a um indivíduo e, assim, não são um dote coletivo. Por esse motivo, nada impede que os indivíduos possam lucrar no mercado graças aos seus talentos, cada pessoa é proprietária do seu talento, mesmo que não tenha feito nada para o ter. Deste modo, pode utilizá-lo legitimamente e ganhar vantagem no mercado usando os seus próprios talentos.

Ao refletir sobre a crítica de Robert Nozick à teoria da justiça de John Rawls, não posso deixar de discordar profundamente da sua perspetiva libertária da justiça social, bem como das críticas direcionadas à teoria da justiça de John Rawls. Em primeiro lugar, discordo da crítica de Nozick de que o princípio da liberdade seja incompatível com o princípio da diferença, pois tal como defendido por Rawls, o princípio da liberdade oferece aos indivíduos o mais extenso conjunto de liberdades básicas, mas isso não implica que as pessoas estejam absolutamente livres de interferência. Pelo contrário, acredito que promover a liberdade enquanto se ignora completamente as desigualdades socioeconómicas não seria promover uma justiça genuína.

Além disso, a ideia de que o princípio da diferença exige uma constante intervenção estatal para manter um padrão de distribuição equitativo é, a meu ver, uma interpretação exagerada por parte de Nozick. É verdade que, para realizar uma distribuição justa da propriedade, é necessário regulamentar certas transações, mas, tal como afirma Rawls, isto pode ocorrer de maneira civilizada e não invasiva basta recorrer ao sistema fiscal com o qual estamos familiarizados. Por mais que pagar impostos possa

ser visto como algo desagradável, considero que é um mal necessário. Se nos colocássemos na posição original sob o véu da ignorância, tal como propõe Rawls, gostaríamos de ter garantias de que viveríamos da melhor forma possível, e isso implica a intervenção estatal para que os mais favorecidos possam contribuir para minimizar os efeitos quer da lotaria natural quer da lotaria social.

Mesmo aqueles que nasceram com melhores condições socioeconómicas ou que, no presente, tenham alcançado estabilidade financeira não estão imunes à possibilidade de, um dia, necessitarem da ajuda do Estado, seja através de subsídios de desemprego ou outro género de ajuda. Além disso, creio que, para que todos possamos usufruir de instituições públicas, tais como hospitais e escolas, é necessário que o estado intervenha de modo a angariar fundos destinados a subsidiar esses mesmos serviços, que considero imprescindíveis para todos. Portanto, ao contrário de Nozick, não vejo a tributação como uma forma de escravidão. Pelo contrário, reitero a ideia defendida por Rawls de que a tributação que vise a redistribuição, na verdade aumenta a liberdade, pois, ao elevar o rendimento dos menos favorecidos, ampliam-se as suas oportunidades de escolha, algo que, de outro modo, lhes seria negado.

Em suma, acredito que a justiça social exige um equilíbrio entre a liberdade e a igualdade, e que a intervenção estatal, longe de ser uma violação da liberdade, é uma condição necessária para garantir que todos tenham oportunidade de viver com dignidade. Dada esta minha convicção, a teoria de justiça educativa abordada no capítulo seguinte terá como base teórica a teoria da justiça John Rawls.

4. O Princípio de Justiça Educativa de Gina Schouten

Neste capítulo, iremos analisar a teoria da justiça educativa proposta por Gina Schouten, centrando-nos essencialmente no princípio prioritarista. Este princípio surge como complemento ou até mesmo como alternativa ao princípio igualitário, previamente abordado por Jencks, a justiça humana fraca. Este último princípio limita-se a regular as contingências sociais. No entanto, Schouten sugere que, para promover uma justiça educativa mais robusta, é necessário ir além das limitações da justiça humana fraca e elaborar um princípio prioritarista capaz de regular também as contingências naturais. Assim sendo, iniciaremos a nossa discussão explorando a necessidade de complementar a justiça humana fraca, destacando tanto as suas limitações quanto as suas implicações práticas. De seguida, abordaremos a métrica utilizada pelo princípio prioritarista da justiça educativa que deve atender não apenas ao sucesso académico, mas às perspetivas de florescimento futuro. Examinaremos ainda a sua aplicação no contexto da teoria não-ideal que reconhece as imperfeições e desigualdades inerentes à realidade educacional. Neste sentido, será discutida a diferença entre o princípio igualitário da justiça humana fraca e o princípio prioritarista, ressaltando como este último é capaz de oferecer uma abordagem mais eficaz para enfrentar as desigualdades educativas.

Como já mencionado, a teoria de Schouten está fundamentada na teoria da justiça de John Rawls, que distingue dois princípios fundamentais para regular tanto os efeitos da lotaria social quanto os efeitos da lotaria natural, a saber: o princípio da igualdade de oportunidades e o princípio da diferença. De maneira semelhante, Schouten adapta estes objetivos ao contexto educacional, propondo um modelo que melhore as oportunidades educativas para todos os alunos, em especial para os menos talentosos.

A escolha desta teoria justifica-se pela sua capacidade de fornecer uma base teórica sólida e realista para a promoção de uma justiça educativa mais equitativa. A abordagem de Schouten destaca-se por considerar aspetos fundamentais. Por se centrar na teoria não-ideal, esta teoria tem em consideração a realidade enfrentada pelos professores e procura oferecer, através do princípio prioritarista, orientações

claras sobre como os docentes devem proceder em situações práticas. Além disso, considero que o princípio prioritarista formulado por Schouten é o mais completo é o mais adequado, pois, é capaz de regular tanto as contingências sociais quanto as contingências naturais, proporcionando uma abordagem mais abrangente e eficaz para enfrentar as desigualdades no contexto educativo.

Schouten (2012, p. 472) defende que o valor da educação está presente, essencialmente, nos benefícios futuros que esta acarreta e só se consegue alcançá-los, através da educação. Estes benefícios são substanciais numa sociedade estratificada como a nossa, e ajudam a compreender a grande disparidade na qualidade de vida que as crianças, em diferentes situações, podem esperar. Deste modo, Gina Schouten levanta a seguinte questão: se as recompensas externas associadas à educação são distribuídas de modo desigual, como é que os políticos e os professores podem desempenhar os seus papéis de forma justa e adequada ao interesse que cada criança tem em ser educada?

Schouten (2012, p. 473) apercebe-se de que existe um forte apelo para uma sociedade em que as pessoas têm um sucesso equivalente às suas habilidades, independentemente da sua classe social. Os princípios meritocráticos da justiça requerem que exista uma rutura através da aplicação dos recursos educativos entre a classe social e as conquistas académicas; pois, estaríamos perante uma situação de injustiça caso os alunos se encontrassem em desvantagens por terem nascido numa classe social desfavorecida. Os defensores dos princípios meritocráticos afirmam que os alunos menos favorecidos devem elevar o seu desempenho, distribuindo os recursos educativos de modo desproporcional, até que se consiga igualar as conquistas entre os grupos sociais. Tal como vimos anteriormente, Harry Brighouse e Adam Swift (2011, p. 447) defendiam que: “as perspetivas de realização educacional de um indivíduo podem ser em função do talento e esforço desse indivíduo, mas não devem ser influenciadas pelo contexto da classe social.”

Schouten recorre ao artigo de Jencks, que foi alvo de análise no primeiro capítulo, afirmando que foi nesta formulação dos princípios meritocráticos que Jencks conseguiu não tornar legítimas apenas as desvantagens educativas provocadas pelas

contingências sociais. Este princípio a que Jencks (2014, p.55) se refere como Justiça Humana Fraca (JHF), compreende a equidade na educação como “igualdade de oportunidades para os geneticamente iguais e desigualdade de oportunidades para os geneticamente desiguais”. Contudo, Jencks, Brighthouse e Swift admitem que a JHF por si só não resultará num sistema educativo justo. Ainda que nos guie a eliminar desvantagens fruto das contingências sociais, aceita desvantagens fruto das contingências naturais. Deste modo, se este fosse o único princípio de justiça educativa, tal significaria que não teríamos deveres de justiça para com os alunos com maiores dificuldades académicas, advindas das diferenças naturalmente causadas e, por esse motivo, com perspectivas de vida futura menos sorridentes. O projeto que Gina Schouten (2012, p. 473) pretende criar passa pelo desenvolvimento de um princípio que sirva de complemento à JHF, isto é, que defina quais os deveres dos professores para com os alunos desfavorecidos por contingências naturais.

Tal como já vimos, Rawls formulou dois princípios de justiça: um que nos permite regular as desvantagens criadas pelas contingências sociais (princípio da igualdade de oportunidades) e outro para regular as desvantagens criadas pelas contingências naturais (princípio da diferença). Por analogia, podemos considerar a JHF como o princípio da igualdade de oportunidades (PIO) na educação. Contudo, do mesmo modo que a JHF não deve servir de guia para os educadores sobre como distribuir de forma justa os seus recursos, também o PIO não define sozinho o modo como uma estrutura social justa deve ser para Rawls. Deste modo, devemos atender também ao princípio da diferença. Gina Schouten (2012, p. 473) procura precisamente desenvolver um princípio prioritário de justiça educativa em nome dos alunos que são desfavorecidos pela lotaria natural.

Ainda que Schouten se baseie no princípio da diferença de Rawls, não afirma que seja o resultado da aplicação específica da teoria rawlsiana no âmbito educativo. Pois, tal como analisamos, os princípios de Rawls destinam-se a serem aplicados à estrutura básica da sociedade e não ao funcionamento interno de uma instituição. Mais ainda, os princípios de Rawls (2013, p. 8) situam-se na teoria ideal da justiça, na qual “todos são presumidos agir de maneira justa e fazer a sua parte para manter instituições justas”.

Pelo contrário, a teoria de Schouten (2012, p. 473) situa-se na teoria não-ideal; pois, procura formular princípios de justiça educativa para aplicar numa sociedade que não cumpre princípios mais abrangentes de justiça.

4.1. A Necessidade de Ampliar a Justiça Humana Fraca

Gina Schouten (2012, p. 474) começa por propor que nos imaginemos num mundo onde a JHF esteja completamente instalada. Assim sendo, para além de compensar as desvantagens do contexto social, admitamos que os recursos são distribuídos igualmente, de forma que os alunos se organizem, tendo em conta as suas habilidades naturais e predisposição para se esforçar, num sistema hierárquico onde os alunos menos talentosos ocupam a base e os mais talentosos o topo e os demais ocupam a posição entre estes dois extremos, por ordem crescente de habilidade natural e esforço. Os membros de todos os contextos sociais estão proporcionalmente representados em cada estrato desta hierarquia, de forma que a conquista dos alunos está interligada com o seu talento e esforço e não com o contexto da classe social.

Contudo, Schouten (2012, pp. 474-475) levanta a seguinte questão: por que razão essa distribuição parece injusta, ainda que concretize completamente a JHF? Em primeiro lugar, se pensarmos intuitivamente constatamos que na nossa sociedade, os resultados académicos possuem uma grande influência nas recompensas externas que nos permitem viver uma vida de qualidade. Além disso, tais recompensas são distribuídas de modo injusto e desigual; pois, esta distribuição é pautada por desigualdades extremas que não se encontram justificadas por qualquer princípio de justiça. A plena realização da JHF admite uma situação em que os mais talentosos detêm uma parcela substancialmente superior de recompensas externas, ao passo que os menos talentosos, por comparação, detêm uma ínfima parcela. Schouten considera injusto que os alunos que não obtêm bons resultados académicos, acabem numa situação pior do que os demais, mesmo que não façam parte de contextos sociais pobres ou minoritários. Assim sendo, recorrendo à intuição, concluímos que a JHF não satisfaz as exigências de justiça na educação, pois não tem em conta as considerações de equidade que a justificam.

Deste modo, Schouten afirma que a verdadeira injustiça se encontra no modo como a própria estrutura de recompensas externas está organizada, isto é, o problema é a desigualdade nas recompensas sociais e económicas da sociedade e não na desigualdade dos resultados académicos, que definam a quantidade de recompensas a que os alunos terão acesso. De acordo com Schouten (2012, p. 475), numa sociedade orientada por políticas progressivas de redistribuição, as recompensas obtidas por intermédio da educação deveriam ser dirigidas para benefício de toda a sociedade, especialmente, dos menos favorecidos, tal como Rawls já tinha previsto, através do princípio da diferença. Deste modo, numa sociedade com uma programação de recompensas igualitárias, os professores ficariam livres de algumas das suas obrigações para com os alunos, cujas perspetivas educativas são baixas. Além disso, se a correlação existente entre os resultados educativos e as perspetivas de recompensas deixarem de existir, ainda que vivam numa sociedade cuja estrutura de recompensas é desigual, os professores ficariam igualmente livres dessa obrigação. Pois, nestas sociedades os alunos com menores perspetivas educativas podem mesmo assim ter perspetivas de vida favoráveis e, no final de contas, as perspetivas de vida dos alunos são a principal preocupação dos professores. Se assim é, por que razão não se trabalha no sentido de eliminar a correlação entre o sucesso académico e as recompensas externas para as quais a educação serve de base? A resposta mais óbvia passa por afirmar que não necessitamos de procurar a justiça educativa em detrimento da justiça na estrutura de recompensas externas. É evidente que o nível em que a justiça permanece na estrutura de recompensas externas tem uma forte influência sobre as obrigações dos professores. Portanto, Schouten procura precisamente investigar estas obrigações, enquanto permanecemos com a estrutura de recompensas como ela é atualmente. Tal se deve ao facto de Schouten ter a consciência de que as mudanças sociais necessárias não ocorrerão em breve, devido, entre outros fatores, à falta de vontade política.

Porém, em contrapartida, há bastante vontade política para educar os alunos da forma mais justa. Exemplo disso é a atenção por parte dos políticos, dos académicos e dos meios de comunicação social para a disparidade de conquistas raciais e de classe social. Para diminuir esta disparidade e potenciar o desempenho dos alunos com mais

dificuldades, recorre-se ao argumento básico de equidade. Deste modo, Schouten julga de extrema importância investigar, nestas circunstâncias não ideais, os princípios de justiça que vão guiar os educadores. Assim sendo, devemos questionar: quais os princípios que devem orientar os educadores na utilização dos recursos disponíveis, tendo em conta a estrutura de recompensas externas existente? Gina Schouten (2012, pp. 475-476) afirmou que é intuitivamente improvável que a JHF seja suficiente para criar os princípios de justiça que orientem os educadores. Pensemos analogamente ao argumento que Rawls invoca para justificar a necessidade de completar o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença. A igualdade de oportunidades é um ideal normativo aceite pela generalidade das pessoas, pois defende algo que é quase universalmente tido como injusto, isto é, que o destino das pessoas seja definido por circunstâncias das quais não têm responsabilidade, ou desvantagens originadas por fatores externos, sobre os quais os menos favorecidos não tem controle. Esta é a desvantagem social que tanto o PIO quanto o JHF tentam eliminar.

Contudo, tal como Rawls já tinha indicado, ainda que seja necessário que se elimine a desvantagem social, não é suficiente, uma vez que, as nossas habilidades naturais são igualmente arbitrárias do ponto de vista moral. Nesse sentido, um bom argumento aponta para a eliminação de todas as desvantagens não merecidas. Assim sendo, é necessário que se complemente o PIO com um princípio que lide com as desigualdades nas habilidades naturais, nomeadamente, o princípio da diferença. De igual modo, a JHF necessita de ser complementada, pois, não é justo que um estudante seja prejudicado em relação aos seus colegas por causa das circunstâncias sociais, uma vez que não é responsável por elas. Da mesma forma que um fraco desempenho académico resultante de causas sociais pode prejudicar as perspetivas de vida de um aluno, um fraco desempenho académico resultante de causas naturais também o pode fazer e, estas últimas, também não estão dependentes do controle dos indivíduos. Posto isto, dado que o cronograma de recompensas externas não foi pensado para beneficiar os que se encontram numa posição inferior e, se aceitarmos esta situação como injusta, ou seja, que as circunstâncias que estão fora do nosso controle não devem determinar

as nossas perspetivas de vida, então devemos olhar além da JHF, tal como defende Schouten (2012, p. 476).

Assim sendo, Schouten afirma que devemos procurar um princípio que contemple a obrigação dos educadores em beneficiar os alunos que carecem de capacidades naturais. Podemos pensar, num primeiro momento, que a solução passa por eliminar estas desvantagens devido a causas naturais. No entanto, Rawls rejeita esta ideia ao elaborar os seus princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade, isto é, ao invés de tentar eliminar a desvantagem resultante de causas naturais, Rawls (2013, p. 87) afirma o seguinte:

A estrutura básica pode ser organizada de forma que essas contingências [naturais] funcionem em prol dos menos afortunados. Assim, somos conduzidos ao princípio da diferença se desejarmos estabelecer um sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca pela sua posição arbitrária na distribuição dos recursos.

Portanto, Rawls formula um princípio igualitário para regular as contingências sociais e um princípio prioritarista para regular as contingências naturais. Por sua vez, Schouten (2012, pp. 476-477) irá desenvolver um argumento específico para a educação, formulando um princípio para regular as contingências naturais com um princípio prioritarista ao invés de um igualitário, isto é, o princípio da JHF. Assim sendo, Schouten apresenta a seguinte proposta: o princípio igualitário (JHF) defende que as perspetivas de sucesso académico sejam igualadas entre as diferentes origens de classe social, já o Princípio Prioritarista da Justiça Educativa (PPEJ) reforça a ideia de que os educadores devem trabalhar para melhorar as perspetivas de vida dos estudantes, cujas diferenças naturais os prejudicam em relação aos demais. Além disso, o PPEJ salienta que os educadores devem distribuir os recursos de modo a beneficiar os alunos menos favorecidos devido a estas diferenças naturais, sendo que o benefício deve ser em proporção com o grau de desvantagem.

4.2. O Princípio Prioritarista da Justiça Educativa

Schouten (2012, p. 477) coloca a seguinte questão: de que forma devemos compreender este benefício que o PPEJ confere aos alunos menos favorecidos? A

premissa central deste argumento não afirma que é intrinsecamente injusto que os alunos naturalmente talentosos tenham um melhor desempenho na escola do que os seus colegas. Em contrapartida, afirma que numa sociedade estratificada como aquela em que vivemos, uma conquista académica desigual irá originar perspectivas de vida igualmente desiguais. Se nos encontrássemos a viver numa sociedade com um programa de recompensas externas igualitário, não teríamos a necessidade de estar tão preocupados com o desempenho académico desigual, fruto das diferenças naturais. Estas desigualdades podem até não condenar os alunos com mais dificuldades a viver vidas menos satisfatórias; porém, regra geral, os alunos naturalmente talentosos acabam no topo e os naturalmente menos talentosos ocupam a base da nossa estrutura social estratificada.

Schouten (2012, p. 478) coloca, então, a seguinte questão: de que forma poderemos cumprir o PPEJ nestas circunstâncias? Ou se altera a estrutura de recompensas externas, para romper com esta relação entre o desempenho académico e as recompensas externas ou elevamos o desempenho académico dos estudantes naturalmente menos talentosos. E se procuramos um princípio que irá orientar os professores em circunstâncias não-ideais, então devemos dar como adquirida esta estrutura de recompensas externas. Deste modo, a opção de reformular a estrutura social está excluída. Assim sendo, resta apenas uma opção: se os professores querem cumprir o seu dever para com os estudantes menos favorecidos, devem melhorar o seu desempenho académico. Contudo, Schouten considera que existem alguns problemas com esta opção. Em primeiro lugar, os resultados académicos requeridos podem não ser alcançados por muitos estudantes, ou podem não ser o investimento mais adequado para as suas perspectivas de vida. Vejamos o seguinte exemplo apresentado por Gina Schouten (2012, p. 478):

Linda é uma aluna do quarto ano com uma deficiência cognitiva moderada devido à síndrome de *Down*. Linda nunca alcançará um desempenho académico suficiente para garantir a sua segurança e realização como adulta pelos meios convencionais. No entanto, isso não significa que os educadores não possam fazer nada por ela. Nem tudo o que é educacional é académico. Os professores

podem transmitir certas habilidades para a vida que permitirão a Linda atingir maior independência do que ela alcançaria de outra forma, ou ensinar habilidades para lidar com os relacionamentos pessoais; essa é uma utilização educativa adequada do tempo de Linda e da sua professora, mesmo que este tempo pudesse ter sido marginalmente gasto para melhorar as suas notas em testes.

Em segundo lugar, o problema é que este compromisso de melhorar os resultados acadêmicos dos alunos naturalmente menos favorecidos, implica que os recursos sejam retirados aos alunos talentosos. Deste modo, completando o exemplo anterior, suponha-se que Steve, um colega academicamente mais talentoso de Linda, poderia ver as suas próprias habilidades pouco desenvolvidas. De outra forma, se essas habilidades fossem estimuladas, poderiam preparar Steve para desenvolver técnicas pedagógicas para educar alunos com deficiências cognitivas. Se a preocupação passa por não comprometer as perspectivas de vida dos estudantes com menos desempenho acadêmico, então sacrificar as perspectivas de vida dos mais talentosos em prol da melhoria do desempenho acadêmico não é opção para o PPEJ (cf. Schouten, 2012, p. 478).

Assim sendo, Gina Schouten (2012, p. 479) afirma que estas duas estratégias, anteriormente abordadas, ignoram uma terceira que os professores têm ao seu alcance. Esta obrigação para com os alunos naturalmente menos talentosos pode ser entendida como uma forma de os beneficiar em termos gerais, isto é, este benefício pode passar por um investimento direito nas suas perspectivas futuras, que diverge do sistema comum de melhorias nos resultados acadêmicos. Segundo Schouten, devemos compreender o PPEJ como a obrigação por parte dos educadores de beneficiar os alunos de um modo geral, isto é, a educação que mais beneficiaria a Linda passaria por lhe ensinar habilidades para, por exemplo, apreciar uma história ou saber expressar os seus sentimentos, do que se tentássemos que ela soubesse resolver uma equação matemática. Já no caso de Steve, se lhe possibilitarmos desenvolver as suas aspirações para melhorar a sua educação, no final, ambos saíram beneficiados.

4.3. A Avaliação do Benefício: A Métrica de Florescimento da Justiça

No seguimento do PPEJ, tentemos agora compreender tanto as desvantagens como os benefícios no que concerne aos menos favorecidos em termos de perspectivas gerais de vida. Se fosse o caso de vivermos numa meritocracia perfeita, então os alunos com um desempenho académico inferior iriam corresponder àqueles com as perspectivas mais fracas. Mas sabemos que, na nossa sociedade, esta correlação não é literal. Assim sendo, Schouten (2012, p. 479) coloca a seguinte questão: de que modo devemos avaliar as posições dos alunos para concluir quem se encontra em desvantagem e em relação a quem?

Schouten (2012, pp. 479-480) afirma que devemos avaliar a vantagem e conceptualizar os benefícios, segundo o PPEJ, fazendo uso de uma métrica de *florescimento*. Tal acontece, essencialmente, por dois motivos: em primeiro lugar, uma métrica de florescimento avaliará os níveis de bem-estar, apoiando-se nas conquistas de resultados realmente valiosos para os alunos, ao invés de se basear em oportunidades que os mesmos possuem. Ainda que, quando se trata de adultos, a métrica de oportunidades se torne interessante, pois estes devem ser responsabilizados pela conversão de oportunidades em resultados valiosos. Todavia, a métrica que interessa para efeitos do PPEJ deve ser apropriada para medir a vantagem na infância e, contrariamente aos adultos, as crianças não podem ser responsabilizadas por converter as oportunidades educativas em vantagens reais. Não permitimos que as crianças decidam prescindir dos resultados de vida a que a educação dá acesso, pois a educação é obrigatória até atingir a idade adulta. Tal ocorre porque acreditamos que as crianças não têm as capacidades necessárias para poderem ser responsabilizadas por converter ou não as oportunidades educativas em resultados positivos. De igual modo, o PPEJ deve encarar a vantagem em termos de resultados efetivamente valiosos, até ao ponto em que for razoável não responsabilizar os alunos pelas suas escolhas.

Em segundo lugar, esta métrica de florescimento é adequada para os objetivos do PPEJ, pois atende às componentes intrinsecamente valiosas da vida dos alunos. Segundo Schouten (2012, p. 480), não devemos entender a vantagem na infância só em relação aos resultados necessários para o desenvolvimento da vida adulta, mas também

elementos como as experiências atléticas ou estéticas prazerosas, que são igualmente importantes para a medição da vantagem relativa entre crianças, mesmo que estas conseguissem desenvolver competências sem o acesso a estes recursos.

Para melhor compreender esta métrica do florescimento, Schouten (2012, p. 480) recorre à explicação de *Colin Macleodon* e *Samantha Brennan*. Estes desenvolveram métricas de florescimento da vantagem na infância e afirmam que os bens da infância são originados por diversas formas de estimulação, seja criativa ou das nossas faculdades. De acordo com os autores, a vantagem na infância está ligada aos relacionamentos com outras crianças e adultos, às brincadeiras imaginativas, às oportunidades de participar na vida doméstica e da comunidade, ao afeto físico e à prática de atividade física entre outros. Dado que a educação é dirigida para o futuro, devemos avaliar a vantagem como perspetiva de florescimento ao longo de toda vida. Deste modo, o PPEJ deve compreender os benefícios conferidos em duas frentes: o incremento das conquistas de resultados realmente valiosos para as crianças e o aumento nas suas perspetivas de florescimento como adultos. Assim sendo, devemos alargar as descrições de florescimento na infância e contemplar elementos que constituem florescimento na vida adulta. Vejamos o exemplo apresentado por Schouten: um professor pode beneficiar um aluno desfavorecido e, deste modo, desenvolver as suas capacidades de relacionamento interpessoais e intrapessoais, que lhe possibilitarão usufruir de relacionamentos saudáveis na sua vida adulta.

Assim sendo, o PPEJ deve afastar-se do princípio da diferença no que concerne à métrica que os dois princípios utilizam, isto é, a métrica dos bens sociais primários (BSP) de Rawls, que engloba, tal como vimos, os poderes, posições de autoridade, riqueza e as bases de autoestima. No entanto, esta métrica não é adequada como medida de vantagem na infância e, deste modo, não pode ser empregue pelo PPEJ, pois parte do pressuposto que estamos a distribuir bens entre indivíduos, que podem ser responsabilizados por converter os bens distribuídos em vantagens reais e por estabelecer os seus próprios fins. Porém, como já vimos, os estudantes não podem ser responsabilizados neste sentido, logo a métrica do BSP não é adequada. Além disso, segundo Schouten (2012, pp. 480-481), do facto de os estudantes não poderem ser

responsabilizados, pelo menos integralmente, por transformarem as oportunidades educativas em resultados valiosos, resulta que os professores não podem negar o benefício a um aluno, utilizando o argumento de que a sua desvantagem é causada pela falta de esforço.

4.4. Um Princípio da Teoria não-Ideal

Segundo Schouten (2012, p. 481), outra diferença entre o PPEJ e o princípio da diferença é que este último não tem como objetivo restringir desigualdades com base na posição de indivíduos concretos, mas sim com base na posição de um indivíduo representativo, que se encontra numa situação pior. Tal como vimos, este princípio é aplicado para avaliar a posição de indivíduos representativos, pois a estrutura básica da sociedade é o principal objeto da justiça. Se a estrutura básica da sociedade for justa, isto é, se cumprir os princípios de justiça, então as posições dos indivíduos são justas. Já o PPEJ é um princípio que procura estabelecer os deveres de professores reais na distribuição dos recursos educativos entre alunos, também eles reais. Ao passo que o princípio da diferença idealiza a estrutura justa da sociedade, o PPEJ procura guiar a ação dos educadores em circunstâncias não ideais.

De acordo com Schouten (ibidem), o PPEJ não necessita de utilizar uma priorização tão rigorosa dos menos favorecidos como o princípio da diferença. Ao passo que o princípio da diferença necessita de cumprir a regra *maximin*, no caso do PPEJ seria irrealista pensar que indivíduos reais orientam a sua conduta, uns com os outros, de forma a maximizar a posição dos menos favorecidos. Por exemplo, pode ser muito difícil, ou até mesmo impossível, para os professores armazenarem as informações necessárias, para distinguirem o grau de desvantagem dos alunos. Ao invés disso, seria mais produtivo se este esforço fosse utilizado para melhorar as perspectivas dos alunos mais desfavorecidos. Por este motivo é que o PPEJ é um princípio prioritarista, no sentido em que requer que se beneficie, em proporção da sua desvantagem, aqueles que se encontram menos favorecidos. Contudo, ao contrário dos princípios de justiça de Rawls, o PPEJ não possui uma prioridade lexical rigorosa, pois aplica-se a indivíduos reais.

Mais ainda, segundo Schouten (2012, pp. 481-482), o PPEJ tem de ser prioritarista de um modo distinto do princípio da diferença. Conforme o princípio da diferença admite apenas um único arranjo das instituições básicas da sociedade, isto é, instituições que consigam melhorar as perspectivas dos indivíduos menos favorecidos, já o PPEJ, por sua vez, implica um curso de ação, ou seja, necessita de comportamentos específicos no aqui e agora. Para que o PPEJ possa guiar as ações dos indivíduos reais, não necessita de ser elaborado em termos da distribuição de resultados valiosos, mas antes em termos do processo de nivelção que considerarmos adequado.

Contudo, afirma Schouten (2012, p. 482), necessitamos de saber mais sobre a distribuição adequada para conseguirmos dizer algo sobre o PPEJ. É neste sentido que surgem os princípios de justiça da teoria ideal de Rawls. Se aceitarmos que Rawls está certo, ao afirmar que a estrutura social justa é aquele em que os menos favorecidos se encontram numa melhor posição, então, por analogia, os professores devem esforçar-se no sentido de dirigir os seus recursos de modo a beneficiar os alunos mais desfavorecidos, antes de esgotarem a obrigação que assumem como educadores numa sociedade injusta. Portanto, não nos devemos preocupar com o cumprimento total da obrigação, mas antes, com o ponto em que ela é condicionada por valores concorrentes e preocupações de viabilidade. Schouten não detalha a posição do PPEJ em relação à viabilidade, preocupa-se antes em saber quais são as restrições que podem ser importantes ter em consideração em relação ao PPEJ.

Em primeiro lugar, atentemos às considerações de viabilidade de custo e conhecimento. No que concerne ao custo, os educadores podem começar por redirecionar alguns dos recursos educacionais existentes no sistema educativo. Por exemplo, as escolas podem decidir investir em aulas de arte para os alunos com dificuldades, mesmo que isso implique cortar fundos para programas dirigidos para alunos com alto desempenho. Ou podem optar pelo contrário, isto é, investir em programas para alunos com melhor desempenho, na esperança de cultivar neles habilidades que não os beneficiem apenas a eles, mas também aos outros. Em relação ao conhecimento, para beneficiar os menos favorecidos, os educadores podem dispensar mais recursos para programas de enriquecimento ou até mesmo dispensar

mais tempo com estes alunos, do que com os alunos com alto desempenho (cf. Schouten, 2012, p. 482).

Além disto, de acordo com Schouten, existem outros valores que podem entrar em tensão com o PPEJ, como, por exemplo, o bem-estar infantil, o valor de respeitar os interesses parentais, o desenvolvimento da excelência e o crescimento económico. Analisando estes valores, poderemos determinar um quadro para entender o espaço em que cada educador deve trabalhar para promover o PPEJ. Segundo Schouten (2012, pp. 482-483), existem pelo menos quatro considerações que devem orientar na ponderação de valores concorrentes. Em primeiro lugar, devemos questionar a importância dos valores uns em relação aos outros. Em segundo, devemos questionar o quão bem realizados os valores se encontram, dentro das estruturas sociais atuais. Em terceiro, devemos questionar o quão bem posicionados nos encontramos para poder impulsionar cada valor, uma vez que agimos onde os nossos esforços possuem um maior impacto positivo. Por fim, devemos questionar em que medida cada valor é incompatível com os outros, pois há valores que podem pesar positivamente dado que requerem menos compensações.

Segundo Schouten (2012, p. 483), devemos ter cuidado em atribuir um peso significativo ao crescimento económico em relação a outros valores; pois, várias investigações sugerem que após as sociedades ultrapassarem o limiar da prosperidade material, um crescimento económico adicional não melhora a situação dos indivíduos. Para tal, Schouten recorre às investigações de *Richard Layard* que apontam que, um rendimento médio mais alto possui pouco efeito na felicidade das pessoas; já Robert Frank chega a uma conclusão similar recorrendo a uma correlação entre o PIB e relatos de bem-estar. Em relação aos interesses parentais, Schouten afirma que devemos pensar se o PPEJ pode efetivamente permitir que mais famílias usufruam dos bens de um relacionamento familiar íntimo. Isto porque a sua ausência pode gerar défices graves no florescimento dos pais e filhos e criar um conflito nos relacionamentos familiares, que acabará por ser prejudicial. Por fim, o PPEJ parece, em grande medida, compatível com o valor do bem-estar infantil. Este princípio leva a sério o florescimento em todas

as fases da vida e irá considerar uma criança em desvantagem, se for o caso de ter de sacrificar o florescimento da infância para adquirir o florescimento futuro.

4.5. A Diferença entre a JHF e o PPEJ

Schouten (2012, p. 483) coloca ainda a seguinte questão: porque necessitamos de um princípio igualitário para regular a desvantagem social e um princípio prioritarista para regular a desvantagem natural? Mas, se assim é, por que razão não se desenvolve um princípio que seja capaz de orientar os professores em relação às desvantagens não merecidas de um modo geral? Ainda que Schouten tenha inspirado o PPEJ no princípio da diferença de Rawls, adaptou o paradigma rawlsiano para que pudesse atender aos requisitos de um princípio de justiça educativa na teoria não-ideal. Se assim é, por que motivo devemos aceitar a teoria de Rawls como modelo para o domínio educativo?

Neste momento em que já sabemos mais acerca do PPEJ, estamos em condições de responder à questão levantada por Schouten: por que razão não se formula um único princípio de justiça? A resposta de Schouten (2012, p. 484) parece ser clara: um princípio prioritarista é preferível para estes objetivos, pelo menos para regular a desvantagem natural. Suponhamos um professor que quer igualar as perspetivas de vida de todos os seus alunos, é provável que não tenha ideia nenhuma por onde deve começar esta tarefa e pode até mesmo não ter esperança de concluí-la com sucesso. É evidente que é impossível que um educador consiga igualar o desempenho académico de todos os alunos e de alterar a estrutura das recompensas externas para desvincular o desempenho académico das perspetivas de florescimento. Agora, suponha-se que ao invés disso, se pede a um professor para identificar as crianças cujas perspetivas de prosperidade são baixas e lhe pedimos que faça o que estiver ao seu alcance para melhorá-las. É expectável que comece por dedicar mais tempo a estes alunos e priorize as suas necessidades. Deste modo, o professor descobrirá este princípio prioritarista orientado para a ação.

Segundo Schouten (*ibidem*), o PPEJ existirá enquanto houver alunos que possuam perspetivas desiguais de prosperidade, ou seja, os professores terão de continuar a favorecer desproporcionalmente os menos favorecidos, até atingir um ponto utópico

em que todos usufruam de perspectivas de vida iguais, independentemente da habilidade natural. Seja como for, o importante é que os educadores compreendam a sua obrigação como prioritarista e se foquem em identificar possibilidades para melhorar a situação dos alunos menos favorecidos. O principal motivo pelo qual devemos preferir o princípio prioritarista, ao invés de um princípio igualitário de justiça, deve-se ao facto de este último não detalhar a forma adequada como devemos agir para com os indivíduos em circunstâncias não-ideais.

Suponhamos, afirma Schouten (2012, pp. 484-485), o caso de um professor que tem ao seu dispor vários recursos e pode utilizá-los de duas maneiras: se escolher a primeira opção, metade dos alunos da sala de aula usufruirá de cinco unidades de perspectivas de florescimento, e os restantes apenas três unidades. Já se optar pela segunda opção, três quartos dos alunos usufruirá de 4,5 unidades de perspectivas de florescimento, e um quarto usufruirá de 2,5 unidades. Assim sendo, um princípio igualitário não forneceria uma orientação clara a um educador nestas circunstâncias, pois não há um sentido óbvio em que a distribuição seja mais igual do que a outra, ou seja, a distância entre os dois grupos é a mesma. Além disto, por vezes, teremos de obter uma certa igualdade, entendida em termos do número de alunos que atingem o mesmo nível, isto é, aquilo que se denomina: igualdade como minimização do intervalo total de realizações. E, para que consigamos obter um maior número de alunos neste alto nível de conquistas, teremos de diminuir ainda mais as perspectivas dos que estão nos níveis inferiores.

Já o PPEJ, em contrapartida, disponibiliza uma orientação clara, isto é, o professor deve utilizar os seus recursos para atingir a primeira distribuição, uma vez que é esta que melhora as perspectivas dos menos favorecidos. Esta prioridade em relação à melhoria das perspectivas dos menos favorecidos pode ser constatada quando recordamos que a sua desvantagem não é entendida de maneira restrita, em termos só de conquistas académicas, mas antes de uma perspectiva geral, ou seja, do seu florescimento ao longo da sua vida. Segundo Schouten (2012, p. 485), assegurar que os menos favorecidos usufruam de uma vida boa é mais importante do que assegurar que os mais favorecidos usufruam de uma vida ainda melhor. Assim, devemos optar sempre

pela escolha que eleva os que estão em pior situação. O PPEJ não só orienta as ações de um modo mais direto, como também disponibiliza orientação em todos os casos.

Contudo, segundo Schouten (2012, pp. 485-486), este problema de especificação do curso de ação, não é apenas aplicado à desigualdade causada por contingências naturais. Os princípios igualitários, por vezes, não detalham adequadamente o curso de ação justo, quer as desvantagens se devam a causa naturais ou sociais. Dissemos, anteriormente, que pretendíamos formular um único princípio prioritarista de justiça educativa para regular a desvantagem resultante do baixo desempenho académico causado naturalmente ou socialmente. Constatamos que o princípio prioritarista é preferível para regular as desigualdades causadas pelas contingências naturais e, se os motivos pelos quais é preferível não fazem a separação entre as contingências naturais e sociais, então, esse princípio também será preferível para regular as contingências sociais. Logo, por que razão não aplicar o PPEJ às contingências provenientes de ambas as fontes de desvantagem?

Schouten (2012, p. 486) afirma que pode existir algum aspeto moralmente importante nas desigualdades sociais que as tornam injustas, mesmo que acabem por beneficiar os menos favorecidos. Porém, o motivo pelo qual Rawls desenvolveu os dois princípios de justiça, foi por uma questão prática: as desigualdades causadas pelas contingências sociais são permitidas, pois podem trazer benefício para os menos favorecidos.

No entanto, Schouten (ibidem) coloca a seguinte questão: a hipótese de direccionar a desigualdade em benefício dos menos favorecidos distingue contingências sociais de naturais? *Richard Arneson* e *Matthew Clay* colocam a mesma questão, mas em relação ao PIO e ao princípio da diferença. Deste modo, concluem que não deve haver uma distinção de princípio e afirmam que devemos utilizar o princípio da diferença, para regular as duas fontes de desigualdade, mantendo a vantagem apenas se for para o benefício dos menos favorecidos. Pois, possibilitar que algumas diferenças sociais afetem a vantagem também pode acabar por beneficiar os menos favorecidos. O facto da diferença natural conseguir mais facilmente ser direccionada para o benefício dos

menos favorecidos, não justifica uma diferença de princípio na maneira como as instituições sociais devem tratar as duas fontes de desvantagem.

Deste modo, tal como *Arneson* e *Clayton* não veem nenhuma razão para que as contingências sociais sejam reguladas por um princípio igualitário, também Schouten (ibidem) não acha necessário insistir que as contingências sociais no âmbito educativo sejam orientadas por um princípio igualitário, ao contrário do PPEJ. Ao invés disso, o próprio domínio educativo, e a natureza não ideal do projeto de Schouten, conduzem-nos a aceitar o PPEJ como um único princípio de justiça na educação.

Como já vimos, Schouten (2012, pp. 486-487) elenca duas razões para preferirmos o PPEJ: em primeiro lugar, os princípios igualitários de justiça não determinam adequadamente a distribuição justa entre duas alternativas não-ideais, portanto, não orientam os educadores sobre como empregar os seus recursos nas circunstâncias reais em que se encontram. Em segundo lugar, o PPEJ oferece uma orientação clara para a ação, ao contrário dos princípios igualitários. Assim sendo, e dado que temos boas razões para preferir o PPEJ, pelo menos para regular as desvantagens devido a contingências naturais, temos também uma boa razão para preferir o PPEJ, como regulador da desvantagem social. Tal se deve ao facto de os educadores não estarem epistemicamente bem situados para distinguir as causas da desvantagem dos alunos. Imaginemos que, num determinado momento, o desempenho dos alunos é determinado por causas naturais e noutro por causas sociais. É provável que os educadores não tenham uma forma confiável de distinguir estes factos. E, mesmo que o pudessem fazer, isso requeria um investimento de recursos. Deste modo, estas limitações epistémicas oferecem-nos uma boa razão pragmática para regular todas as obrigações educativas de justiça, recorrendo a um único princípio.

De acordo com Schouten (2012, p. 487), se aceitarmos um único princípio prioritarista, esse princípio conduzirá os educadores a beneficiar os estudantes com baixo desempenho, independentemente da causa do mesmo. Na generalidade dos casos, esse benefício é atribuído ao trabalhar para melhorar o desempenho académico dos alunos. E, esta oportunidade de melhorar a vida de alguns alunos, não é mais apropriada para os naturalmente desfavorecidos do que para os socialmente

desfavorecidos. Ainda que existam algumas razões para preferir o princípio igualitário da JHF, de forma a regular as desigualdades educativas devido às contingências sociais, Schouten defende o PPEJ como um princípio de justiça educativa para orientar os educadores em relação às duas fontes de desvantagem, isto é, natural e social.

4.6. Considerações Finais Acerca do PPEJ

Nos tempos que correm, a discussão sobre os objetivos finais da educação tem adquirido destaque e, na minha opinião, Gina Schouten é um nome incontornável quando o assunto em debate é a justiça educativa. Concordo com a noção defendida por Schouten de que o fim último da educação não passa apenas pela transmissão de capacidades académicas, embora estas sejam de suma importância, mas que os educadores devem também ter a preocupação de capacitar os seus alunos para melhorar as suas perspetivas de vida. Assim sendo, as capacidades académicas acabam por ser um meio para alcançar este objetivo final.

Além disso, subscrevo a posição de Schouten quando afirma que para muitos alunos, especialmente para os menos favorecidos devido a contingências naturais, a procura por resultados académicos pode ser inatingível e o tempo gasto em tentar melhorar os resultados académicos destes alunos pode ser dispensado a incrementar ferramentas que os ajudarão ao longo das suas vidas. Sabemos, tal como afirmou Schouten, da correlação que existe entre os resultados académicos e as perspetivas de vida e, sabendo que não podemos alterar a estrutura deste sistema de recompensas externas, a única coisa que temos ao nosso alcance passa por tentar amenizar os efeitos tanto da lotaria social como da lotaria natural.

Schouten propõe o PPEJ como um princípio prioritarista único que irá regular ambas as fontes de desvantagem. Julgo que esta substituição elencada por Schouten do princípio da JHF pelo PPEJ faz todo o sentido, uma vez que, do mesmo modo que Rawls necessitou de complementar o PIO com o princípio da diferença, não fazia sentido que, no âmbito da educação, nos regulássemos por um princípio igualitário, que apenas atende às contingências sociais e não nos fornece orientações claras de como agir em circunstâncias não-ideais. Em contrapartida, o PPEJ fornece-nos as orientações claras de que necessitamos em circunstâncias não-ideais e com alunos reais. E devido ao facto de

não haver um critério para distinguir as desvantagens resultantes das contingências naturais e sociais, concordo com a aplicação de um único princípio para ambas as fontes de desvantagem.

Julgo que o estudo e a reflexão acerca da justiça educativa e, em particular, do PPEJ é indispensável para qualquer educador. A procura por uma educação que capacite os alunos a melhorar as suas perspetivas de vida, a maximização das oportunidades para todos os membros da sociedade e a particular atenção aos menos favorecidos, são alguns dos contributos que Schouten fornece para alicerçar um sistema educativo justo.

Durante o meu estágio, tive oportunidade de poder aplicar o PPEJ nomeadamente, ao desenvolver um gabinete de apoio ao estudo para auxiliar os alunos com maiores necessidades, quer elas sejam decorrentes das contingências naturais ou sociais. Este princípio orientou-me na implementação de estratégias que não se limitassem a melhoria dos resultados académicos, mas que também procurassem dotar os alunos de ferramentas práticas e capacidades para enfrentar desafios futuros. Esta abordagem foi essencial para atender às necessidades dos alunos em situações não ideais, fornecendo uma orientação clara ao docente e fornecendo um suporte individualizado aos alunos com o objetivo de melhorar as suas perspetivas de vida.

A teoria de Schouten foi útil e importante para o desenvolvimento desta prática, pois ofereceu um quadro conceptual capaz de justificar a priorização do apoio aos alunos mais desfavorecidos. Ao aplicar este princípio, foi possível orientar a minha prática ao longo do estágio focando-me não só em assegurar a aprendizagem, mas também em promover competências que aumentassem as perspetivas de florescimento dos alunos. Esta aplicação da teoria na prática mostrou-se valiosa para a criação de um ambiente educativo mais justo e equitativo.

Para além disso, existe também uma relação entre o PPEJ com dois documentos cruciais, a saber: o PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) e as Aprendizagens Essenciais de Filosofia. Ambos têm como objetivo formar cidadãos que sejam críticos, responsáveis e capazes de participar ativamente na sociedade. Considero que a teoria de Schouten, bem como a sua aplicação prática, contribuem diretamente para o cumprimento destes objetivos, pois ambos os documentos enfatizam a

necessidade de uma educação que vá além das competências acadêmicas, promovendo o desenvolvimento integral do aluno. Trabalhar com base neste princípio ajuda também a concretizar algumas metas estabelecidas pelo PASEO, nomeadamente a equidade e a inclusão, ao garantir que todos os alunos, independentemente das suas desvantagens, tenham acesso a uma educação que realmente melhore as suas perspetivas de vida.

Parte II- Exposição Prática

5. Introdução

A presente parte teórica do meu relatório final de estágio tem como objetivo apresentar e refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo do meu estágio pedagógico realizado na Escola Secundária do Castelo da Maia. Nesta secção, serão abordados diversos aspetos fundamentais, começando com a apresentação da escola, seguida pela caracterização das turmas com as quais trabalhei durante o período de estágio. Serão também destacadas as dinâmicas e aprendizagens adquiridas no contexto do núcleo de estágio, evidenciando o impacto que este teve no meu desenvolvimento profissional.

Ao longo do estágio, realizei várias atividades pedagógicas e projetos extracurriculares, dos quais devo destacar o Gabinete de Apoio ao Estudo, uma iniciativa que visa auxiliar os alunos com maiores necessidades académicas e que foi posteriormente avaliado através de um questionário em formato *Forms*. Este projeto refletiu o meu compromisso com a aplicação prática do princípio prioritarista de Schouten, com o intuito de promover uma educação mais inclusiva.

Além disso, desenvolvi em colaboração com o núcleo de estágio e com todo o corpo docente e não docente da escola, uma atividade solidária, que não só fomentou o espírito de entreaajuda entre os alunos, como também promoveu valores de cidadania ativa e de responsabilidade social. Por fim, com o objetivo de compreender de que forma os alunos encaram a noção de escola justa propôs um trabalho com base na teoria de John Rawls onde os alunos são desafiados a questionar e a aplicar os princípios da justiça de John Rawls, caso considerassem adequados, para a construção de uma escola justa. A elaboração destas atividades não só proporcionaram momentos de aprendizagem e reflexão crítica, como também permitiu uma aproximação prática dos alunos aos conceitos filosóficos estudados.

5.1. Apresentação da Escola

Começo por referir a escola que me acolheu: a Escola Secundária do Castelo da Maia. Esta escola foi inaugurada no dia 31 de outubro de 1992. Inicialmente denominou-se como “Escola Secundária nº 2 da Maia”; no entanto, o seu nome alterou-se, uma vez que se localiza na freguesia do Castelo da Maia que, por sua vez, pertence ao concelho da Maia e ao distrito do Porto. A escola situa-se, mais precisamente, na rua Professora Idalina Santos Quelhas, em homenagem à professora primária que é recordada pelo seu enorme empenho e dedicação à atividade docente. Em primeira instância, esta escola foi concebida para acolher alunos do Ensino Secundário, tendo entrado em funcionamento no ano letivo de 1992/1993, com 74 alunos. Ao longo dos tempos, de modo gradual, a escola foi recebendo alunos do ensino básico (7º, 8º e 9º anos), do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos) e do ensino profissional.

Relativamente ao edifício, este é constituído por 58 salas de aula e 13 salas com características específicas: 3 salas de informática, 3 salas de Educação Visual e 7 laboratórios: 1 de Física, 2 de Química, 2 de Biologia e 2 polivalentes. Além disso, possui um pavilhão gimnodesportivo e campo de jogos exterior, uma biblioteca e um auditório, com capacidade para aproximadamente 100 pessoas. No que concerne ao espaço de recreio, possui uma área ao ar livre e abundantes de zonas verdes. O edifício escolar foi intervencionado por intermédio do Programa Parque Escolar, ficando as obras concluídas no ano 2016.

Na sequência do processo de agregação de escolas, no dia 4 de julho de 2012 a nova unidade orgânica passou a designar-se “Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia”, com sede na Escola Secundária do Castelo da Maia. O Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia (AECM), envolve na mesma unidade de gestão, a Escola E.B.2/3 do Castelo da Maia, dez Jardins-de-infância e Escolas do primeiro ciclo. O AECM, com o código 152067, é composto pelas seguintes escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar: Escola Secundária do Castelo da Maia, EB2/3 do Castelo da Maia, EB da Bajouca, EB do Castelo da Maia, EB de Ferreiró, EB de Ferronho, EB de Gestalinho, EB de Mandim, EB de Porto Bom, EB da Seara e JI da Campa do Preto. Relativamente ao conselho dos departamentos curriculares, este encontra-se dividido em seis. A cada um

destes conselhos pertencem os docentes que lecionam os grupos de recrutamento e áreas disciplinares que o constituem, a saber: Educação pré-escolar; 1º ciclo do Ensino Básico; Línguas; Ciências Sociais e Humanas; Expressões e Tecnologias; Matemática e Ciências Experimentais.

No que concerne ao Conselho Administrativo, este tem a seguinte composição: O diretor, o subdiretor ou um dos adjuntos do diretor e o chefe dos Serviços de Administração Escolar. Estes cargos são ocupados, respetivamente pelo Diretor Marco António Esteves Marques; pela Subdiretora Paula Garcia; pelos Adjuntos Rosa Azevedo, José Nuno Araújo, Conceição Moutinho; pelo Coordenador da EB2/3, João Lourenço; pela Assessora Cristina Sá e pelo Regime de Voluntariado, Lurdes Teixeira.²

5.2. Caracterização das Turmas

A presente caracterização das turmas com as quais trabalhei ao longo do estágio revelou-se uma etapa essencial para a implementação eficaz das estratégias de ensino-aprendizagem. Esta análise permitiu-me adaptar as metodologias pedagógicas às especificidades de cada turma, assegurando que o processo educativo fosse não só eficiente, mas também justo e inclusivo, tal como proposto por Gina Schouten no seu princípio prioritarista, explorada na parte teórica deste relatório.

Relativamente à turma 11º C, esta era composta por alunos do curso de Ciências e de Economia, por tal, exigiu a adoção de um estilo de ensino que privilegiasse o raciocínio lógico, uma vez que este é o tipo de pensamento mais familiar para estes alunos. Além disso, estes alunos denotaram pouco interesse pela discussão dos problemas filosóficos, por tal, houve maior necessidade de adotar estratégias que fomentassem o seu espírito crítico. Assim, as aulas foram estruturadas de forma a por um lado aproveitar as capacidades analíticas dos alunos, facilitando a compreensão de conceitos filosóficos mais abstratos e por outro lado desenvolver e estimular o raciocínio crítico e a argumentação rigorosa.

Já na turma 11º F, constituída por alunos mais calmos e pouco participativos, optei por aplicar a estratégia de aula invertida nos primeiros quinze minutos de cada aula. Este método foi utilizado com o objetivo de incentivar a participação ativa dos alunos,

² Informação disponível: <https://aecastelomaia.pt>

levando-os a refletir previamente sobre os temas a serem discutidos e, assim, promover um maior dinamismo da aula.

A turma do 11º D, incluía alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, e, por esse motivo, requereu uma abordagem pedagógica mais pausada e segmentada. As matérias foram explicadas de forma gradual, com atenção redobrada à clareza e à repetição dos conceitos, garantindo que todos os alunos pudessem acompanhar o ritmo da aula. Esta prática reflete a aplicação do princípio de justiça educativa de Schouten, que enfatiza a necessidade de adaptar o ensino às necessidades dos alunos quer estas sejam motivadas pelas contingências sociais ou naturais.

A turma de 11º E, era constituída por alunos que exigiam uma aula mais dinâmica e com maior atenção aos problemas de indisciplina, por esse motivo foi necessário implementar estratégias de gestão da sala de aula que mantivessem os alunos focados e envolvidos. As aulas foram planeadas para serem mais interativas e criativas, utilizando atividades que captassem a atenção dos alunos e minimizassem as interrupções.

Adicionalmente, foi necessário dedicar maior atenção à alguns alunos específicos que apresentavam necessidades educativas especiais, tanto na turma do 11º D como no 11º E. Em ambos os casos, foi necessário um acompanhamento mais próximo e personalizado para assegurar quer o progresso académico quer, tal como sugerido por Schouten, o maior investimento nas perspetivas de florescimento futuro.

Assim sendo, a adaptação das estratégias pedagógicas às características de cada turma foi fundamental. Através da implementação das ideias de Schouten, pude criar ambientes de aprendizagem que respeitassem as diferentes necessidades e potencialidades dos alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa.

Passemos agora para a caracterizações das quatro turmas atribuídas ao núcleo de estágio da Escola Secundária do Castelo da Maia. Algumas das questões que foram colocadas aos alunos e que serão alvo de reflexão são as seguintes: género; retenções no ano escolar atual; número de retenções; ano de escolaridade das retenções; nacionalidade; idade a 15 de setembro; ASE; ensino articulado com necessidades

educativas específicas; número de negativas no ano anterior; língua materna; agregado familiar; horas de sono; local do pequeno almoço; problemas de saúde; medicação habitual; contextos privilegiados de aprendizagem; conversas sobre a escola em casa; posse de computador; disciplina favorita; disciplina que menos gosta; o que contribui para o insucesso escolar; autoavaliação como aluno; até que idade pretende estudar; gosto pelo estudo; frequência de estudo; local de estudo; auxílio no estudo; profissão que gostaria de ter; nacionalidade do pai; formação académica do pai; situação profissional do pai; idade atual do pai; nacionalidade da mãe; formação académica da mãe; situação profissional da mãe; idade atual da mãe; encarregado de educação; idade atual do EE; nacionalidade do EE; formação académica do EE; e situação profissional do EE.

5.2.1. 11º C

A primeira turma a ser analisada é a turma do 11º C constituída, por alunos de dois cursos diferentes, nomeadamente Ciências e Tecnologias (12) e Ciências Socioeconómicas (14). Na sua globalidade a turma é constituída por 26 alunos dos quais 10 são raparigas e 16 são rapazes. Relativamente ao número de retenções, nenhum destes alunos teve reprovou ao longo do seu percurso escolar. Dos 26 alunos da turma, apenas um é de nacionalidade italiana, sendo que os restantes são de nacionalidade portuguesa. Em relação à média de idades, ronda os 15,7. A grande maioria dos alunos não beneficia do Apoio Social Escolar (ASE). Nenhum dos 26 alunos frequenta o ensino articulado. Da turma consta uma aluna com necessidades educativas específicas. Quanto ao número de negativas do ano anterior, apenas existe uma. A língua portuguesa é a língua materna de todos os alunos. Relativamente às pessoas com quem os alunos vivem habitualmente, há uma disparidade muito grande de situações, o que reflete a diversidade de famílias vigentes na nossa sociedade atual. No que concerne às horas de sono por dia, a maioria dos alunos refere dormir entre sete a oito horas. Habitualmente, a maioria dos alunos da turma toma o pequeno-almoço em casa. Relativamente aos problemas de saúde dos alunos, a maioria referiu não sofrer de nenhum problema de saúde, apenas se registaram alguns problemas visuais e de alergias. A maior parte dos alunos não toma medicação com regularidade, exceto em

alguns casos de tratamento de ansiedade, sono e depressão. Relativamente, aos contextos privilegiados de aprendizagem, as respostas foram também muito variadas, contudo, a maioria dos alunos considera que é nas aulas que melhor aprende. Quanto à conversa em casa referente ao que se sucede na escola, muitos alunos responderam que o fazem regularmente. Grande parte dos inquiridos refere que possui computador e internet. No que respeita à disciplina de que mais gostam, na globalidade os alunos referem a disciplina de matemática e, quanto à disciplina de que menos gostam as respostas variam substancialmente. Os alunos desta turma consideram que os fatores que mais contribuem para a taxa de insucesso são a falta de atenção e as dificuldades em compreender os docentes. A maioria dos alunos crê que tem um bom desempenho escolar e, na sua generalidade, pretende ingressar no ensino superior, uma vez que afirmam gostar de estudar.

Nos seus tempos livres, as atividades que realizam são variadas, alguns alunos afirmam gostar de ouvir música, ver televisão, passear com os amigos, praticar desporto, jogar no computador, passear, ler e etc. Em contrapartida, relativamente ao estudo, a maioria dos estudantes afirmou fazê-lo diariamente, sendo que o mesmo é realizado, normalmente, em casa com ajuda de terceiros. Assim sendo, no que concerne à profissão que ambicionam ter, os alunos referem o seguinte: engenheiro/a civil; gestor/a; economista etc. Quanto à informação relativa aos pais dos alunos, a maior parte refere ter nacionalidade portuguesa, destacando-se somente um de nacionalidade italiana, sendo que as suas idades variam entre os 41 e os 66 anos. No que toca à sua formação académica, ainda que muito diversificada, pode-se concluir que a maioria concluiu o secundário, e ainda, que trabalha por conta de outrem. No que diz respeito, às mães dos alunos, na grande maioria são de nacionalidade portuguesa, verificando-se apenas uma de nacionalidade brasileira, as suas idades oscilam entre os 44 e os 56 anos. Relativamente à sua formação académica, na generalidade, concluíram o secundário ou são licenciadas, e ainda, trabalham por conta de outrem. Quanto aos encarregados de educação, constata-se que na maioria são mães (17), seguida dos pais (8) e outros (1), a sua idade está compreendida entre os 27 e os 66 anos, sendo na grande maioria de nacionalidade portuguesa e apenas um de nacionalidade italiana. Por

fim, a formação académica dos encarregados de educação, na sua maioria concluíram o secundário ou possuem uma licenciatura, sendo, no geral, trabalhadores por conta de outrem.

5.2.2. 11º E

Passando para a turma 11º E, esta, na sua globalidade, é constituída por 20 alunos, dos quais 12 são raparigas e 8 são rapazes. Relativamente ao número de retenções, apenas 2 deles reprovaram ao longo do seu percurso escolar. Dos 20 alunos da turma, apenas um é de nacionalidade italiana, sendo que os restantes são de nacionalidade portuguesa. Em relação à média de idades, ronda os 15,8. A grande maioria dos alunos não beneficiam do Apoio Social Escolar (ASE). Nenhum dos 20 alunos frequenta o ensino articulado. Da turma constam dois alunos com necessidades educativas específicas. Quanto às outras questões como o número de negativas do ano anterior, a língua materna, com quem vivem atualmente, quantas horas dormem por dia, onde tomam o pequeno-almoço, entre outras, a globalidade dos alunos (em média 18 alunos) não respondeu, assim sendo, não irei ter estes elementos em consideração, pois não permitem concluir informações relevantes. Na sua maioria, os alunos têm computador e acesso à internet. No que se refere à informação relativa aos pais, na maioria, são de nacionalidade portuguesa; no entanto, existe um italiano e um luxemburguês, tendo idades compreendidas entre os 41 e os 50. Quanto à sua formação académica, é diversa, contudo, a maioria concluiu o secundário e trabalha por conta de outrem. No que respeita à informação relativa às mães, na sua maioria, são portuguesas, sendo somente uma de nacionalidade brasileira, as suas idades estão compreendidas entre os 37 e os 50 anos. Na generalidade, concluíram o secundário e trabalham por conta de outrem. Em relação aos encarregados de educação na sua maioria são mães (17) e três são pais, as suas idades estão compreendidas entre os 37 e os 50 anos, na maioria, são de nacionalidade portuguesa, sendo apenas um de nacionalidade brasileira. Por fim, a maior parte dos encarregados de educação concluiu o secundário e são trabalhadores por conta de outrem.

5.2.3. 11º F

No que respeita à turma 11º F, esta é constituída por 19 alunos, dos quais 13 são raparigas e 6 são rapazes. Relativamente ao número de retenções, 4 alunos já reprovaram ao longo do seu percurso escolar, sendo que dois reprovaram no 10º ano, 1 aluno no 7º ano e um no 6º ano de escolaridade. Dos 20 alunos da turma, apenas dois são de nacionalidade brasileira sendo que, os restantes são de nacionalidade portuguesa. Em relação à média de idades ronda os 16,1. A grande maioria dos alunos não beneficia do Apoio Social Escolar (ASE). Nenhum dos 20 alunos frequenta o ensino articulado, nem tem necessidades educativas específicas. Alguns dos pontos do documento não foram respondidos pelos alunos, dessa forma, não vão ser tidos em consideração nesta caracterização da turma, pois, não possibilita retirar conclusões pertinentes. Em relação à posse de computador e internet, 10 alunos referem ter computador e 9 refere não ter, quanto ao acesso à internet, a maioria possui. No que se refere à informação relativa aos pais, na maioria, são de nacionalidade portuguesa; no entanto, dois são de nacionalidade brasileira, tendo idades compreendidas entre os 42 e os 49. Quanto à sua formação académica, esta é diversificada, contudo, a maioria concluiu o ensino básico (3ºciclo) e trabalha por conta de outrem. Já no que respeita à informação relativa às mães, na sua maioria, são de nacionalidade portuguesa, sendo somente uma de nacionalidade brasileira, as suas idades estão compreendidas entre os 37 e os 50 anos. No que concerne à sua formação académica, na generalidade concluiu o secundário e trabalha por conta de outrem. Em relação aos encarregados de educação, na sua maioria são mães (15) e dois são pais, as suas idades estão compreendidas entre os 36 e os 55 anos, na maioria são de nacionalidade portuguesa, sendo apenas dois de nacionalidade brasileira. Por fim, a maior parte dos encarregados de educação concluiu o secundário e são trabalhadores por conta de outrem.

5.2.4. 11º D

Finalmente, no que concerne à turma 11º D, esta é constituída, na sua globalidade, por 22 alunos, dos quais 17 são raparigas e 5 são rapazes. Relativamente ao número de retenções, 4 destes alunos reprovaram ao longo do seu percurso escolar, um no 10º ano, um no 9º ano e um no 6º ano de escolaridade, sendo que dois ficaram retidos uma

vez, um aluno ficou retido duas vezes e um aluno ficou retido três vezes. Dos 22 alunos da turma apenas um é da Guiné-Bissau e um do Brasil, os restantes são de nacionalidade portuguesa. Em relação à média de idades ronda os 16,2. A grande maioria dos alunos beneficia do Apoio Social Escolar (ASE). Nenhum dos 22 alunos frequenta o ensino articulado e a maioria não tem necessidades educativas específicas. Quanto ao número de negativas do ano anterior, existem 3 alunos com 1 negativa no ano anterior. Na grande maioria, a língua portuguesa é a língua materna dos alunos. No que concerne às horas de sono por dia, a maioria dos alunos indicou que dorme entre 7 a 8 horas por dia. A globalidade indica que costuma tomar o pequeno-almoço em casa. Relativamente aos problemas de saúde dos alunos, perto de metade da turma (10) referiu sofrer de problemas de saúde, na generalidade dos casos sofrem de problemas visuais, alergias e asma. Contudo, a maior parte dos alunos não toma medicação habitualmente. Relativamente, à situação em que os alunos aprendem melhor, os alunos referem aprender melhor com um explicador, em grupo ou sozinhos. Quanto à conversa em casa referente ao que se sucede na escola, a maioria respondeu que o faz regularmente. Já no que se refere à posse de computador e internet, pouco mais de metade dos alunos (12) refere que possui computador, e a grande maioria indica ter internet em casa. No que diz respeito à disciplina que mais gostam e que menos gostam, as respostas são muito diversificadas. Os alunos desta turma consideram que os fatores que mais contribuem para a taxa de insucesso são o desinteresse pela disciplina, falta de atenção, falta de estudo entre outros. A maioria dos alunos crê ter um desempenho escolar mediano. Quanto ao ensino superior, pouco mais de metade dos alunos (11) refere querer ingressar no ensino superior; no entanto, 9 alunos querem apenas concluir o 12º ano. Posto isto, metade da turma (10) refere gostar de estudar. Nos seus tempos livres, as atividades que realizam são variadas, alguns alunos afirmam gostar de ouvir música, ver televisão, passear com os amigos, utilizar a internet, entre outros. Em contrapartida, relativamente ao estudo, a maioria dos estudantes afirmou fazê-lo diariamente, sendo que o mesmo é realizado, normalmente, em casa e sem ajuda. No que concerne à profissão que ambicionam ter, a maioria dos alunos não respondeu. Quanto à informação relativa aos pais dos alunos, a maior parte refere ser de nacionalidade

portuguesa, verificou-se somente um venezuelano e 1 de nacionalidade brasileira, sendo que as suas idades estão compreendidas entre os 43 e os 83 anos. Da sua formação académica, ainda que muito diversificada, pode-se concluir que a maioria concluiu o ensino básico (2º ciclo) e ainda, que trabalham por conta de outrem. No que diz respeito às mães dos alunos, na grande maioria, são de nacionalidade portuguesa, verificando-se apenas duas de nacionalidade brasileira, as suas idades oscilam entre os 33 e os 61 anos. No que concerne à sua formação académica, apesar da diversidade de respostas, na generalidade, concluíram o ensino básico (3º ciclo) e ainda, trabalham por conta de outrem ou estão desempregadas. Já, relativamente aos encarregados de educação constata-se que na maioria são as mães (19), sendo que, dois alunos são os seus próprios encarregados de educação e um é o tio, as suas idades estão compreendidas entre os 19 e os 61 anos, sendo na grande maioria de nacionalidade portuguesa e apenas dois de nacionalidade brasileira. Por fim, quanto à formação académica dos encarregados de educação, a maioria terminou o ensino básico (2º ciclo) e trabalha por conta de outrem ou estão desempregados.

5.3. Reflexão Sobre o Núcleo de Estágio

Nesta reflexão tenho como objetivo realizar uma análise ao meu percurso na qualidade de professora-estagiária na Escola Secundária do Castelo da Maia. Assim sendo, pretendo abordar vários tópicos, nomeadamente, no que concerne à fundamentação científica, à preparação e execução das aulas, à realização de atividades e à relação com os diferentes membros da comunidade escolar. Por fim, refletir criticamente acerca dos investimentos que devo ter em consideração para melhorar a minha formação académica e profissional.

Posto isto, vou começar por tecer algumas considerações em relação à escola e à comunidade escolar. Começo por salientar a excelente receção, desde o primeiro dia, por parte de todos os professores, alunos e os restantes membros da comunidade escolar. Além disso, devo destacar a esmerada dedicação da orientadora cooperante, a professora Diamantina Correia, que desde o primeiro dia, fez um excelente trabalho para me fazer sentir parte da comunidade escolar e me orientar verdadeiramente, para enfrentar as adversidades que a prática da docência implicam. Ressalvo ainda a relação

com a minha colega, a professora estagiária Mariana Costa, que tem sido um enorme apoio a todo os níveis, com quem desenvolvi várias atividades, num trabalho de interajuda e colaboração, que nos permitiu desenvolver dinâmicas interessantes na escola como, por exemplo, um *peddy-paper*, um gabinete de apoio ao estudo, um teatro de Natal, o dia do agrupamento em conjunto com o grupo disciplinar de educação física, a participação no projeto PT-MOZ e a visita de estudo à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este sentimento de acolhimento foi demonstrado por todos os estudantes das quatro turmas da professora Diamantina Correia; experienciei uma empatia natural dos alunos para com as professoras estagiárias, tanto em momentos de avaliação, como fora deles. Devo salientar que os alunos, em momento algum, me trataram de forma diferente da que normalmente tratam a professora Diamantina. Pelo contrário, sempre que lecionei nestas turmas, todos os estudantes foram recetivos, tendo sempre o cuidado de participar, estar atentos e, inclusivamente, destacar, por atos ou palavras, a sua satisfação com o nosso trabalho.

Ressalvo ainda que, ao longo deste período, fomos assistindo e fazendo parte não só das aulas, como também, do trabalho de direção de turma, reuniões de pais, reuniões do conselho de turma, reunião de grupo disciplinar e, ainda, participação e elaboração de visitas de estudo. A participação nestas atividades possibilitou-me ter uma noção mais ampla do trabalho de um professor, não só naquilo que concerne à componente letiva, como também à não letiva, nomeadamente, no que diz respeito à direção de turma. Ao longo deste ano, fui tendo a oportunidade de apreender como se deve lidar com algumas situações de indisciplina, elaboração e execução de uma reunião de pais, tratamento de assuntos disciplinares junto da direção e processo de organização de uma visita de estudo. Além disso, a elaboração destas atividades permitiu-nos trabalhar com maior autonomia, uma vez que já conhecíamos os procedimentos, bem como possibilitou o contacto com os alunos fora do ambiente de sala de aula e com os restantes professores acompanhantes.

No que concerne à planificação das aulas devo admitir que foi bastante desafiador para mim devido à inexperiência; na grande maioria das vezes aprimorei as minhas planificações, seja ao nível da elaboração dos objetivos, ou da parte científica ou

didática, por tentativa e erro, isto é, ia integrando as sugestões do professor doutor Domingos Faria, da orientadora cooperante e da minha colega de estágio. Nos primeiros tempos, deparei-me com algumas dificuldades no desenvolvimento das planificações, principalmente ao nível dos objetivos; contudo, esta situação foi resolvida posteriormente, uma vez que compreendi o que era necessário na formulação dos mesmos e consegui colmatar algumas limitações que possuía. Ao nível da fundamentação científica, consegui melhorar substancialmente através do estudo e consulta das fontes primárias e de outras fontes fidedignas. Sinto que este foi um dos maiores progressos que fiz desde que entrei para o estágio, uma vez que me tenho sentido cada vez mais à vontade com o domínio dos conteúdos e por ter colmatado estas dificuldades sentidas anteriormente. Considero que apresento maior plasticidade na aula, conseguindo articular vários pontos da matéria e repelindo o desconforto da insegurança face às questões dos alunos, incentivando pelo contrário, os alunos a colocarem as suas dúvidas.

No que concerne à seleção e adequação das estratégias, durante as assistências às aulas da professora Diamantina Correia tive a oportunidade de conhecer as particularidades de cada turma e, conseqüentemente, de cada aluno, por tal, consegui adaptar a seleção dos recursos e estratégias às especificidades de cada turma, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, possibilitou-me compreender quais as dificuldades dos alunos e onde deveria incidir com maior atenção, aquando da leção das minhas regências. Permitiu-me também perceber o comportamento de cada turma e descortinar a melhor forma para lidar com possíveis situações de indisciplina. Julgo que este é um dos aspetos onde me encontro melhor, uma vez que possuo tato pedagógico para compreender as necessidades de cada aluno e tento sempre desenvolver e adequar as estratégias a cada uma das turmas e, se possível, a cada aluno. Além disso, procuro que as estratégias sejam o mais dinâmicas e criativas possível, de forma a conseguir criar um bom ambiente de ensino-aprendizagem.

No que concerne aos recursos, estes são sempre produzidos por mim, desde os *PowerPoints* até aos restantes materiais utilizados em aula (com exceção de alguns materiais do manual adotado na escola). Sinto que os meus *PowerPoint* são uma mais-

valia não só para mim, mas também para os alunos. Na qualidade de professora estagiária, e devido à inexperiência inerente, estes materiais servem-me de suporte para estruturar a aula, isto é, trabalhar melhor os excertos, os esquemas e algumas das imagens, nomeadamente, em Filosofia da Arte. No que concerne aos alunos, estas ferramentas possibilitam centrar a atenção dos alunos no quadro e simultaneamente em mim, captando uma maior atenção dos alunos para o tema da aula. Além disso, os alunos já manifestaram o seu agrado com os esquemas construídos no *PowerPoint*, alegando que lhes é útil no momento da aula e em posteriores momentos de estudo. Por fim, destaco a criação de estratégias e recursos criativos, nomeadamente para a minha terceira aula assistida que, a meu ver, facilitaram a dinâmica da aula e a aprendizagem dos alunos.

Ao nível da execução das aulas, penso que melhorei significativamente, embora esta não fosse uma prática que representasse grandes dificuldades. Manifesto uma boa capacidade de liderança e de relação com os alunos, consigo motivá-los e despertar o seu interesse com alguma facilidade, principalmente, recorrendo a exemplos do seu quotidiano. Penso que a utilização dos exemplos, dos diversos recursos e estratégias, me permite também promover um ambiente adequado à aprendizagem, uma vez que os alunos se sentem envolvidos na aula. Além disso, tento ser o mais clara possível na transmissão dos conteúdos e nas instruções que forneço aos alunos, reformulando sempre que necessário alguma questão que não tenha sido tão bem trabalhada.

Quanto aos seminários semanais com a orientadora cooperante, ressalvo a importância dos mesmos, uma vez que nos permitem refletir sobre cada regência, destacam os pontos a melhorar e os pontos a manter, bem como, trabalhar questões mais logísticas, tais como, a preparação de visitas de estudo ou do gabinete de apoio ao estudo, juntamente com a professora Diamantina Correia e com a minha colega Mariana Costa. Sinto que a minha participação nestes seminários foi sempre exemplar, procurando levar todas as semanas assuntos para debater com o núcleo, tentando sempre oferecer uma solução para os mesmos. Além disso, foi nestes seminários que surgiram a maioria das propostas de atividades que julgo terem sido uma mais-valia para mim, mas, essencialmente, para os alunos, nomeadamente o gabinete de apoio ao

estudo. Este apoio surgiu por me aperceber de que muitos alunos não tinham acesso a explicações extra e necessitavam de orientação; pois, na grande maioria das vezes, o estudo autónomo não é suficiente. Também a realização de visitas de estudo, permitiu fazer uma articulação com os conteúdos lecionados, nomeadamente, no concerne à filosofia da arte e à filosofia da religião, visando fomentar uma perspetiva mais ampla da filosofia para os alunos e, em simultâneo, criar uma forma de os motivar.

Por fim, julgo que esta experiência de estágio não poderia ter sido mais enriquecedora, mesmo tendo em conta todos os pontos menos positivos que tive de ultrapassar, considero que foi uma experiência que me fez evoluir imenso a todos os níveis, seja pessoal ou profissional. Consegui combater os meus receios, enfrentando-os, nomeadamente no que concerne à segurança no domínio científico e à exposição inerente à profissão. Além disso, possibilitou-me trabalhar com pessoas que me acrescentaram muito e de quem vou levar grandes ensinamentos para a minha vida profissional. Considero que esta adaptação de passar do papel de aluna para o papel de professora tendo de encarar as novas responsabilidades e adversidades que tal acarreta, foi um processo mais fácil do que estava à espera. Neste momento, estou em condições de afirmar que saí do estágio com maior à-vontade para assumir o papel de professora. Por todos os motivos elencados anteriormente, não podia estar mais satisfeita com a minha experiência de estágio e com toda a evolução desde o início até agora.

6. Gabinete de Apoio ao Estudo

6.1. Motivação

A criação deste gabinete de apoio ao estudo surgiu, num primeiro momento, devido à situação particular de uma aluna de uma das turmas da professora Diamantina Correia. Assim que tomei conhecimento de que a aluna se encontrava numa situação delicada e após várias conversas com a mesma, durante as quais me apercebi que ela não conseguia realizar um estudo autónomo em casa, nem acompanhar o decorrer da atividade letiva, propus, entre outras medidas realizadas em particular para esta aluna, criar uma hora de atendimento onde conseguisse ajudá-la para a preparação dos testes de Filosofia.

Contudo, rapidamente me apercebi de que esta ideia poderia abarcar também todos os outros alunos, pois constatei que, a grande maioria dos alunos, não conseguia alcançar os resultados pretendidos devido às dificuldades face à disciplina e à consequente falta de métodos de estudo. Todas estas dificuldades, em alguns alunos, são colmatadas com o acesso a apoios extracurriculares. Porém, nem todos os alunos têm acesso a estes apoios, maioritariamente, por motivos económicos. Além disso, o gabinete de apoio é, para muitos alunos, a única forma que têm ao seu dispor para esclarecerem algumas dúvidas, pois, somente o estudo autónomo, para os alunos com mais dificuldades, não é suficiente. E, ainda que possuam o horário letivo para esclarecer as dúvidas, nem sempre é possível que o docente consiga chegar a todos os alunos, devido à necessidade do cumprimento do programa.

O gabinete de apoio ao estudo desempenha um papel crucial na aplicação do princípio prioritarista (PPEJ) de Gina Schouten. Segundo Schouten, o PPEJ prevê que os recursos educativos devem ser direcionados com maior ênfase aos alunos que estão em desvantagem, quer esta seja fruto de contingências sociais e/ou naturais, com o objetivo de reduzir as desigualdades e promover a equidade. Nesse sentido, a atividade do gabinete de apoio ao estudo alinha-se com esta teoria pois oferece um suporte adicional a estes alunos, garantindo que aqueles com maiores necessidades recebam a atenção necessária. Em suma, esta atividade não só reflete um compromisso com a aplicação

prática da teoria de Schouten como denota um compromisso com a redução das disparidades no acesso e na qualidade da educação.

6.2. Desenvolvimento do Projeto

Assim sendo, e após obter a aprovação e o acompanhamento do meu núcleo de estágio, avancei para o desenvolvimento do projeto. Posto isto, foi elaborado um plano, na hora de acompanhamento ao estágio, com as várias possibilidades de dias e horas para conseguir encontrar uma data e horário que fosse comum às quatro turmas da professora Diamantina Correia.

Após a elaboração deste plano, procedemos à formalização do processo, ou seja, à obtenção da autorização e confirmação de disponibilidade das salas e respetivos horários, junto da direção da escola. Uma vez aceite o projeto, e dada a impossibilidade de encontrar um horário comum a todas as turmas, foram definidos dois dias para a realização do gabinete de apoio ao estudo e consequente atribuição de sala, a saber: terças e sextas-feiras das 14h15 às 15h, na sala 218.

Após a definição do dia e da hora do gabinete de apoio ao estudo, eu, com o acompanhamento do núcleo de estágio, em particular com a professora estagiária Mariana Costa, definimos um plano acerca dos conteúdos a lecionar e o modo como o iríamos colocar em prática. Assim sendo, ficou definido que, num primeiro momento, iríamos proceder ao esclarecimento de dúvidas e, de seguida, à realização de exercícios de aplicação de conhecimentos, com o devido apoio das professoras estagiárias, a fim de detetar possíveis dúvidas e, por fim, proceder à correção dos mesmos.

Desta forma, todos os alunos das quatro turmas da professora Diamantina Correia foram informados acerca dos dias, horas e local da realização do apoio, e estes mostraram-se bastante recetivos à participação no mesmo.

6.3. Realização do Projeto

Assim sendo, os apoios decorreram nos dias previstos, tendo registado maior afluência nos dias anteriores aos momentos de avaliação. Maioritariamente, os apoios decorreram às sextas-feiras, dado que os alunos que tinham aulas de tarde, e como já se encontravam na escola participavam nos apoios. Mas a adesão ao gabinete de apoio ao estudo não correu como esperava; pois, inicialmente pensei que os alunos que iriam

comparecer mais ativamente no apoio seriam os alunos com mais dificuldades e, por consequência, com piores resultados à disciplina. No entanto, a frequência foi bastante equilibrada, pois participaram tanto alunos com bons resultados, como alunos com piores resultados. Saliento ainda que os alunos da turma 11º E foram os que mais aderiram ao gabinete de apoio ao estudo, seguidos das turmas 11º D e 11º F, sendo que a turma 11ºC (Ciências/Economia) foi a turma que menos aderiu ao apoio, tendo nele participado somente dois alunos.

Tal como referido anteriormente, os momentos anteriores às avaliações registavam maior adesão, mas contrariamente ao idealizado, os alunos raramente apresentavam dúvidas fruto do seu estudo autónomo. Por esse motivo, os apoios não decorreram da forma como tinha idealizado inicialmente, ao invés disso, o apoio funcionava, na grande maioria das vezes, como uma aula de revisões. Portanto, o apoio era dividido do seguinte modo: enquanto eu realizava as revisões através dos *PowerPoints* utilizados em aula e do manual dos alunos, uma vez que é o guia que irá orientar o posterior estudo autónomo, a minha colega Mariana Costa trabalhava individualmente com os alunos que já tivessem algumas dúvidas e não necessitassem de assistir à aula de revisões.

No final de cada sessão reservava sempre mais tempo para prestar apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades, pois sabia que não conseguiam acompanhar o ritmo da aula de revisões e, por consequência, necessitavam de maior apoio do que os restantes colegas. Deste modo, consegui aplicar aquilo que Schouten prevê no PPEJ, isto é, que se dê a devida atenção aos alunos menos favorecidos, tentando minimizar o efeito tanto das contingências fruto da lotaria social como da lotaria natural. Contudo, nunca descorando os alunos com mais capacidades; pois, estes foram também parte essencial deste gabinete de apoio ao estudo tendo, várias vezes, ajudado os colegas com mais dificuldades a orientar melhor o seu estudo autónomo. Portanto, tanto os alunos que não tinham possibilidades de pagar um apoio extracurricular, dada a sua situação económica, tiveram acesso a aulas complementares gratuitas, como os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, fruto das contingências naturais, puderam ter acesso a um apoio mais individualizado. Na grande

maioria das vezes, tal com afirma Schouten, é impossível utilizar um princípio de justiça educativa que se aplique ou só às contingências sociais ou só às naturais, até porque, geralmente, é difícil de fazer essa distinção com clareza; portanto, faz todo o sentido que exista um único princípio de justiça educativa, segundo Schouten, o PPEJ, que regule ambas as fontes de desvantagem para os alunos.

6.4. Impacto do Projeto

Fazendo uma apreciação global do impacto do gabinete de apoio ao estudo nas classificações dos alunos, considero que tal iniciativa ajudou substancialmente na melhoria das classificações; pois, os alunos que apresentavam mais dificuldades na compreensão e assimilação dos conteúdos tiveram a possibilidade de ver as suas dúvidas esclarecidas, respeitando o seu ritmo de aprendizagem. Julgo também que o apoio serviu vários propósitos: em primeiro, tal como já vimos anteriormente, ajudou na melhoria das classificações. Em segundo lugar, contribuiu para a aproximação e consequente desenvolvimento de uma relação com os alunos, o que facilitou as aulas que lecionei posteriormente, pois, os alunos tinham maior à vontade para colocarem as suas dúvidas e eu, na qualidade de professora estagiária, conseguia perceber quando um aluno não se encontrava satisfeito com a explicação e era necessário voltar a explicar, recorrendo, na maioria das vezes, a exemplos práticos que estivessem ligados com o seu quotidiano. Em terceiro lugar, o gabinete de apoio ao estudo ajudou-me a perceber o modo como os alunos organizam o seu estudo e de que forma, na preparação das aulas, poderia ajudá-los socorrendo-me, por exemplo, de esquemas, dicionários, *PowerPoints*, anotações no caderno e no manual, para que fosse mais simples no seu posterior estudo autónomo. Em quarto lugar, e como complemento do que já foi dito anteriormente, o gabinete de apoio ao estudo ajudou-me a deslindar as necessidades de cada aluno, o que me possibilitou adotar estratégias didáticas apropriadas e adaptadas às dificuldades de cada turma e de cada aluno. Por fim, o facto de ter lecionado estas aulas sem rede de apoio, para além da professora estagiária Mariana Costa, permitiu-me desenvolver autonomia e confiança em sala de aula, sendo muito mais fácil para mim nos momentos de avaliação sentir-me confortável com todo o

ambiente que envolve uma aula, mas em particular, com as questões dos alunos, com a reposição da disciplina e o recurso a exemplos pensados no momento.

Julgo que este gabinete de apoio ao estudo foi uma mais-valia tanto para o meu crescimento como professora, como também para a melhoria dos resultados dos alunos e, ainda, serviu como fator decisivo para a escolha dos alunos acerca do curso a ingressar no ensino superior. Devido ao facto de tanto eu como a minha colega de estágio ainda sermos, simultaneamente, alunas do ensino superior, a hora de apoio ao estudo serviu também como sessão de esclarecimento de dúvidas em relação ao ensino superior, nomeadamente: provas de ingresso, médias, valor das propinas, saídas profissionais dos cursos, diferença entre o ensino superior privado e público, entre outras. Ressalvo ainda que duas alunas da turma 11^º E, que já demonstravam interesse pela Filosofia, após as horas de apoio ao estudo decidiram ingressar no curso de Filosofia no ensino superior. Após tomar conhecimento do interesse destas alunas pelo curso de Filosofia e de perceber o interesse de outros alunos de Humanidades relativamente aos cursos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), foi organizada, pelo núcleo de estágio, uma visita à FLUP, onde os alunos puderam conhecer, não só às instalações, como também a oferta formativa da mesma. Por fim, assistiram a uma palestra sobre filosofia da religião, matéria em que assistiram a menos aulas e onde demonstraram mais interesse, dirigida pelo Professor Doutor Domingos Faria.

6.5. Análise das respostas ao questionário em formato *Forms*

Foi desenvolvido por mim um questionário com o intuito de avaliar o impacto do gabinete de apoio ao estudo, isto é, se surtiu o efeito pretendido ao nível, por exemplo, da melhoria das classificações e do estudo autónomo. Além disso, funcionou como uma forma de os alunos deixarem possíveis sugestões, de forma anónima, com vista à melhoria. Este questionário encontra-se dividido em nove questões, sete de escolha múltipla e duas de resposta aberta. Foi aplicado às quatro turmas da professora Diamantina Correia, totalizando 83 alunos, sendo que apenas 35 alunos responderam. O questionário foi disponibilizado na plataforma *Teams*, para todos os alunos tanto os que participaram no gabinete de apoio ao estudo como os que não participaram respondessem. Deste modo, poderia aferir as razões para a não participação no apoio.

Assim sendo, vejamos quais as nove questões que constituem este questionário e, de seguida, analisarei a resposta dos alunos a cada uma delas. As questões são, então, as que se seguem:

1. Sexo?
2. Idade?
3. Turma?
4. A participação no apoio foi uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos?
5. A participação no apoio ajudou na melhoria da classificação?
6. A participação no apoio foi uma mais-valia para o posterior estudo autónomo?
7. Indica um aspeto positivo na participação do apoio.
8. Há algum aspeto a melhorar?
9. Se nunca participaste no apoio indica o motivo.

Em relação à primeira questão, dos trinta e cinco alunos inquiridos vinte e oito (80%) são do sexo feminino e apenas sete (20%) são do sexo masculino. Este dado foi perceptível durante o decorrer do gabinete de apoio ao estudo, pois, este era frequentado maioritariamente pelo sexo feminino.

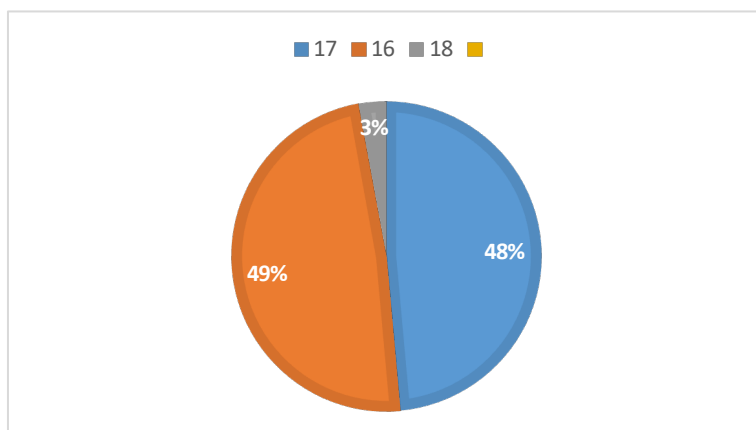
Gráfico 1- Sexo



Fonte: *Forms*

Já no que concerne à segunda pergunta, dos 35 inquirido dezassete (48%) alunos afirmam ter dezassete anos de idade, dezassete alunos (49%) dizem ter dezasseis anos de idade e apenas um (3%) afirma ter dezoito anos.

Gráfico 2- Idade



Fonte: *Word*

Relativamente à terceira pergunta, dos 35 inquiridos um aluno (3%) afirma pertencer à turma 11º C, treze alunos (37%) dizem pertencer à turma 11º D, catorze alunos (40%) pertencem à turma 11º E e sete alunos (20%) à turma 11º F. Deste modo, podemos constatar o que foi referido anteriormente, isto é, que os alunos das turmas 11º E e D foram os alunos com maior participação no gabinete de apoio ao estudo.

Gráfico 3- Turma



Fonte: *Forms*

Em relação à quarta, quinta e sexta perguntas, dos trinta e cinco alunos inquiridos, apenas vinte e quatro responderam, sendo que vinte e um alunos (88%) responderam afirmativamente a estas questões e três (13%) negativamente. Tal como mencionado anteriormente, o questionário era aberto a todos os alunos; deste modo,

uma possível explicação para respostas negativas pode dever-se aos alunos que já possuem apoio extracurricular.

Gráfico 4- A participação no apoio foi uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos?



Fonte: *Forms*

Gráfico 5- A participação no apoio ajudou na melhoria da classificação?



Fonte: *Forms*

Gráfico 6- A participação no apoio foi uma mais-valia para o posterior estudo autónomo?



Fonte: *Forms*

Relativamente à sétima pergunta, dos trinta e cinco inquiridos responderam apenas vinte e dois, sendo que três alunos deixaram a resposta em branco. Destaco, de um modo geral, algumas das respostas dos alunos em relação ao contributo do gabinete de apoio ao estudo: “esclarecimento de dúvidas individual”; “melhoria das classificações dos testes de avaliação”; “melhor compreensão da matéria através do uso de exemplos” e “organização do estudo autónomo”. Julgo que a apreciação dos alunos foi bastante positiva e que alcancei os objetivos a que me propus aquando da criação deste gabinete de apoio.

Gráfico 7- Indica um aspeto positivo da participação no apoio.

Número	Respostas
1	Um aspeto positivo na participação do apoio, na minha opinião, foi o esclarecimento das dúvidas mais individual (não tanto como turma), o que melhorou, posteriormente, o resultado do teste de avaliação.
2	Conseguir compreender melhor as matérias com as explicações e principalmente com os exemplos dados pelas professoras.
3	Explicação e resumo da matéria de forma que tive uma melhor perceção do que precisava estudar e de que forma me organizar no estudo autónomo.
4	A retoma da explicação de alguns conteúdos que favorece a nossa compreensão.
5	Poder compreender melhor a matéria e poder tirar dúvidas.
6	Um aspeto positivo dos apoios é que tendo um apoio fora do normal funcionamento das aulas, conseguimos sempre ter um maior suporte por parte das professoras, porque elas conseguem focar os aspetos em que temos mais dificuldades, o que faz com que tenhamos um melhor desempenho.
7	Através do apoio dado, consegui melhorar as notas e compreender melhor a matéria dada.

8	As professoras têm paciência para explicar muitas vezes.
9	A explicação das professoras, ajuda muito para raciocinar a matéria.
10	O apoio contribuiu para um melhor estudo em casa e a consolidação dos conteúdos tirou-me muitas dúvidas.
11	Por serem poucos alunos, as professoras estagiárias davam mais auxílio às dúvidas e esclarecimento da matéria e aos alunos.
12	Podemos tirar dúvidas que ficaram por esclarecer em aula.
13	Aprofundei os conhecimentos sobre a matéria.
14	Não respondeu.
15	Não respondeu.
16	Consegui esclarecer dúvidas e rever mais um pouco a matéria.
17	Consegui esclarecer as dúvidas que me surgiram depois de estudar melhor para os testes.
18	Consegui entender melhor a matéria.
19	As professoras foram boas a dar as aulas e estavam lá sempre para ajudar.
20	Não respondeu.
21	Uma maior ênfase nos problemas individuais.
22	Ajudou a melhorar as classificações nos testes.

Fonte: *Forms*

No que concerne à oitava pergunta, dos trinta e cinco inquiridos responderam apenas vinte e um alunos a esta questão. Destaco, de um modo geral, algumas das respostas dos alunos em relação a possíveis melhorias a realizar no gabinete de apoio ao estudo: dezanove alunos responderam negativamente a esta questão e apenas dois indicam o ruído na sala e a junção das turmas. A meu ver, estes dois problemas estão interligados, pois, o facto de não haver disponibilidade horária para realizar um apoio por cada turma, fez com que fosse mais complicada a gestão da sala de aula, uma vez que foi necessário trabalhar com eles uma dinâmica de boa convivência entre todos e também nos posicionarmos não como uma figura secundária, mas como professoras e

responsáveis pela sala. No entanto, tal como indicado pelos restantes alunos, o apoio decorreu como previsto.

Gráfico 8 - Há algum aspeto a melhorar?

Número	Respostas
1	A meu ver, não existe nenhum aspeto a melhorar.
2	O único aspeto que encontro como menos positivo é extrínseco ao trabalho das professoras e tem a ver com o ruído dos alunos.
3	Não.
4	Nenhum.
5	Não.
6	Não tudo bom.
7	Não.
8	Não.
9	Acredito que não existe nenhum aspeto a melhorar.
10	Não acho que exista algum aspeto a melhorar, a única coisa que tenho a apontar como aspeto negativo é o facto de o apoio ter sido realizado com várias turmas juntas, não me sentia confortável e não me sentia propriamente bem num ambiente com outras pessoas.
11	Não.
12	Não, acredito que não.
13	Não.
14	Não.
15	Não.
16	Não.
17	Não.
18	Não.
19	Não.
20	Não.

Fonte: *Forms*

Em relação à nona e última pergunta, dos trinta e cinco inquiridos responderam apenas dezasseis alunos a esta questão. Sendo que oito alunos (50%) responderam “outro”, quatro alunos (25%) afirmaram estudar melhor autonomamente e outros quatro alunos (25%) indicaram ter apoio fora da escola. De um modo geral, julgo que a resposta “outro” poderá estar relacionada com o horário do apoio coincidir com atividades extracurriculares dos alunos. Além disso, constatei também que a maioria dos alunos que frequentou o gabinete de apoio ao estudo não possuía apoio fora da escola e tinha dificuldades na organização do seu estudo autónomo, por esse motivo, compreendo que os alunos que não tenham estas necessidades optem por não frequentar o apoio.

Gráfico 9 – Se nunca participaste no apoio, indica o motivo:



Realizando uma breve análise das respostas dos alunos, as principais conclusões sobre a atividade do gabinete de apoio ao estudo revelam uma apreciação amplamente positiva. De um modo geral, a maioria dos alunos destacou a importância do suporte oferecido, mencionando melhorias no seu desempenho académico e uma maior confiança nas suas capacidades de estudo. Os dados indicam que o gabinete de apoio ao estudo conseguiu atender às necessidades dos alunos, alinhando-se com o princípio prioritarista (PPEJ) defendido por Gina Schouten. A apreciação positiva, refletida nos gráficos, reforça a eficácia da atividade em promover um ambiente de aprendizagem

mais equitativo e inclusivo, beneficiando especialmente aqueles que mais necessitam de apoio.

7. Aplicação da Justiça Educativa

7.1. Relato das Regências

Ao longo do meu percurso como professora estagiária e, tendo em consideração, o tema que havia escolhido para desenvolver no relatório final de estágio, procurei ir aplicando, tanto nas planificações como na posterior execução das aulas, alguns dos princípios de justiça educativa. Devo salientar que este processo não foi inteiramente consciente, pois debrucei-me mais sobre o estudo dos mesmos no final do estágio. Contudo, ao longo do ano, fui realizando pesquisas que me possibilitaram ter algumas ideias de como deveria proceder na qualidade de professora estagiária.

Assim sendo, e tal como vimos anteriormente, assim que me apercebi das dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina de Filosofia e constatei que nem todos tinham acesso a apoios extracurriculares ou pais com formação para auxiliar no estudo autónomo, decidi criar um gabinete de apoio ao estudo. Tal como defendia Schouten, a distribuição dos recursos educativos serviu, principalmente, os menos favorecidos, mas também os alunos que se encontravam em melhor situação – estes para além de conseguirem melhorar os seus resultados também auxiliaram os colegas a encontrar soluções para as suas dificuldades. Além disso, durante a planificação das regências, selecionei sempre materiais didáticos de fácil compreensão para todos os alunos, não descorando a qualidade científica dos mesmos, e procurando adaptar às necessidades dos alunos. Por exemplo, na seleção dos excertos das obras primárias para os alunos lerem em aula, apercebi-me que um texto muito extenso e sem divisões acabava por se tornar insustentável. Assim sendo, comecei a adotar outra estratégia, isto é, passei a colocar os excertos a entrar aos poucos no *PowerPoint*; deste modo, evitava a mancha de texto que desmotivava automaticamente os alunos, e permitiu-me ir trabalhando o excerto passo a passo com os alunos. De igual forma, optei por sublinhar palavras-chave para a compreensão do texto e para ajudar os alunos a separar o essencial do acessório no posterior estudo autónomo. Deste modo, consegui trabalhar eficientemente todos os excertos em aula, sem ver desmotivação por parte dos alunos quando solicitava a leitura do excerto. A análise do texto era feita por fases e em turma, para que todos pudessem acompanhar, até mesmo aos alunos com mais dificuldades conseguiam

compreender a ideia central defendida pelo autor. Saliento ainda que, durante as minhas regências, dava especial enfoque aos alunos com mais dificuldades para que se sentissem parte integrante da aula, isto é, solicitava, sempre que possível, a participação na aula fosse por intermédio da leitura ou até da expressão de uma opinião por parte desses alunos. Sinto que, deste modo, todos se sentiam parte da aula e sem vergonha para intervir. Incuti ainda a ideia em todos os alunos de que poderiam estar à vontade para participar, mesmo que não soubessem exatamente se o que iriam dizer estava certo, afinal, não há aprendizagem sem erro.

Relativamente aos alunos do ensino especial, gostaria de recorrer a um caso concreto: trabalhei com um aluno com necessidades educativas especiais que sentia bastante insegurança a ler, recusando-se várias vezes a fazê-lo. No entanto, o aluno alterou esse comportamento, pois, ao longo das minhas aulas fui trabalhando com ele esta questão da leitura, solicitando-lhe que lesse pequenas frases e elogiando de seguida o seu esforço. Lentamente, o aluno começou a desenvolver confiança em ler os excertos para a turma e, por vezes, era o próprio aluno que pedia para o fazer, inclusive, em aulas assistidas. Senti que se colocarmos em prática o PPEJ, proposto por Schouten, não atendi neste caso em concreto à melhoria da classificação do aluno, até porque devido às medidas educativas especiais que possuía, não tinha necessidade de participar tão ativamente na leitura; contudo, senti que auxiliei no desenvolvimento de ferramentas que o vão ajudar na sua vida futura, nomeadamente o maior à vontade a com a leitura em voz alta e o facto de ter enfrentado o medo do julgamento por parte dos colegas.

Além disso, na elaboração dos exercícios de avaliação tinha sempre em atenção algumas questões, de entre elas destaco a seguinte: a utilização de aparelhos eletrónicos como o telemóvel ou computador, pois, nem todos os alunos possuíam. Assim sendo, optei sempre por recorrer à aplicação *Plickers* que me permitia avaliar os alunos de uma forma mais divertida e próxima da realidade deles, mas sem implicar que tivessem de ter acesso aos telemóveis ou internet. Além disso, procurei em quase todas as aulas realizar momentos de avaliação sumativa (questões de aula), para que os alunos mantivessem a atenção no decorrer da aula, pois estavam cientes da importância deste

momento para a sua classificação final da disciplina. Geralmente, estes momentos de avaliação eram constituídos por cinco questões de escolha múltipla, sobre o tema tratado na aula ou então sobre o tema da aula anterior, após uma recapitulação, no início da mesma. Deste modo, assegurava que os alunos iam estudando os temas aula a aula e não deixavam acumular toda a matéria para os testes. A meu ver importa sublinhar que esta avaliação contínua ajudou muitos alunos, especialmente aqueles que revelavam mais dificuldades a subir as notas. Por norma os alunos com mais dificuldades tendem a não ter resultados tão favoráveis nas fichas de avaliação; porém, a soma da nota das questões de aula ajudou muitos alunos a melhorar significativamente a sua classificação final.

Em relação à elaboração do *PowerPoint*, procurei sempre realizá-los da forma mais atrativa para os alunos, recorrendo para esse efeito a imagens ilustrativas, cores que não apenas o preto e branco, e vários esquemas síntese. A estruturação destes *PowerPoint* foi pensada e adaptada às turmas que conheci durante a assistência das aulas da professora Diamantina Correia. Assim sendo, os *PowerPoints* começavam sempre com o sumário e com a recapitulação da aula anterior, onde solicitava aos alunos que construíssem um esquema síntese dos conceitos centrais da aula passada. De seguida, passava para a leitura e análise dos excertos, seguidos de diapositivos que sintetizavam a análise anteriormente realizada. No final, contemplava para além de um esquema síntese final, alguns exercícios de aplicação de conhecimento. Deste modo, estes *PowerPoints* que, posteriormente, eram disponibilizados no *Teams*, serviam de orientação para o estudo autónomo dos alunos e também para me auxiliar no fio condutor da aula. Assim sendo, sinto que criei uma dinâmica interessante de aula a que os alunos facilmente se adaptaram e consegui que comesçassem a gostar de contactar com excertos das obras primárias, pois, uma vez analisados em aula serviam de suporte para as perguntas de desenvolvimento das fichas de avaliação. Posto isto, os alunos conseguiram aprender a mobilizar a informação dos excertos para, a partir dela, estruturarem a sua resposta. Por fim, a maioria dos *PowerPoints* contemplava hiperligações que conduziam os alunos a vídeos didáticos, analisados em aula que servem também o propósito de auxiliar os alunos no seu estudo autónomo.

Como já referi nos capítulos anteriores, é necessário desenvolver nos alunos competências que os auxiliem na sua vida futura. Para este efeito, sugeri-lhes que se juntassem numa iniciativa solidária para com uma colega que se encontrava numa situação socioeconómica menos favorecida e a passar por uma gravidez na adolescência. Todos os alunos se mostraram disponíveis para prestar auxílio à colega e, neste sentido, decidi organizar um chá de bebé que consistiu numa angariação de bens essenciais tanto para a mãe como para a bebé. Esta angariação foi feita de forma anónima, salvaguardando a aluna, e envolveu todo o corpo docente e funcionários. Aos alunos, da turma da aluna, coube a tarefa de elaborar uma lista contendo os bens para angariar. Deste modo, e com o auxílio de todos, conseguimos angariar roupas, produtos de higiene, um berço, um carrinho de bebé e diversos artigos de maternidade para a mãe. Todos os alunos se demonstraram, desde o primeiro dia, bastante recetivos e com vontade de ajudar. Esta iniciativa decorreu durante as aulas de Filosofia e foi pensada e executada pelo meu núcleo de estágio.

Finalmente, gostaria de destacar e de deixar como sugestão a minha terceira aula assistida pelo Professor Doutor Domingos Faria, cuja planificação e respetivos materiais didáticos utilizados estão disponibilizados em anexo³. Assim sendo, esta aula teve início com a recapitulação dos conteúdos lecionados anteriormente, bem como o enquadramento da aula na questão filosófica a ser trabalhada. Posto isto, e uma vez realizada a síntese de todas as teorias com os alunos, passei para a atividade central que orientou toda a aula: as críticas às teorias essencialistas e não essencialistas da arte. Para este efeito, e como estratégia de motivação, recorri a uma caixa que ficou visível desde o início da aula, com o intuito de suscitar o interesse dos alunos e captar a sua atenção. Esta caixa continha conversas de *WhatsApp* criadas por mim, várias imagens de obras de arte trabalhadas em aula, e um cubo que representava a Caixa de *Brillo* de Andy Warhol. Todos estes objetos estavam misturados no meio de pedaços de papel, o que despertou curiosidade nos alunos. De seguida, expliquei-lhes a tarefa que iriam realizar, isto é: cada aluno era escolhido aleatoriamente através da aplicação *Wheel of*

³ Anexo II

*names*⁴, que indicava o número do aluno que deveria vir à frente do quadro; assim, à medida que os alunos eram selecionados o respetivo número era eliminado. De seguida, os alunos retiraram de dentro da caixa uma das críticas apontadas a uma determinada teoria. Ao longo deste jogo, e enquanto os alunos iam retirando uma imagem, uma das críticas era exposta no *PowerPoint*, para que todos os alunos pudessem acompanhar. Posto isto, e uma vez lançada a questão à turma, deixei que os alunos debatessem entre si de modo a chegar a uma conclusão. Obviamente que este diálogo foi sempre orientado por mim para que não perdesse o controlo no decorrer da aula. Além disso, levei ainda dois esquemas síntese para que os alunos fossem organizando as ideias e o pudessem consultar posteriormente aquando do seu estudo autónomo, uma vez que os esquemas foram impressos para serem colados no caderno.

Julgo que esta aula foi bastante positiva; num panorama geral esta foi a aula em que mais consegui sair da minha zona de confronto, uma vez que a aula estava mais centrada nos alunos do que em mim e nesse sentido fiquei mais vulnerável do que em aulas anteriores. Consegui abstrair-me mais da presença dos professores avaliadores, criando um ambiente sereno e interativo entre mim e os alunos. A aula foi bastante dinâmica, marcada pela presença de diversos recursos e estratégias que, a meu ver, funcionaram perfeitamente. Denotei que, nesta aula, houve uma evolução significativa da minha parte na qualidade de professora estagiária em termos do domínio científico dos conteúdos, maior à vontade e segurança na resposta às questões dos alunos, maior dinamismo na execução da aula, boa relação com os alunos e criatividade na elaboração de materiais didáticos, bem como diversidade de recursos e estratégias. Por todos estes motivos, esta será uma aula que voltarei, sem dúvida, a colocar em prática e deixo como sugestão para todos os leitores.

7.2. Trabalho dos Estudantes: Teoria da Justiça de John Rawls

No âmbito do desenvolvimento do meu projeto para o relatório final de estágio, decidi propor a seguinte tarefa aos alunos – Imagina a seguinte situação:

És um indivíduo que se encontra na posição original sob um véu de ignorância, isto pressupõe que não sabes nenhum pormenor acerca de cada pessoa, ou seja, as

⁴ <https://wheelofnames.com/>

crenças morais e religiosas, a classe social, o género, a etnia, os talentos e até mesmo se possuem algum tipo de incapacidade, seja mental ou física. No entanto, sabes que não queres arriscar e, por isso, deves “jogar pelo seguro”, ou seja, deves escolher partindo do pressuposto que o pior te pode calhar a ti. Desta forma, vais decidir os princípios mais benéficos para toda a gente, pois não sabes o que te pode calhar na lotaria natural e na lotaria social.

Se te encontrasses nesta posição, que princípios de justiça escolherias para servir de base à construção de uma “escola justa”? Adotarías os princípios de justiça propostos por John Rawls ou não?

Tendo em conta a situação anterior, elabora um texto onde deves:

- Apresentar a tua opinião;
- Argumentar a favor da mesma.

De seguida, vou detalhar qual a motivação para a realização da tarefa e quais os resultados obtidos com a mesma.

7.3. Motivação e Desenvolvimento da Tarefa

Esta tarefa surge com o objetivo de, tendo por base a teoria da justiça de John Rawls, os alunos serem capazes de indicar um princípio de justiça que melhor se enquadraria na situação pretendida, ou seja, uma escola justa. Inicialmente esta tarefa foi pensada para aplicar às turmas de 10º, onde eu iria, com a devida autorização por parte da docente da disciplina, lecionar as aulas relativas a John Rawls, uma vez que a professora Diamantina Correia apenas possuía turmas de 11º ano. Todavia, tal não foi possível, visto que a professora não conseguiu cumprir o programa. Dessa forma, esta tarefa não foi realizada nos moldes que foi pensada inicialmente.

Assim sendo, após perceber que teria de aplicar a tarefa aos alunos das turmas de 11º ano da professora Diamantina, tive de adaptar a mesma às circunstâncias possíveis. Tal se deve à escassez de tempo, característica do terceiro período e também ao pedido da professora Diamantina que sugeriu que a tarefa fosse realizada individualmente em casa pelos alunos, pois, não havia tempo em aula para dispensar para a realização da mesma. Além disso, os alunos já apresentavam algum cansaço face à elaboração e apresentação dos trabalhos sobre Filosofia da Religião.

Inicialmente, a minha proposta foi a seguinte: em primeiro lugar, iria solicitar aos alunos que se organizassem por grupos, cada grupo representaria um conjunto de indivíduos que se encontra na posição original sob o véu da ignorância. Assim sendo, pedir-lhes-ia que escrevessem, em conjunto, os princípios que considerassem mais adequados, não em relação à sociedade em geral, mas com o objetivo da formação de uma escola justa em específico. Após a conclusão deste exercício, e de modo a simular a lotaria social e natural, iria fazer girar uma roleta no quadro, com o objetivo de atribuir as várias condições em que cada grupo se iria encontrar. Finalmente, e já tendo em posse as condições atribuídas pelas duas lotarias, deveria perguntar aos alunos se consideravam que os princípios escolhidos inicialmente eram justos e se gostariam de frequentar uma escola, tal como a definiram ou se alterariam alguma coisa. Este trabalho seria realizado numa aula de 90 minutos, sendo que os primeiros 45 minutos serviriam para a explicação e realização, e os segundos 45 minutos destinar-se-iam à discussão em turma. No entanto, e tal como explicado anteriormente, não foi possível realizar esta tarefa, embora tivesse sido aceite entusiasticamente por todas as professoras do grupo de Filosofia que mostraram interesse em realizar esta tarefa em anos posteriores.

7.4. Realização e resultados da tarefa

Após disponibilizar a tarefa na plataforma *Teams*, foi solicitado aos alunos que a realizassem individualmente e a entregassem em formato de papel no prazo de uma semana. No entanto, apenas 13 alunos, de todas as turmas da professora Diamantina Correia, realizaram a tarefa, tendo alargado o prazo posteriormente para a última semana de aulas.

Os alunos que responderam à tarefa, generalizadamente, assumem que adotariam os princípios de justiça de John Rawls para a construção de uma escola justa e apenas uma aluna afirma que não adotaria estes princípios de justiça, argumentando que os mesmos pressupõem uma visão particular da justiça distributiva. Além disso, defendeu ainda, tal como outra colega, a privatização do ensino e a criação de turmas por níveis de rendimentos, afirmando que, deste modo, os alunos teriam acesso a um ensino especializado e adaptado às necessidades de cada um.

Em contrapartida, os restantes alunos aceitaram que os princípios de John Rawls poderiam servir de base à construção de uma escola justa, argumentando que: em relação ao princípio da liberdade de Rawls, quando aplicado à educação, traduz-se na garantia de que todos os alunos tenham acesso igual às liberdades fundamentais e, por consequência, acesso a um ensino justo. Já em relação ao princípio da igualdade de oportunidades argumentam que todos os alunos devem ter acesso igualitário à educação, independentemente da sua classe social, género e etnia. Por fim, no que concerne ao princípio da diferença consideram que qualquer desigualdade na distribuição de recursos educacionais deve ser justificada somente se beneficiar os alunos menos favorecidos, como por exemplo: através do fornecimento de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem, por intermédio de aulas de apoio e aos alunos com dificuldades socioeconómicas devem ser atribuídos alguns benefícios, como descontos na compra de material escolar e alimentação.

Julgo que os resultados obtidos com esta atividade final não permitiram satisfazer completamente os objetivos que tinha delineado inicialmente para esta atividade, uma vez que a grande maioria dos alunos não cumpriu a realização da tarefa. Além disso, alguns alunos que o fizeram não compreenderam o propósito da mesma, tendo havido alunos que apenas entregaram a explicação dos três princípios de justiça de John Rawls, sem os articular com a criação de uma escola justa. Deste modo, em anos posteriores terei o cuidado de apresentar a tarefa em aula e solicitar que os alunos a realizem em horário letivo para que, deste modo, consiga realizar um maior acompanhamento ao trabalho dos mesmos. Por fim, gostaria também de poder ter desenvolvido um debate com as respostas finais de cada aluno para que, em turma, chegassem a um consenso e delimitassem os princípios de justiça que melhor serviriam de base à criação de uma escola justa.

Conclusão

De todo o trabalho até aqui exposto, pode inferir-se, desde logo, a importância que assume a discussão das diferentes concepções de justiça educativa no decorrer da prática profissional de qualquer docente. A abordagem da justiça educativa neste relatório destaca-se pela sua relevância e urgência num contexto onde o acesso equitativo à educação é crucial para o desenvolvimento individual e social. Além disso, tal como elencado por alguns autores ao longo da investigação, a educação estrutura e determina o acesso a posições e cargos importantes na sociedade que redundam em melhores circunstâncias de vida.

A amplitude das questões levantas, desde a distribuição de recursos educacionais até aos princípios subjacentes à justiça educativa, refletem a complexidade inerente a este campo e a necessidade de uma reflexão aprofundada. Apesar de ser um tema ainda incipiente e pouco explorado no panorama académico português, confio em ter deixado um contributo construtivo para incentivar futuros investigadores a aprofundarem esta temática. Este trabalho revelou-se extremamente enriquecedor, tanto em termos pessoais como profissionais, desafiando-me à reflexão e questionamento de algumas normas preestabelecidas no contexto educacional. Não obstante, devo salientar que este foi também um estudo muito complexo e laborioso, sobretudo devido à escassez de bibliografia em língua portuguesa e à ausência de estudos prévios que pudessem servir de apoio.

O presente relatório final de estágio cumpriu com praticamente todos os objetivos anteriormente descritos na introdução. Todavia, há que dizê-lo, esta explanação está longe de conseguir esgotar todo o estudo em volta da justiça educativa. Procurei trazer um guia generalizado para auxiliar os mais curiosos a iniciar o estudo acerca da justiça educativa. Porém, dado o escasso período e o número limite de páginas, estou ciente que existem conceitos que carecem de sistematização e gostaria também de ter desenvolvido outras concepções de justiça com maior rigor. Relativamente aos objetivos definidos para o presente relatório de estágio, encontram-se entre eles a resposta a questões como: Será que todos os alunos devem ter acesso à mesma quantidade de educação, para que se proporcione uma oportunidade

educacional justa? Os discentes com menos capacidades (lotaria natural), ou um aluno com menos possibilidades económicas (lotaria social), devem ter acesso a apoios extracurriculares? Será que o docente deve ter maior atenção a estes alunos? Estas foram algumas das questões que foram sendo respondidas ao longo do trabalho em articulação com a perspetiva de John Rawls. De todo o trabalho até aqui exposto, pode inferir-se, desde logo, a importância que assume o estudo da obra *Teoria da Justiça* de Rawls que constituí a base teórica para o desenvolvimento do restante trabalho. Dado que boa parte dos conceitos encontrados nas diversas concepções de justiça educativa remetem à perspetiva rawlsiana, nomeadamente o princípio prioritarista da justiça educativa proposto por Gina Schouten que nada mais é do que uma aplicação ao contexto educativo, com as devidas alterações, da teoria liberal igualitária de Rawls. Tal como descrito, no decorrer do presente trabalho, delimitei uma estrutura que me possibilitou investigar diversas concepções de justiça educativa, como a proposta de Christopher Jencks, às diversas propostas elencadas por Culp, e a concepção de justiça de Gina Schouten.

Assim sendo, ao longo deste relatório, foram apresentadas diversas concepções de justiça educativa, desde a justiça humana forte ou fraca à igualdade democrática, passando pela justiça moral e a perspetiva prioritarista de Gina Schouten. Cada uma destas abordagens oferece uma perspetiva única acerca de como garantir uma educação justa, destacando diferentes aspetos a serem considerados, como o mérito individual, as desigualdades sociais e naturais e as oportunidades equitativas. Além disso, a análise da teoria de justiça de John Rawls e a sua proposta de uma sociedade justa baseada em princípios de justiça equitativos acrescenta uma dimensão profunda à discussão. Já a posição original, o véu da ignorância e a regra *maximin* surgem como ferramentas conceptuais valiosas para a reflexão sobre a distribuição equitativa dos bens sociais primários.

Todavia, a crítica liberalista de Robert Nozick questiona algumas das premissas fundamentais da teoria de Rawls, destacando a tensão entre o princípio da liberdade e o princípio da diferença. Em particular, a experiência mental de *Wilt Chamberlain* surge como um poderoso argumento contra a intervenção excessiva do Estado na distribuição

de recursos, levantando questões sobre a natureza da justiça e os limites da intervenção estatal. Como abordado em capítulos anteriores, não concordo com a crítica de Nozick a Rawls. Em primeiro lugar, não considero que exista uma tensão entre o princípio da liberdade e o princípio da diferença. Pelo contrário, acredito que o princípio da diferença, ao estabelecer um padrão distributivo, é capaz de amenizar os efeitos da lotaria natural e, assim, possibilitar que os indivíduos com menos talentos alcancem objetivos que de outro modo não alcançariam, ou seja, isto aumenta a sua liberdade. Em segundo lugar, não concordo com a existência do Estado Mínimo, pois considero que o Estado deve ter funções sociais, para garantir condições dignas àqueles que se encontrem em pior situação.

Já a proposta de Gina Schouten surge como uma aplicação da teoria de justiça de John Rawls ao contexto educacional. Schouten surge com um princípio prioritarista de justiça educativa que oferece uma estrutura clara para abordar tanto as desigualdades sociais como as desigualdades naturais. Esta abordagem reconhece a complexidade do contexto educacional e procura garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades significativas de aprendizagem, apresentando para esse efeito um princípio prioritarista capaz de cumprir o papel, analogamente à teoria rawlsiana, do princípio da igualdade de oportunidades e do princípio da diferença; isto é, ao invés de formular dois princípios para regular cada uma das lotarias (natural e social) elabora apenas um princípio que seja capaz de regular ambas as lotarias a que todos nós estamos sujeitos.

À luz das diversas perspectivas apresentadas neste relatório, torna-se claro que não há uma solução única para alcançar a justiça educativa. Ao invés disso, é necessário um diálogo incessante e uma abordagem multifacetada que tenha em consideração as necessidades e circunstâncias de todos os alunos, ao mesmo tempo que promove os valores fundamentais de igualdade, liberdade e respeito pelos direitos humanos. Deste modo, todos os educadores que procurem contribuir para a construção de um sistema educativo mais justo e inclusivo devem ambicionar o envolvimento neste debate.

Após um enquadramento teórico sobre a justiça educativa, avancei para a parte prática, onde relato a minha experiência na qualidade de professora estagiária no núcleo

de estágio da Escola Secundária do Castelo da Maia. No que concerne à exposição prática do presente relatório final de estágio, proporcionou-me uma visão concreta das questões discutidas, através da experiência como professora estagiária. O relato das experiências vividas e dos projetos desenvolvidos, tal como o gabinete de apoio ao estudo, demonstra a importância de aplicar os princípios teóricos na prática educativa, procurando atender às necessidades dos alunos e promover uma educação mais justa e inclusiva.

Nessa parte prática começo com uma caracterização das quatro turmas do 11º ano (E,D,F,C) da professora Diamantina Correia e também desenvolvo uma caracterização da Escola Secundária do Castelo da Maia, proporcionando um contexto necessário para a compreensão das atividades desenvolvidas. De seguida, refleti sobre o núcleo de estágio, composto por mim, pela professora estagiária Mariana Costa e pela orientadora cooperante, professora Diamantina Correia. Esta reflexão inclui também uma análise das interações com a comunidade escolar, com ênfase nos alunos e nos membros do núcleo de estágio. Esta reflexão serve para destacar os desafios e as aprendizagens que obtive ao longo da prática profissional e para destacar a importância que têm um bom envolvimento com toda a comunidade escolar a par, logicamente, com o rigor científico.

Um ponto central do estágio foi o desenvolvimento do projeto “Gabinete de Apoio ao Estudo”, desenvolvido para atender às necessidades dos alunos das turmas da orientadora cooperante, especialmente aqueles sem acesso a apoios extracurriculares. A descrição detalhada deste projeto visa encorajar outros colegas a implantá-lo, dada a sua relevância no sucesso escolar dos alunos e a sua significativa influência tanto na abordagem teórica do relatório quanto na minha prática docente.

Os dados recolhidos por meio de um questionário em formato *forms*, enviado aos alunos, permitiu-me avaliar o impacto do gabinete de apoio de estudo, oferecendo um esclarecimento valioso sobre a sua eficácia. Além disso, relato as minhas regências, abordando tanto os sucessos quanto os desafios enfrentados, e incluo uma sugestão de uma regência no âmbito da filosofia da arte, esperando que possa ser útil para o leitor.

Por fim, descrevi o trabalho proposto aos alunos sobre a aplicação da Teoria da Justiça de John Rawls ao contexto educativo, revelando os resultados obtidos e demonstrando a aplicação prática dos conceitos teóricos propostos por Rawls.

Em suma, com o presente relatório, podemos compreender que alcançar a justiça educativa implica não somente uma compreensão teórica dos princípios fundamentais, como também requer uma aplicação prática desses princípios no contexto escolar. A experiência relatada, a par com as reflexões teóricas, demonstra a importância de integrar a teoria e a prática, bem como os professores, pais e todos os educadores de um modo geral para promover uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva.

Referências Bibliográficas

- Anderson, E. (2007). *Fair opportunity in education: A democratic equality perspective*. *Ethics*, 117/4, 595–622.
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Oxford University Press.
- Brighouse, H., & Swift, A. (2014a). *The place of educational equality in educational justice*. In K. Meyer (Ed.), *Education, justice and the human good: Fairness and equality in the educational system* (pp. 14–33). Routledge.
- Brighouse, H., & Swift, A. (2014b). *Family values: The ethics of parent-child relationships*. Princeton University Press.
- Cardoso Rosas, J. (2008). *Manual de Filosofia Política*. Almedina.
- Cardoso Rosas, J. (2011). *Concepções de justiça*. Edições 70.
- Culp, J. (2020). *Educational justice*. *Philosophy Compass*, 15(6), e12713. <https://doi.org/10.1111/phc3.12713>
- Nozick, R. (2009). *Anarquia, Estado e Utopia*. Trad. Vitor Guerreiro. Lisboa: Edições 70.
- Puyol, Á. (2015). *O filósofo da justiça*. Cofina Media.
- Rawls, J. (2013). *Uma teoria da justiça* (C. P. Correia, Trans.). Editorial Presença. (Original work published 1971)
- Reich, R. (2013). *Equality, adequacy, and K-12 education*. In D. Allen & R. Reich (Eds.), *Education, justice and democracy* (pp. 43–61). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Satz, D. (2007). Equality, adequacy, and education for citizenship. *Ethics*, 117, 623–648
- Schouten, G. (2012). *Fair educational opportunity and the distribution of natural ability: Toward a prioritarian principle of educational justice*. *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 472–491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00866.x>

Stojanov, K. (2020). Educational Justice and Transnational Migration. *Education and migration* (pp. 34–46). London: Routledge.

Gallie, W. B. (1964). *Essentially contested concept*. In *Philosophy and historical understanding* (Cap. 8, pp. 158-198). Chatto & Windus.

Wolff, J. (2004). *Introdução à filosofia política*. Gradiva.

8. Anexos

Anexo I- Relato da professora Judite Osório

Há uns meses, um aluno perguntou-me se era deficiente. A resposta era simples:

NÃO! Então porque estava na Educação Especial? Sabia que seria esta a questão que se seguiria e antecipei-a, dizendo-lhe: “Se vivesses com outro tipo de condições, numa casa digna e com pais que dessem importância à aprendizagem, garanto-te que não estarias aqui comigo”.

Sim, a preocupação dele e do irmão não é saber “os segundos, arredondado às décimas, da trajetória do foguete”, apresentado no problema de matemática. O que ele quer realmente saber é como vai conseguir passar a noite, sem acordar encharcado pela chuva, porque o contentor onde dorme, no chão, tem a janela partida e não se consegue fechar a porta. Há dias em que a revolta deles é tão avassaladora que, a chorar, me questionam porque nascemos se sabemos que vamos morrer e se só cá estamos para sofrer. É nestas alturas que eu gostaria de ter tido uma educação religiosa, na esperança de lhes conseguir responder de forma menos racional.

A falta de condições de habitação, por si só, é um entrave? Claro que não! A falta de ambição, a pequenez de pensamento... Convenhamos que, na ótica dos pais, ele já sabe escrever o nome, já não necessita de espoja de carimbo para colocar a impressão digital, como forma de assinatura. E isso não chega?! Claro que chega, pensam estes pais. O filho até já sabe ler. Por isso, para quê ir à escola para além do 1.º ciclo? Ainda por cima a escola? do 2.º e 3.º ciclos fica a uns 3km de distância. A falta de estimulação precoce, o absentismo escolar, a escassez de objetivos a médio e longo prazo são, do meu ponto de vista, alguns dos grandes entraves ao desenvolvimento destes alunos e, daí, não conseguirem acompanhar o currículo dos restantes colegas de turma.

Será que quatro paredes de tijolo, bem isoladas, bastam? Vamos a outro exemplo: este ano, tive uma aluna que faltou durante semanas. Tem aquilo a que se pode chamar de casa, os pais querem que frequente a escola e ela gosta de ir. Então esteve doente? Também não! Uma situação de parasitas na cabeça vem sendo crónica, ao longo dos

anos. Na escola, vamos passando o pente e ensinando os cuidados de higiene, tanto pessoais como da habitação. No entanto, quando chega a casa, não consegue que a mãe entenda estes cuidados e tudo volta ao mesmo. A aluna faltou uma semana e, por isso, liguei para saber o que se passava: “A minha filha está com muitos piolhos e para a semana vou a uma loja que os elimina”, respondeu-me a mãe. Percebo que é quando há dinheiro para isso. O pior é que a ausência da nossa menina não se ficou pelas duas semanas. Na referida loja, não conseguiram tratar do problema e a solução foi rapar o cabelo. A menina bonita, de cabelos loiros naturais e bem compridos, de repente, ficou sem cabelo e com um couro cabeludo carregado de pequenas crostas. Quem, com 17 anos, quereria sair à rua assim? “Vens de gorro, eu falo com a tua diretora de turma para não seres obrigada a tirá-lo na sala”, disse eu. “Ó professora, mas a escola toda vai olhar para mim”, respondeu-me. “Regressa quando te sentires confortável”, sugeri. Ao fim de uns dias, regressou, a medo, e foi muito bem recebida pelos colegas que já não a viam há um mês.

À data em que escrevo, vigiei um exame de acesso ao ensino superior. Este aluno é um “privilegiado”. A escola faz tudo por ele, pois está sozinho numa sala com duas professoras, podemos ler-lhe o enunciado se assim o desejar e, para além do tempo de tolerância, pode, ainda, usufruir de tempo suplementar. É o único aluno a usufruir destas condições. O que mais pode querer? Provavelmente ter a cabeça limpa de problemas. Não viver numa caravana antiga que alguém lhes emprestou, pelo menos um dos pais ter emprego e o visto de residência da mãe não caducar no início do mês de agosto. Será que é pedir muito?

Neste caso, estes pais vivem para o filho, ao ponto de terem saído do seu país, quando este tinha 13 anos, com o objetivo de procurarem um bom ensino, que desse resposta à problemática do autismo do filho. Pensaram em ir para os Estados Unidos da América, mas foi pela minha escola que optaram. Mas será que chegam os professores e os apoios que a escola fornece? Tudo o que se passa fora dos muros da instituição não o vai afetar? Aquele aluno, de semblante triste, estará a fazer o exame “em pé de igualdade” com os restantes?

Por fim, “a vida é uma lotaria”, já todos ouvimos dizer. Mas será que tudo se reduz a valores monetários? Na minha escola, não há quem não conheça um menino sorridente que se desloca de andarilho. Já convivo com ele desde os seus 3 anos, sem saber que um dia seria meu aluno.

Conheço a mãe, uma senhora cheia de garra, desde a altura em que se encontrava num processo de tomada de consciência da problemática do seu filho. Naquele lar, com piscina, campo de ténis e vista para a praia, não iria brincar um menino daquela forma que qualquer mãe sonhara.

O aluno nasceu com uma daquelas síndromes que me obrigam a recorrer a Harrison, para aprender um pouco mais. Tem problema nas funções vestibulares e na voz. Apresenta, ainda, défices graves no que concerne ao tónus muscular e controlo dos movimentos. Nos diversos processos cognitivos apresenta, igualmente, défices significativos.

Estes pais proporcionam-lhe, desde sempre, todo o tipo de terapias e desportos possíveis. Na verdade, ele até tem feito alguns progressos graças, também, à sua enorme resiliência. No entanto, a pura realidade é que ele está a transitar para o ensino secundário, porém, os conteúdos não poderão passar dos equivalentes ao 1.º ciclo.

Que fique claro que há CPCJ, “Maia Não Desiste”, inúmeras instituições, professores e benfeitores que não são indiferentes a tudo isto e se articulam muito bem entre si. Neste relato, com quatro exemplos concretos, diferentes e complementares, entre si, quis trazer uma pequena fração da realidade com que diariamente me deparo, tentando não fazer juízos de valores.

Junho de 2023

Judite Osório

Anexo II- Regência Filosofia da Arte

Está disponível no seguinte link:

<https://mefil.lettras.up.pt/201805681/planificação.pdf>



Imagina a seguinte situação:

És um indivíduo que se encontra na posição original sob um véu de ignorância, isto pressupõe que não sabes nenhum pormenor acerca de cada pessoa, ou seja, as crenças morais e religiosas, a classe social, o género, a etnia, os talentos e até mesmo se possuem algum tipo de incapacidade, seja mental ou física. No entanto, sabes que não queres arriscar e, por isso, deves “jogar pelo seguro”, ou seja, deves escolher partindo do pressuposto que o pior te pode calhar a ti. Desta forma, vais decidir os princípios mais benéficos para toda a gente, pois não sabes o que te pode calhar na lotaria natural e na lotaria social.

Se te encontrasses nesta posição, que princípios de justiça escolherias para servir de base à construção de uma “escola justa”? Adotarias os princípios de justiça propostos por John Rawls ou não?

Tendo em conta a situação anterior, elabora um texto onde deves:

- Apresentar a tua opinião;
- Argumentar a favor da mesma;