



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Júlia Fernanda Magalhães Gomes Cruz

**Escola justa: os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em
São Gonçalo**

Duque de Caxias

2013

Júlia Fernanda Magalhães Gomes Cruz

Escola justa: os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Escola e seus sujeitos sociais.

Orientadora Prof.^a Dra. Dinair Leal da Hora

Duque de Caxias

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

C957 Cruz, Júlia Fernanda Magalhães Gomes.
Tese Escola justa: os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo / Júlia Fernanda Magalhães Gomes Cruz – 2013.

101f.

Orientador: Dinair Leal da Hora.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Estudantes do ensino médio – São Gonçalo - Teses. 2. Justiça social - Teses. I. Hora, Dinair Leal da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 373.5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Júlia Fernanda Magalhães Gomes Cruz

Escola justa: os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Escola e seus sujeitos sociais.

Aprovada em 18 de julho de 2013.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Dinair Leal da Hora (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Pará

Duque de Caxias

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, Grande Eu Sou, que sempre me orientou e sustentou nos momentos mais difíceis. Ao amigo Diego Almada Pires, pela paciência e pela ajuda nas traduções da minha pesquisa. Ao meu esposo Luciano Tadeu Cruz, pelo carinho, paciência e compreensão demonstrada ao longo desta caminhada. Minhas queridas amigas Lívia Marinho e Danielle Viegas, pelas aventuras vivenciadas ao longo deste curso. Aos meus pais, minha irmã e Vó Zélia que desde muito cedo foram motivos de inspiração para mim. À Professora Doutora Dinair Leal da Hora que dedica sua vida à compreensão da alma humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço este trabalho aos meus pais, minha avó, minha irmã, meu esposo, amigos, pacientes que me incentivaram, tiveram muita compreensão e paciência pela minha ausência na elaboração desta pesquisa.

Destilai, ó céus, dessas alturas, e as nuvens chovam justiça; abra-se a terra e produza a salvação, e juntamente com ela brote a justiça; eu, o Senhor, as criei.

Isaiás 45:8

RESUMO

CRUZ, Júlia Fernanda Magalhães Gomes. *Escola justa: os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo*. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

A justiça social no campo da educação torna-se um tema complexo na contemporaneidade. Ela é uma construção relativa no tempo e no espaço. Desta forma, a pesquisa objetivou a compreender quais são os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo, RJ sobre "o que é a Escola Justa?". Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, pautado em autores que falam sobre a Teoria da Justiça Social como: Rawls (2003); Walzer (2003); Estêvão (2001; 2004); Fraser (2009); Young (1990) e Dubet (2004; 2008). Para coletar as informações utilizou-se a entrevista estruturada, que foram respondidas por setenta estudantes do ensino médio pertencente a um Colégio Estadual em São Gonçalo. As entrevistas estruturadas foram analisadas e categorizadas por meio da Análise Crítica do Discurso. Logo após, houve o aprofundamento na Análise Crítica do Discurso nas entrevistas estruturadas dos estudantes da formação de professores, para a melhor compreensão da temática proposta, havendo uma demanda deste grupo e a necessidade de um mergulho nas informações, evidenciando que apesar do grande número de alunos participantes da pesquisa, constitui uma pequena amostra do universo discente em São Gonçalo, RJ com referência à Escola Justa - se faz relevante a promoção de justiça social em educação naquela região. Também acreditamos que a Escola Justa ultrapasse a racionalidade atual, no que tange os benefícios que trazem a educação ao ser humano, pois ela possibilita novos horizontes em relação às lutas contra as desigualdades sociais que nosso povo vem vivenciando ao longo da história educacional do Brasil.

Palavras-chave: Educação e justiça. Escola justa. Qualidade do ensino.

RESUMEN

CRUZ, Júlia Fernanda Magalhães Gomes. *Escola justa: los significados atribuidos por estudiantes de la enseñanza secundario en São Gonçalo*. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

La justicia social en el ámbito de la educación se convierte en una compleja temática en la contemporaneidad. Es una construcción relativa en el tiempo y en el espacio. De esta manera, se ha objetivado en este trabajo comprender cuáles son los significados que han atribuido los estudiantes de la enseñanza secundaria en la periferia de São Gonçalo acerca de “¿Qué es la escuela justa?”. Se refiere a un estudio de cuño cualitativo, que se apoya en autores que hablan acerca de la Teoría de la Justicia Social como: Rawls (2003); Walzer (2003); Estêvão (2001; 2004); Fraser (2009); Young (1990) y Dubet (2004; 2008). Para coleccionar las informaciones se ha utilizado la entrevista estructurada, a la cual han contestado setenta estudiantes de la enseñanza secundaria de un Colegio Estadual en São Gonçalo. Se han analizado y se han categorizado las entrevistas estructuradas a partir del Análisis Crítico del Discurso. Justo después, hubo la profundización en el Análisis Crítico del Discurso en las entrevistas estructuradas de los estudiantes de la formación de profesores, para una mejor comprensión de la temática propuesta. Así, a través de la inmersión en las informaciones se ha evidenciado que pese el gran número de alumnos participantes en la entrevista -que constituye una pequeña muestra del universo del alumnado de la periferia de São Gonçalo con respecto a la Escuela Justa - hace relevante a la promoción de la justicia social en educación en aquella región. También creemos que la Escuela Justa exceda a la racionalidad actual, a lo que se refiere a los beneficios que la educación trae al ser humano, pues ella posibilita nuevos horizontes con relación a las luchas en contra las desigualdades sociales que nuestro pueblo vive a lo largo de la historia educacional de Brasil.

Palabras clave: Educación y justicia. Escuela justa. Calidad de la enseñanza.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	QUALIDADE E A JUSTIÇA NA ESCOLA PÚBLICA	19
1.1	O papel da educação escolar na sociedade brasileira	20
1.2	O conceito de qualidade no ensino médio público	24
1.3	As concepções de justiça social em relações com as desigualdades sociais	26
1.4	Educação e justiça	38
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	46
2.1	O cenário da pesquisa	47
2.2	A natureza da pesquisa e seus procedimentos	52
2.3	Plano de análise	55
2.4	Análise Crítica do Discurso	56
3	ESCOLA JUSTA NA PERIFERIA: A VOZ DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO	60
3.1	O campo de pesquisa	60
3.2	Caracterização dos sujeitos	61
3.3	Análise das respostas da entrevista estruturada sobre atribuição dos significados de Escola Justa pelos estudantes do ensino médio do Colégio Estadual	63
3.3.1	<u>A análise por categoria</u>	64
3.4	Entrevista estruturada: uma experiência singular sobre a consciência dos estudantes do ensino médio do Colégio Estadual sobre Escola Justa	74
4	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA JUSTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	78
4.1	A escola das oportunidades: possibilidades e desafios	78
4.2	Escola Justa: organização ética da escola	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICE A- Categorizações dos significados encontrados nas entrevistas	92
	APÊNDICE B- Modelo da entrevista estruturada	99

INTRODUÇÃO

Ao contrário do contexto das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento para reconhecer a posição das pessoas, as sociedades democráticas compreendem o mérito sendo um princípio essencial de justiça.

A ideologia contemporânea alicerçada em uma sociedade democrática tem a visão de que a escola deve ser “justa”, e este jargão está presente no cotidiano escolar, dinamizando vários significados, representações e afetos de estudantes e professores brasileiros. Carbone e Menin (2004) indica que os significados de justiça e injustiça na escola se faz possível investigar a medida que analisamos as percepções de injustiça em que elas se revelam por meio de seus acontecimentos, de casos reais ou de queixas.

Nessas representações, podem aparecer diferentes concepções do que se considera injusto que se ancora em diferentes conceituações de justiça. No entanto, esse pode se mostrar um campo complexo de pesquisa, uma vez que as definições de justiça podem ser inúmeras, assim como as formas de estudá-la (CARBONE; MENIN, 2004, p.253).

Por meio de estudos sobre os fenômenos educacionais de Orlandi (1987), Carbone e Menin (2004), podemos perceber que estes se caracterizam pelos produtos de múltiplos determinantes históricos, educacionais e socioculturais, que direcionam a construção dos significados da linguagem e da prática pedagógica cotidiana, tal como o conceito de justiça e injustiça no seio da escola.

O objeto de estudo desta pesquisa de estudo ancora-se no contexto significativo dos alunos do ensino médio e os significados que têm sobre a Escola Justa - produtores de linguagem (fato social) como cidadão de uma sociedade democrática. Cabe aqui compreender a relevância da pesquisa - para que a escola contribua para com os jovens pertencentes ao ensino médio.

Ferreira (2006) confere a instituição escolar à ideia de ser um meio no qual o sujeito obtenha vivências para a vida social e democrática, rompendo com a transmissão ordenada das lições dos livros, que muitas vezes não fazem parte da realidade do sujeito. A experiência escolar deve trazer benefícios para a vivência cotidiana, através da reflexão das condições em que este sujeito está inserido.

Deve propiciar aos jovens uma análise crítica da estrutura social, administrativa e política, para acompanhar as mudanças sociais de seu tempo, a fim de que não fique alijado da vida real e deve ainda se responsabilizar pela sua formação integral, desenvolvendo uma postura ética, fundada em valores dignos de um cidadão comprometido com os problemas sociais vigentes em sua realidade. Enquanto organizadora de novas perspectivas para os alunos, tanto no sentido de satisfação da necessidade pessoal mais imediata, como aprender a ler e escrever para atender à

demanda de uma sociedade letrada e garantir a própria sobrevivência, quanto para alargar gradativamente a perspectiva de cidadão, num sentido mais social, mais amplo, ao transformar sua necessidade pessoal de saber ler e escrever numa atividade de participação crítica da vida em sociedade (FERREIRA, 2006, p.13).

O fundamento desta pesquisa é incorporar as noções históricas e sociais, distinguir o estabelecido do não-estabelecido e questionar a consciência (o modo de sentir e perceber) dessa distinção do homem, quando este produz linguagem no âmbito escolar inserido em uma sociedade democrática moderna.

Por meio da ótica de François Dubet(2003), podemos romper a visão ingênua da dinâmica escolar de massa na sociedade moderna, que viabiliza uma nova leitura do espaço escolar como uma “ tensão normativa fundamental” em que cada indivíduo que nela adentra vivencia uma competição - “a escola afirma a igualdade de todos”, aqueles que não obtém uma boa desenvoltura, podem ser fardados ao fracasso escolar – promovendo assim desigualdades dentro da própria instituição escolar.

Esse princípio de igual valor e de igual dignidade dos indivíduos, de igual respeito que lhes é devido, está no centro de uma ética democrática reforçada pelas mutações de representações da criança, que fazem dela um indivíduo, um sujeito, e não apenas um aluno ou ser ainda incompleto. É importante ressaltar que essa representação do sujeito tem algo de “heróico”, de difícil exigente, pois ela supõe que cada um seja “soberano”, dono de si mesmo, responsável por uma vida que não pode mais ser totalmente reduzida a um destino. O sujeito da modernidade é o autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios.

Por outro lado, não poderia ser diferente, a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem, portanto perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor (DUBET, 2003.a., p.113-114).

“O que é uma escola justa?” Esta interrogação gera inquietações a nós pesquisadores do campo da educação, suscitando, assim, busca por respostas. Sendo assim, por meio desta pesquisa visamos compreender através da análise de discursos feita nas entrevistas, do que poderia ser uma “Escola Justa” para os alunos do ensino médio de São Gonçalo.

Em uma sociedade cada vez mais globalizada e democrática, o conceito de educação apresenta-se como um dos espaços de aplicação da justiça. As sociedades democráticas compreendem o mérito sendo como um princípio primordial de justiça universalista. O mérito notado por Dubet (2008), como um princípio primordial de justiça, que a escola deve ser “justa”, promovendo assim vários significados no âmbito escolar.

No transcorrer da primeira metade do século XX, a visão predominante atribuía à escolarização papel central na construção de uma nova sociedade, justa, aberta e democrática, na qual o acesso à escola pública e gratuita garantiria a igualdade de

oportunidades. [...] Foi, entretanto, no contexto da democratização do acesso à escola e do prolongamento da escolaridade obrigatória que se tornou evidente o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais. O otimismo marcante do período anterior foi substituído por uma postura mais pessimista, embasada pela divulgação de uma série de *surveys* educacionais que mostravam a influência da origem social nos resultados escolares. O Relatório Coleman constitui um marco na ruptura com a visão otimista de construção de uma sociedade igualitária pela via da educação para todos (COLEMAN, 1966 apud FRANCO, 2010, p.487).

O âmbito escolar pode ser compreendido como um espaço de aplicação da justiça social e democrática na sociedade brasileira. Estêvão (2004, p.9) ressalta que, "se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade, da liberdade e da democracia, ela acaba por ser um outro nome da educação, de uma boa educação." Neste contexto, o autor remete a ideia de que, a justiça complexa aplicada à escola traz consigo implicações problemáticas à ideia da igualdade de oportunidades. Desse ponto de vista, se faz preciso, portanto, interrogar o modelo de justiça social na escola em uma sociedade democrática.

Desse ponto de vista, defendo que a igualdade das oportunidades pode ser uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito. Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos. Ora, a igualdade das oportunidades no estado quimicamente puro não preserva necessariamente os vencidos da humilhação do fracasso e do sentimento de mediocridade. A meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores. O abandono e a violência de um grande número de alunos mostram hoje que esse cenário não é uma ficção (DUBET, 2008, p.10-11).

A igualdade meritocrática das oportunidades compreende-se como uma figura cardinal da justiça no âmbito escolar, denominando o modelo de justiça, em que se permite a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades econômicas e sociais determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares, promovendo assim, segundo Dubet (2008), uma hierarquização dos alunos unicamente em função de seu mérito, aguardando que a igualdade das oportunidades acabe com as desigualdades raciais, sexuais, religiosas, sociais, étnicas etc., que caracterizam alguns sujeitos.

Não obstante, não deixaremos de definir a construção do ideal da democracia brasileira, que teve seu início na Proclamação da República, no dia quinze de novembro de mil oitocentos e oitenta e nove, e ficou conhecida como uma mudança política - da monarquia autocrática escravista para República Democrática. Contudo, a democracia no Brasil enfrentou e ainda enfrenta momentos difíceis. Passamos por duas ditaduras e por conta disto ficamos um longo período sem poder eleger os nossos representantes. Sendo assim, segundo Piletti (1997), houve influencia marcante em toda formação cidadã democrática brasileira.

O Estado Rio de Janeiro, logrado no Sudeste do Brasil, é composto por 92 municípios distribuídos em oito regiões: Metropolitana, Fluminense, Serrana, Noroeste, Baixadas Litorâneas, Médio Paraíba, Centro Sul Fluminense e Costa Verde. São Gonçalo pertence à Região Metropolitana, segundo SEBRAE/RJ (2011, p. 3-4)

[...] que é estruturada pelos Municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá. [...] O Município de São Gonçalo tem uma população de 999.901 habitantes, correspondentes a 8,44% do total da população da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) apresentado no Município de São Gonçalo de acordo com, SEBRAE/RJ (2011, p.5) 0,782 médio IDH. Através do fenômeno do IDH podemos aferir o desenvolvimento de uma população, logo, vai além da dimensão econômica, pois se calcula com base na renda familiar per capita.

[...]renda familiar per capita (soma dos rendimentos dividido pelo número de habitantes); expectativa de vida dos moradores (esperança de vida ao nascer); taxa de alfabetização de maiores de 15 anos (número médio de anos de estudos da população local). Variando de zero a um, o IDH classifica os municípios segundo três níveis de desenvolvimento humano: Municípios com baixo desenvolvimento humano (IDH até 0,5); municípios com médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8) e municípios com alto desenvolvimento humano (IDH acima de 0,8). Quanto mais próximo de um, mais alto é o desenvolvimento humano. O município de São Gonçalo está classificado com um índice de médio desenvolvimento humano, ocupando a 23ª posição no critério do IDH estadual (SEBRAE/RJ, 2011, p.5)

O Município de São Gonçalo foi escolhido pela sua classificação no IDH, percebendo que ele apresenta um médio Índice Desenvolvimento Humano, conseqüentemente podendo gerar desigualdades sociais. São Gonçalo está na vigésima terceira posição no critério do IDH Estadual. Portanto, se torna necessário um olhar mais sensível para com os alunos do ensino médio que vivenciam a realidade deste índice.

Temos o princípio de igualdade está intrínseco no interior da justiça escolar nas sociedades democráticas, ou seja, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são iguais e livres em princípio, no entanto, admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais. Para Dubet (2008), a igualdade das oportunidades em uma sociedade democrática podendo ser concebida como a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os sujeitos são essencialmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de prestígios, remuneração, de poder e outras mais que influenciam as diferenças de desempenho escolar.

Na essência dentro da abordagem do autor Dubet (2008), entendemos o modelo da igualdade das oportunidades apresenta dificuldades que devemos considerar como dificuldades concebidas como “empíricas”, isto é, esse modelo nunca foi totalmente realizado, longe disso: nenhum sistema escolar protegeu-se completamente das desigualdades sociais geradas dentro do âmbito escolar.

Uma das possíveis formas pelas quais os fatores histórico-culturais se tornam determinantes dos fenômenos educacionais constrói-se através dos significados atribuídos por estudantes em relação à escola como um espaço justo ou não. Para o presente estudo, os significados atribuídos por estudantes são vistos como modos de compreender e explicar a realidade educacional.

Tais representações articulam-se às ideias que circulam na sociedade e no grupo em que vivem e são reconstruídas a partir de suas vivências, de sua história e de suas relações sociais, incluindo a formação recebida e a própria experiência concreta do trabalho. Os significados dados à Escola Justa pelos estudantes acabam determinando as suas relações, suas expectativas, emoções, comportamentos e interações sociais.

Uma outra implicação da concepção de justiça complexa tem vindo a ser analisada por outros autores ao nível da própria experiência escolar dos alunos, considerando as desigualdades de bem-estar (que tem a ver, por exemplo, com a qualidade humana, com convivialidade de experiência escolar) na escola e a diversidade de experiências de justiça e injustiça por parte dos alunos.[...] Portanto, a experiência escolar é um campo de desigualdades, umas mais ligadas à categorias social dos alunos, mas outras menos, interessando, neste último caso, estar atento a outras categorias (raça, etnia, gênero...) que, numa relação “não-sincronia”, ou seja, de não coincidência de efeitos (como já disse), perpassam também a experiência dos alunos (ESTÊVÃO, 2004, p.70).

Na atualidade da sociedade brasileira, podemos fazer uma releitura da realidade e percebemos que a esfera da justiça em educação vem sendo ferida com o aumento das desigualdades ou permanência drástica deste, em meio a nosso povo, gerando multifacetados problemas em nossa sociedade.

O conceito de desigualdade social é um guarda-chuva que compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidade, resultado, etc., até desigualdade de escolaridade, de renda, de gênero, etc. De modo geral, a desigualdade econômica – a mais conhecida – é chamada imprecisamente de desigualdade social, dada pela distribuição desigual de renda. No Brasil, a desigualdade social tem sido um cartão de visita para o mundo, pois é um dos países mais desiguais. Segundo dados da ONU, em 2005 o Brasil era a 8º nação mais desigual do mundo. O índice Gini, que mede a desigualdade de renda, divulgou em 2009 que a do Brasil caiu de 0,58 para 0,52 (quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade), porém esta ainda é gritante (CAMARGO, 2008, p.3).

Nessa concepção, a escola encontra-se em um âmbito público de comunicação e conflito, de direitos e deveres que ultrapassam os limites de seus muros, e que é pautada em

valores como a liberdade, igualdade, equidade, solidariedade, cooperação etc. Sendo percebida como uma organização dialógica que tem como base os princípios da sinceridade, da inclusão ou da participação de todos os comprometidos no diálogo, da revisão argumentativa, da reciprocidade, de uma gestão democrática em sua realidade, do respeito pela diferença e singularidade do outro, emocionalmente, caracterizando assim o conceito de justiça faz uma articulação ao de educação, mantendo-se atrelado entre si.

A educação constitui-se como um dos lugares *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos; enfim, como um outro nome de justiça (ESTÊVÃO, 2004, p.91).

Os signos atribuídos à escola justa ou não justa podem ser visto como um modo de explicar as diferenças entre as reações dos estudantes, tal como a organização e ações da própria escola. Estas percepções fazem com que estudantes estejam sujeitos a um processo de previsões que pode ser dinamizador da experiência de sucesso ou de fracasso na escola.

As “previsões” que estudantes fazem sobre a escola ser justa ou não, podem funcionar como um tipo de profecia, que foi caracterizada por Rosenthal e Jacobson (2003, p.95) como “profecias auto-realizadoras” ou “profecias de auto-cumprimento”. Elas passam a influenciar as futuras experiências escolares e os comportamentos de estudantes e professores, integrando-se como parte de suas experiências com a educação e marcando, assim, suas trajetórias.

Fizemos a escolha pelo ensino médio em São Gonçalo, pois ao longo da história da educação brasileira, como o nível de maior complexidade. No Portal do MEC (2009), na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, o ensino médio em decorrência de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização, levando-se em consideração que estes conceitos são estabelecidos por uma construção social e como estes sujeitos se vêem neste processo. As representações que fluem na sociedade e, sobretudo nos grupos envolvidos com a educação formal, destacam-se a representação da “escola justa”, ou seja, a escola ideal. Alguns estudos têm manifestado que, de um lado, a relação entre estudantes e professores pode ser influenciada pela distância entre o que é escola justa realmente, do que aquilo que estudantes e professores esperem que seja.

Por outro lado, as diferentes formas de reações dos estudantes (positivas ou negativas) podendo ter repercussões consideráveis na autoestima tanto do aluno, como dos professores, o

que acaba interferindo no processo ensino-aprendizagem como um todo, ou seja, os estudantes - alvo desta pesquisa de Escola Pública.

Partiu-se, portanto, da hipótese de que a legitimação do espaço escolar refere-se a uma dimensão ou fator que tem influência dos significados e nas atitudes escolares dos alunos, entendendo-se por atitudes escolares todas as manifestações e condutas dos estudantes em sala de aula, seus interesses, motivações no processo de ensino-aprendizagem, suas aspirações e expectativas profissionais.

Assim, faz-se necessário conhecer como se estrutura o conceito de “escola justa” entre estudantes do ensino médio, procurando identificar, nesta estruturação, a existência de alguns significados atribuídos para a clarificação de nosso estudo.

Vimos, ao longo da história da educação percebendo a Escola como uma instituição de justiça ou ausência da própria justiça. Contudo, a Escola não é simplesmente feita de cimento e tijolos, mas sim constituída de sujeitos, suas formas de pensar, sentir e agir. Por meio desta pesquisa, analisamos, compreendemos e aplicamos as concepções de justiça em educação pela óptica dos alunos do ensino médio, tal como sua organização a partir dos significados dos estudantes.

Diante do exposto, esta investigação tem como objetivo geral analisar os significados de “Escola Justa” atribuídos por estudantes de ensino médio em São Gonçalo- Rio de Janeiro, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: verificar os conceitos de justiça relacionados à educação, que estão sendo discutidos teoricamente; analisar os significados de “Escola Justa” para os estudantes do ensino médio em São Gonçalo- Rio de Janeiro; discutir o modo como uma Escola de ensino médio pode ser organizada a partir dos significados dos seus estudantes.

Para alcançar os objetivos definidos que possam estudar o problema em foco, o presente trabalho está sendo orientado pelo paradigma da pesquisa qualitativa que, como afirma Minayo (2004), preocupa-se com aspectos da realidade, tais como valores, crenças, motivações, aspirações e atitudes, imergindo no universo dos significados das ações e das relações humanas.

A pesquisa qualitativa dedica-se às relações e fenômenos sociais em seu ambiente, conferindo um sentido a partir dos significados que os indivíduos concedem a eles.

Além da pesquisa bibliográfica para aprofundamento de conceitos como justiça, injustiça, desigualdade, organização escolar justa, utilizou-se, a técnica de coletas de dados – entrevista estruturada, onde a pesquisadora perguntou para diversos públicos alvo uma mesma série de perguntas pré-estabelecidas, ficando a pesquisadora restrita ao enunciado específico

no roteiro de entrevista, isto é, a pesquisadora não ficou livre a adaptar suas perguntas às situações específicas, ou modificar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas.

A entrevista,

Podemos definir entrevista como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação (GIL, 2011, p.109).

[...] Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ, 1967 Apud GIL, 2011, p. 109)

Nosso público alvo de interesse são alunos do Colégio Estadual da Rede Pública de Ensino no ano 2012, em Alcântara - São Gonçalo-RJ, sendo esses estudantes do ensino médio (formação geral e de formação de professores) da instituição citada. Foi realizada a técnica entrevista estruturada.

O processo de análise do *corpus* dessa pesquisa far-se-á a partir de textos escolhidos de acordo com o tema em questão e pesquisa de campo- aplicação de questionário, tema este que estará em pauta a partir dos significados da “escola justa” e que buscam identificar métodos próximos aos utilizados na Linguística como mais adequados à identificação de signos, símbolos e representações.

As análises de informações foram desenvolvidas através de Análise Crítica do Discurso, considerando as contribuições teórico-metodológicas que obtivermos por meio de resultados desta pesquisa para o campo da educação, no qual buscamos demonstrar uma relevância científica, possibilitando-se assim um melhor entendimento para o campo dos conhecimentos educacionais.

Segundo Orlandi (1987), na análise de discurso se pretende uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação, não se estacionando nos produtos como tais. Contudo, trabalha com os processos e condições de produção da linguagem, condicionando a possibilidade de se encontrarem regularidade à remissão da linguagem à exterioridade - condições de produção.

Capítulo 1 – Qualidade e a Justiça na Escola Pública

Neste capítulo discorreremos sobre o papel da educação escolar na sociedade brasileira. Apresentamos o conceito de qualidade em educação para a busca de uma escola justa possível. Logo após, nos debruçamos sobre os conceitos de justiça social através de autores: Rawls (2003), Walzer (2003), Estêvão (2004), Fraser (2009) e Young (1990) - tais perspectivas estão atreladas às questões das desigualdades na escola pública. Em um terceiro

momento, tratamos as relações entre educação escolar e justiça social, sob o olhar de Carlos Estêvão (2001, 2004) e François Dubet (2004, 2008), de forma a pensarmos as questões dinamizadoras desta pesquisa.

Capítulo 2 – Percurso teórico-metodológico.

O segundo capítulo tem com objetivo discorrer sobre o percurso e seus aspectos teórico-metodológicos que norteiam minha pesquisa de campo, bem como os procedimentos que foram utilizados para sua concretização.

Capítulo 3 – Escola Justa em São Gonçalo: a voz do estudante do ensino médio.

No presente capítulo descrevemos o campo da pesquisa, a forma de inserção no campo, caracterização dos sujeitos e seus discursos.

Capítulo 4 – Organização da Escola Justa: desafios e possibilidades.

Neste último capítulo, foram expostos desafios e possibilidades para organização da Escola Justa em São Gonçalo- Rio de Janeiro, construídos por meio da ausculta crítica dos discursos sobre os significados atribuídos do estudante do ensino médio e uma compreensão teórica acerca da Escola Justa de Dubet (2008) e Estêvão (2004).

Considerações Finais

Neste último momento, não o caracterizo como encerramento das inquietações acerca da Justiça social em Educação, mas como uma vírgula nos aprofundamentos sobre esta temática nas Escolas de ensino médio do Brasil, e o alcance nas ampliações de novos conhecimentos científicos que obtivemos ao construir esta pesquisa tão almejada por muitos que lutam contra as desigualdades sociais.

1 QUALIDADE E A JUSTIÇA NA ESCOLA PÚBLICA

Na verdade, se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade, da liberdade e da democracia, ela acaba por ser um outro nome de educação, de uma boa educação.

Carlos A. Vilar Estêvão

Nos quatros cantos do mundo, podemos ao longo da história perceber que a educação das crianças era de responsabilidade familiar. No entanto, segundo Bock (2008, p.267) a partir da Idade Média, houve a necessidade que a educação dos indivíduos passasse a ser produto da escola, ou seja, pessoas especializadas eram designadas para a transmissão do saber- espaços específicos passaram a ser reservados para essa atividade.

No Brasil com o Ato Institucional em 1834 descentralizou a responsabilidade educacional. De acordo com Ribeiro (1993), nas províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a primordialmente a promoção e regulamentação do ensino superior. O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. As demandas, a ausência de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional em nosso país neste contexto- e até os dias de hoje.

No desenrolar da história do Brasil vários movimentos, reformas políticas e educacionais ocorreram, no entanto, apesar dos avanços ainda está longe de ser, uma educação exemplar no contexto contemporâneo.

Clarificando, nosso País já passou por períodos precários na sua história. Pode-se considerar que atualmente alguns passos foram dados para que houvesse um avanço, tanto em relação aos aspectos de infra-estrutura, formação de professores, materiais de ensino, progresso de tecnologias e ainda alguns outros, para a promoção da aprendizagem. Embora com esses investimentos e incentivos, podemos ver revelados em resultados de avaliação do ensino - ENEM e SAEB, por exemplo, não se chegou ainda a resultados condizentes com as

políticas governamentais e aplicações efetivas para a melhora na qualidade do ensino. As escolas públicas não conseguem dar o recado dos fundamentos mais básicos e principais da aprendizagem, como por exemplo, de leitura e escrita.

Este capítulo tem como alvo central a contextualização do papel da educação escolar, qualidade e a justiça social vivenciados na contemporaneidade na escola pública. Para nossa melhor compreensão, em primeira instância, discorreremos o papel da educação escolar em nossa sociedade brasileira.

Em seguida, apresentamos o conceito de qualidade em educação para a busca de uma escola justa possível.

Logo após, nos debruçamos sobre os conceitos de justiça social através dos autores: Rawls (2003), Walzer (2003), Estêvão (2004), Fraser (2009) e Young (1990) - tais perspectivas estão atreladas às questões das desigualdades escolares na escola pública.

Em um terceiro momento, tratamos as relações entre educação escolar e justiça social, sob o olhar de Carlos Estêvão (2001, 2004) e François Dubet (2004, 2008), de forma a pensarmos as questões dinamizadoras desta pesquisa.

1.1 O papel da educação escolar na sociedade brasileira

Desde o início do século XIX, muitas das funções educacionais da família vêm sendo delegadas à escola, devido às alterações que ocorrem na sociedade, sobrecarregando, dessa forma, a própria instituição escolar.

A escola tem hoje o duplo papel social: o de transmissora de cultura e o de transformadora das estruturas sociais, adequando seu trabalho às necessidades das crianças, da família e da comunidade. Erlanger (2005) classifica que uma aprendizagem formal e sistemática poderá ser caracterizada como aquela que funciona na interação com as instituições educativas, mediadoras da sociedade, órgãos especializados para transmitir os conhecimentos, atitudes e destrezas que a sociedade estima necessárias para a sobrevivência, capazes de manter uma reação equilibrada entre a identidade e a mudança.

Com relação à dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus usuários, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo em que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia, e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens funções anteriormente

atribuídas à escola. Mas, sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar *para a democracia* (PARO, 2000, p.3).

A escola apresenta-se atualmente como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre a sociedade e o indivíduo.

Toda estrutura da sociedade está fundada sobre códigos sociais de inter-relações entre os seus membros e entre eles e os de outras sociedades. São costumes, princípios, regras de modos de ser às vezes fixados em leis escritas ou não. A educação é assim, o resultado da consciência viva duma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, duma classe, ou duma profissão, quer se trate dum agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado (BRANDÃO, 2005, p. 74-75).

Devemos esclarecer que, o termo educação é suficientemente amplo e de acordo com Santana (2007), pode remeter tanto à produção e reprodução cultural quanto ao fenômeno produzido nos bancos de uma escola. O papel da educação altera-se segundo o processo sócio-histórico no contexto que está inserido, ou seja, em cada época e sociedade adotam diversas práticas ou concepções de educação. A escola transmite a cultura, modelos sociais, comportamentos, valores morais, buscando humanizar os indivíduos.

A escola não é algo natural do ecossistema, mas é uma criação e construção social do homem. E o ato de educar significou, ou ainda significa, segundo Brandão (2005), Santana (2007), e dentre outros autores, em alguns lugares do Terceiro Mundo apenas vivenciar uma vida cotidiana do grupo social ao qual está inserido. Então, os indivíduos acompanhavam os adultos em suas atividades, tentando aprender a “fazer igual” com o passar dos anos. Caçar, plantar, escutar história, achar água, entender os sinais do tempo e participar de rituais. Não havia uma instituição especializada em ensinar a partir da experiência pessoal. Pois a tempo antes da Idade Média, aprendia-se fazendo.

Na Idade Média, a educação tornou-se produto da escola.

Pessoas especializaram-se na tarefa de transmitir o saber, e espaços específicos passaram a ser reservados para essa atividade. Poucos iam à escola, que eram destinada à elites. Serviu aos nobres e depois à burguesia. A cultura da aristocracia e os conhecimentos religiosos eram material básico a ser transmitido. Enfim, as atividades desempenhadas pelos grupos dominantes na sociedade passavam a ser cuidadosamente ensinadas, e isso fez a escola ora lugar de aprendizado da guerra, ora das atividades cavaleiresca, ora do saber intelectual humanístico ou religioso. A escola desenvolvia-se como uma instituição social especializada, que atendia aos filhos das famílias de poder na sociedade. (BOCK, 2008, p.267)

Já com as revoluções do século XIX, a instituição escolar passou por metamorfoses, segundo Bock (2008), sendo sua principal transformação a universalização do ensino, isto é, a educação deveria atender a todos da sociedade.

Na época do crescimento da industrialização – ocorridas nos séculos XIX e XX - foi um fator decisivo para mudanças sociais, de localização territorial e suas instituições sociais.

A industrialização deslocou o local de trabalho de casa para as fábricas, transformando, com isso, os espaços das casas e das cidades. Em casa, os lugares tornaram-se privativos, isto é, cada um conquistou seu espaço individual, como quartos, suítes, escritórios de estudo; na cidade, a organização urbana adaptou-se à existência das fábricas e à necessidade de os trabalhadores deslocarem-se vias públicas para os transportes coletivos levarem os trabalhadores de um lugar a outro da cidade. O trabalho ingressou na esfera pública, deixando de ocupar os espaços de casa. Outra consequência dessa mudança ocorreu na família, que não podia mais, sozinha, preparar seus filhos para o trabalho e para vida social. Era preciso entregar essa função a uma instituição que soubesse educar, não mais para a vida privada, do currículo familiar e do trabalho caseiro, mas para o trabalho que se encontrava no âmbito da vida pública, cujas regras, leis e rotinas iam além dos conhecimentos adquiridos pela família. (BOCK, 2008, p.267).

Podemos perceber que, a instituição educacional escolar é um ambiente de interação e de expressão social dos indivíduos que estão inseridos nela.

Deveras, a busca por democracia da escola empreendida pelas classes trabalhadoras, até então não inserida nesta instituição, foi outro fator dinamizador de transformações.

Esses fatores contribuíram para que a escola adquirisse as características que possui hoje em nossa sociedade: uma instituição da sociedade, trabalhando a serviço dessa sociedade e por ela sustentada a fim de responder a necessidades sociais. Para isso, a escola precisa exercer funções especializadas. A escola cumpre, portanto, o papel de preparar as crianças para viverem no mundo adulto. Elas aprendem a trabalhar, a assimilar as regras sociais, os conhecimentos básicos, os valores morais coletivos, os modelos de comportamento considerados adequados pela sociedade. A escola estabelece, assim, uma mediação entre a criança (ou jovem) e a sociedade que é técnica (aprendizado das técnicas de base, como a leitura, a escrita, o cálculo, as técnicas corporais e musicais etc.) Aprender esses elementos sempre foi necessário. A escola é a forma moderna de operar essa transmissão (BOCK, 2008, p. 268)

Podemos observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), texto da lei número 9.394/96 afirma em seu Artigo 1º sobre a Educação no País que,

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Nos Artigos 2º e 3º da LDB, podemos perceber a caracterização da educação como dever da família e do Estado e também o arrolar dos princípios, que devemos presidir o funcionamento e a organização escolar.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Após lermos a LDB, podemos ver que alguns conceitos contradizem com a realidade vivenciada hoje no Brasil.

O sistema educacional brasileiro é excludente desde os níveis anteriores ao universitário. Assim, as diferenças na conclusão do ensino médio por setor social são esmagadoras: um jovem com idade entre 20 e 25 anos, localizado no decil 10 de renda, possui 36 vezes mais possibilidade de terminar o ensino médio do que um localizado no decil 1. Isto coloca o Brasil na posição de um dos países mais desiguais na conclusão do ensino médio na América Latina (SVERDLICK, 2005, p.39).

Porém, o surgimento da escola dá-se para a resposta às necessidades sociais ao preparo dos indivíduos para sua vida pública em sociedade. Então, visamos superar a falta de democratização ao acesso dos bens da educação, sofrida em todo o nosso Brasil pelos nossos alunos, por meio das realizações científicas no campo educacional.

Podemos ver, segundo o censo do IBGE de 2010, uma redução da taxa de analfabetos de 29% em comparação aos resultados de 2000, contudo ainda considerada insatisfatória, pelos métodos utilizados pelo Instituto. Apesar da queda de analfabetos, a reprovação de educandos no ensino fundamental no ano de 2010, o índice de 11% demonstra que o Brasil ainda se revela um país que tem mais repetências em todo o Cone Sul, em que se incluem também a Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile. Por tal relevância numérica, os quais se estimavam melhores, críticas e questionamentos surgem sobre os avanços, mas o que assistimos de carteirinha - pode haver até o progresso da sociedade, mas a nossa escola não tem avançado no mesmo ritmo, isto é, ela acontece de forma defensiva, tarde e sem garantias.

A educação no País necessita ser discutida e rediscutida para que seja possível entender a construção de sua sociedade e compreender sua postura em seu contexto, o que por consequência, contribui também para a superação das fronteiras da desigualdade e o encurtamento das distâncias em nossa sociedade.

1.2 O conceito de qualidade no ensino médio público

A qualidade é uma questão que promove várias discussões e necessita uma busca de mergulho constante em nossa sociedade, essencialmente quando se intenciona em estabelecer índices de qualidade para um setor de serviços - para a realização justa da distribuição do bem comum. Então, o que é qualidade escolar? A conceituação do termo qualidade em educação não pode somente está atrelado ao conceito de eficiência de resultados na esfera econômica, mas ao desenvolvimento da democracia e promoção a humana e social como um todo.

O atual emprego do termo qualidade nasceu com a administração científica, quando as empresas passaram a exercer um controle racional do trabalho humano, em busca de bons resultados, de melhores índices de desempenho e de competitividade. A partir dos anos 1980, além das organizações produtoras de bens de consumo, o setor de serviços, principalmente as áreas de saúde e educação, passou a adotá-las. Atualmente, ele também é valorizado na legislação e na prática educacional brasileira, tendo ensejado a criação de um sistema nacional de avaliação e servido como tema de campanhas publicitárias de instituições de ensino (SANTANA, 2007, p.19).

Um fato muito preocupante para educação brasileira atualmente pode ser observado segundo autora Carmem Guerreiro da Revista Escola Pública (2012).

O Censo Escolar de 2011 revelou um dado preocupante. A taxa de reprovação no ensino médio brasileiro atingiu 13,1%, maior número desde 1999. A constatação levanta uma importante questão: o país está regredindo na educação dos jovens? Os alunos do ensino médio aprendem menos hoje e, por isso, são mais retidos? Segundo diversos especialistas não são esse o caso. A reprovação é resultado de uma conjunção de fatores nem sempre negativa - embora longe de ser positiva (REVISTA ESCOLA PÚBLICA, 2012).

Guerreiro prossegue em sua entrevista e apresenta alguns fatos relevantes ao que cerne a qualidade no ensino médio no Brasil.

Tais Tavares, professora do Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR) ressalta que, se compararmos os índices da década de 1980 aos atuais, os anteriores são bem menores, mas isso não reflete uma melhor qualidade de ensino: a evasão era bem maior do que a repetência, relação que se inverteu hoje. "A evasão vai caindo, mas a reprovação está aumentando, o que significa que o sistema está retendo as pessoas por mais tempo", afirma. Ou seja, o país tem avançado em sua meta de universalizar o ensino e manter os jovens por mais tempo na escola. O problema é que, ainda que permaneçam mais anos na escola, nem sempre conseguem progredir nos estudos (Idem).

A LDB oferece algumas alternativas à educação brasileira ao definir “padrões mínimos de qualidade de ensino” como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (art. 4o, inc. IX). Tornando importante para assegurar a qualidade ao acesso aos bens comuns da educação no nosso País. Contudo, como supracitado não é isso que podemos ver em nosso contexto atual na educação do ensino médio.

Uma pesquisa coordenada pela Ação Educativa, UNICEF, PNUD, Inep-MEC em 2004 apresenta sete indicadores de qualidade na educação: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola (PORTAL MEC, 2004).

Os Indicadores de Qualidade na Educação foram construídos para melhorar a realidade educativa que vive nosso País.

Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Este é seu objetivo principal. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades. Para tanto, identificamos sete elementos fundamentais – aqui nomeados de dimensões – que devem ser considerados pela escola na reflexão sobre sua qualidade. Para avaliar essas dimensões, foram criados alguns sinalizadores de qualidade de importantes aspectos da realidade escolar: os indicadores (PORTAL MEC, 2004).

Estes Indicadores de Qualidade na Educação são utilizados, de acordo com o Portal MEC:

Não existe uma forma única para o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação. Este é um instrumento flexível, que pode ser usado de acordo com a criatividade e a experiência de cada escola. Contudo, apresentaremos algumas dicas que podem ser adaptadas. É preciso que a escola constitua uma equipe para organizar a avaliação, planejar como será feita a mobilização da comunidade, providenciar os materiais necessários e disponibilizar espaços para as reuniões dos grupos e a reunião plenária final. A mobilização da comunidade escolar para participar da avaliação é o primeiro ponto importante. Mais segmentos e pessoas participando da avaliação da escola e se engajando em ações para sua melhoria representam ganhos para a população e para a educação. Por isso, é muito importante que todos os segmentos da comunidade sejam convidados a participar, não somente aqueles mais atuantes no dia-a-dia. A escola deve usar criatividade para mobilizar pais, alunos, professores e funcionários para o debate sobre sua qualidade. Cartas para os pais, faixa na frente da escola, divulgação no jornal ou na rádio local e discussão da proposta em sala de aula são algumas possibilidades. Para que os trabalhos possam transcorrer bem e com a participação de todos, é preciso divulgar as atividades propostas, providenciar com antecedência os materiais necessários e disponibilizar um espaço para receber a comunidade (Idem).

Além disto, segundo Demo (1994) a validação do termo qualidade, não deverá ser utilizado de modo instrumental e nem ideológico, mas sim, de forma crítico, em busca da promoção humana e social.

Devemos unir qualidade à participação, sob argumento de que a melhor obra humana que se pode imaginar é uma sociedade participativa, democrática, emancipada. [...] A qualidade total, se não se ressaltar o compromisso com a qualificação humana, indo ao centro do desafio da educação e do conhecimento, permanece mera moda e refabrica treinamentos fantasiosos, além de aliciamentos indignos. A supervalorização da esfera política (qualidade política), em detrimento da formal, recoloca efeitos banalizantes, porque acaba privilegiando o atrelamento sobre o questionamento crítico e criativo. O mesmo vale da ideologização excessiva que, muitas vezes, apenas encobre a precariedade científica da proposta. A educação

não se reduz a conhecimento. Esta é sua estratégia principal, mas não passa de instrumentação (DEMO, 1994, p.148).

Para autor, a qualidade deverá primar pela homeostase entre a formalidade e a politização da educação, haja vista que, através dela que sua idealização ou sua banalização serão precavidadas e se criará a possibilidade de uma sociedade participativa, democrática e emancipada. Sendo assim, a participação se torna promotente a emancipação e a democracia humana social, não viabilizando o controle das pessoas por meio do que ele denomina de aliciamentos indignos – que vai de contramão a qualidade no âmbito educacional.

Concluímos que, apesar da complexidade das características intrínsecas à qualidade, ou melhor, ainda se faz necessário que se prossiga discussão do que é qualidade, para que se possam impedir os desvios dos fins sociais no uso do termo qualidade na educação brasileira.

1.3 As concepções de justiça social em relações com as desigualdades sociais

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

Machado de Assis – Contos de Escola

A justiça social e suas concepções podem ser concebidas de maneira didática e organizadas em três perspectivas: universalista, pluralista e radical (ESTÊVÃO, 2004, p17). Cada uma delas apresenta alternativas e problemáticas (desigualdades sociais) vivenciadas na atualidade em nossa sociedade. Para entendermos melhor esta teoria, tentamos simplificar os conceitos chaves de cada autor pertinente as suas perspectivas.

Ao refletimos as problemáticas geradas pelas desigualdades, torna-se necessário pensar o conceito de igualdade, sem o que se tornaria vazio de conteúdo e, principalmente, o tipo de igualdade que se pretende. Basicamente, interessa-nos frisar que a ideia de igualdade não é um estado concreto, mas um projeto sobre o qual assenta o futuro de uma sociedade.

“Toda a ideia de igualdade consiste assim em atenuar ou compensar o peso do passado de modo a tornar menos desiguais as condições do futuro” (FITOUSSI, 1997, p.66).

A teoria da justiça de Rawls costuma ser rotulada como liberal e igualitária. Ele pertence a perspectiva universalista. Compreendido como liberal, pois para ele a teoria liberal pretende garantir a tolerância e a liberdade individual. É também igualitária porque valoriza a igualdade econômica e social. Essas duas facetas da teoria estão presentes nos dois famosos princípios de justiça de Rawls:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para outras pessoas. Segundo: As desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefício de todos como (b) estejam vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos. (2008, p. 73)

Sobre o primeiro princípio – o da liberdade igual, Rawls afirma que todas as pessoas devem possuir um sistema de liberdades básicas e de direitos iguais para todos, na qual este programa, para sua plena e satisfatória existência, deva ser compatível com os programas de direitos e liberdades de outros indivíduos. Assim, Rawls busca dizer que existem certos direitos e liberdades que devem ser privilegiados em detrimento de outros direitos e liberdades existentes em sociedade. As liberdades básicas supracitadas devem ser compreendidas como:

[...] a liberdade política (direito ao voto e a exercer cargo público), a liberdade de expressão e de reunião, a liberdade de consciência e de pensamento, a liberdade individual, que compreende a proteção contra a opressão psicológica, a agressão e a mutilação (integridade da pessoa), o direito à propriedade pessoal e a proteção contra prisão e detenção arbitrárias, segundo o conceito de Estado de Direito. O primeiro princípio estabelece que essas liberdades devem ser iguais. (RAWLS, 2008, p.74)

Quanto ao princípio da oportunidade justa e o princípio da diferença, Rawls teoriza que quando as pessoas estiverem condições iguais deverão ter acesso às mesmas chances. Desse modo, as desigualdades econômicas e sociais devem estar ligadas a postos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade de oportunidades. Contudo, neste princípio a desigualdade oportunidade pode ser permitida se ela beneficiar os menos favorecidos. Logo, o Estado deve ajudar mais os que necessitam. O Estado deve dar mais oportunidades para os menos privilegiados, para que estes possam ter acessos aos bens primários. Sendo assim, seguindo esses princípios para reestruturar a sociedade conseguiremos torná-la justa.

Rawls (2008) atribui a esses princípios uma escala de prioridade: o primeiro tem prioridade sobre o segundo; e a primeira parte do segundo (a) tem prioridade sobre a segunda parte (b) o que permitiria a coexistência de diferentes modos de vida.

Sendo assim, percebe-se que Rawls (2008) defende o primeiro princípio da justiça como garantidor do direito à liberdade, dando proteção à autonomia como o valor base para a realização do indivíduo. Cabe a uma sociedade bem ordenada garantir as condições básicas para uma vida autônoma. Para isso, se deve garantir aos sujeitos uma lista de bens primários, como oportunidades de acesso a posições de autoridades, rendas, riquezas e cargos valorizados pela sociedade. No entanto, se tais bens não forem ofertados equitativamente distribuídos, a liberdade não teria, segundo Silva (2003), o mesmo valor para todos, pois a autonomia exige o acesso equitativo a um mínimo de benefícios sociais.

A garantia das condições básicas para uma vida autônoma depende de uma educação que faculte, ao longo da vida, qualificação profissional, sem a qual não se pode garantir a igualdade de oportunidades de acesso a empregos e cargos, e que possibilite desenvolvimento das capacidades morais, indispensáveis para a vida cívica. O direito à educação torna-se então fundamental para uma sociedade bem ordenada. Os recursos públicos destinados à educação devem ser negociados de modo que não se desrespeite os princípios da justiça. A educação compulsória precisa ser publicamente controlada, nas diferentes instâncias deliberativas, para se garantir o desenvolvimento das capacidades morais, bases de autonomia racional e razoável das pessoas. (SILVA, 2003, p.6)

Os dois princípios e a prioridade dos mencionados direitos básicos seriam aceitos em uma posição original de igualdade, em que ninguém conheceria sua situação familiar, financeira e mesmo pessoal, ignorando também quais seriam suas habilidades e talentos. Esse desinteresse decorrente da falta de conhecimento da própria situação determinaria que alguém não pudesse discordar desses princípios, sendo a posição original o estado ideal para essa decisão, pois o véu de ignorância garantiria que homens racionais decidissem em situação equitativa, em que todos estariam em situação semelhante e ninguém poderia fixar regras para beneficiar sua própria situação. Se as liberdades individuais estão garantidas, convivendo harmonicamente as diferentes concepções de vida, arranjos institucionais devem ser utilizados para viabilizar o ideal igualitário que também se faz presente.

Do que foi exposto, vemos que Rawls pretende tratar as pessoas como iguais sem remover todas as desigualdades, mas apenas aquelas que trazem prejuízo ao sujeito. Se alguém, utilizando, por exemplo, seu talento, beneficia de alguma forma a todos, a desigualdade resultante é permitida.

Na perspectiva pluralista da justiça social temos como maior representante Michael Walzer, com sua visão antagônica às posições da teoria universalista. Observamos que sua teoria apresenta-se de forma mais contextualizada, abordando que a sociedade deve ser entendida como uma comunidade distributiva, ao praticar a dominação em sua dinâmica se dá

mediante a forma que se distribuem os bens sociais que ela detém e seu valor é significado de acordo com cada sociedade onde está inserido.

Os bens do mundo compartilham significados porque a concepção e a criação são processos sociais. Pelo mesmo motivo, os significados dos bens variam de uma sociedade para outra. A mesma “coisa” valor por motivos diversos, ou tem valor aqui e não tem ali. [...] O solitário dificilmente compreenderia o significados dos bens ou calcularia os motivos para tê-los como atraentes ou repugnantes. [...] Não se pode entender as distribuições como atos de pessoas que ainda não têm determinados bens na cabeça ou em seus grupos. De fato, já existe uma relação entre as pessoas e um conjunto de bens; elas têm um histórico de transações, e não só entre si, mas também com o mundo moral e material onde vivem (WALZER, 2003, p.7).

Walzer promove o pensamento da universalidade contextualista em seus postulados, tendo a origem deles empiricamente. Acredita que, nenhum princípio abstrato poderá ser adotado ou assumir seus significados e valoração sobre as concepções sociais concretas de cada povo. Contrariamente, da teoria universalista de Rawls, que para ele é abstracionista. Para Walzer não há como gerar uma estrutura distributiva ignorando os indivíduos das suas próprias identidades.

As pessoas que vivem em sociedade, para o autor, são *ad eternum* dependentes da relação que estabelecem com outras pessoas, e vai além, e também com os bens sociais que se fazem necessários, tal a forma que se distribui. De acordo Walzer (2003), tentar se abstrair desse estatuto social, que inevitavelmente possuímos, para deliberar sobre os critérios que devem nortear a distribuição, se torna, no mínimo, inútil.

Para que a sua teoria fique com mais clareza, Walzer (2003) ressalta o foco para uma humanização mais justa e a proteção dos direitos humanos através da valoração da comunidade e dos espaços públicos. Vislumbra em sua abordagem a ideia comunitarista - aspectos que tangenciam a igualdade e o pluralismo das identidades sociais.

Indo além do cerne do pensamento da sociedade Walzer (2003) nos revela que a distribuição não é um simples ato, ele não é apenas um modo e critérios pelos quais se realiza a distribuição, nem tampouco há apenas um agente distribuidor dos bens sociais.

Evidencia-se para Walzer (2003) que, ao escolher os princípios distributivos da justiça social vigente, devemos estar alicerçados na interpretação da realidade da comunidade, e saber o que fazer com os bens e também aos bens a serem distribuídos, isto é, os significados dados socialmente para cada bem dever ser discutidos ou revelados no seio de cada contexto social, para que ele tenha um real valor para benefício comum.

Continua corroborando ao defender que, os princípios de justiça são pluralistas em sua forma, que os variados bens devem ser distribuídos por motivos segundo as regras e por

diversos agentes sociais. E que nas diversidades advém às múltiplas interpretações dos bens instituídos de acordo com as necessidades sociais.

A dinâmica do processo de distribuição social se manifesta com o grau de dependência por causa dos significados estabelecidos socialmente para cada bem. Walzer (2003) apresenta que, quando este significado é atribuído diferentemente, cada bem social vai se constituídos em uma esfera distributiva diferente - como no âmbito da educação, saúde, domiciliar etc - com critérios claros e bem definidos comunitariamente. Os métodos, autonomia das esferas serão “violadas” e torna-se relativizadas. Também, os critérios distributivos de uma esfera, se iluminam com um ato especial, denominado de invasão indevida de um critério de uma esfera na outra - nascendo aqui o monopólio de bens e predomínio que devem ser refletidos por causa de suas implicações na vertente social.

Ressalta Walzer (2003) que, para uma cidadania verdadeira igualitária torna-se necessário os investimentos na esfera da educação - em uma educação fundamental comum, alerta para a concorrência e a exigência da elite.

Quanto mais bem-sucedida for a educação fundamental, mais competente será o conjunto de futuros cidadãos, mais intensa será a concorrência por vagas no sistema educacional superior e maior será a frustração dos que e não forem classificados. É provável, então, que as elites exijam seleção cada vez mais cedo, para que o dever de casa dos não - escolhidos se transforme num treinamento em passividade e resignação (WALZER, 2003, p.287).

O autor conclui falando sobre o processo seletivo,

Qualquer processo seletivo único será decerto injusto para alguns alunos; também será injusto para os jovens que pararam de estudar para trabalhar. Assim, deve haver normas de reavaliação e, o que é mais importante, de ingresso tanto lateral quanto vertical nas escolas especializadas (WALZER, 2003, p.287).

E nos traz a luz do pensamento a provisão comunitária que se torna uma questão de cidadania e bem estar - social, e sugere:

Consideremos uma educação mais especializada uma espécie de cargo. É preciso que os alunos se qualifiquem para tal cargo. Qualificam-se, talvez, por meio da demonstração de algum interesse ou capacidade; mas estes não proporcionam nada parecido com o direito à formação especializada, pois as especializações necessárias são questão de decisão comunitária, bem como o número de vagas disponíveis nas escolas especializadas. Os alunos têm o mesmo direito que os cidadãos em geral com relação ao exercício de cargos: que recebam consideração igual na distribuição das vagas disponíveis. E os alunos têm este direito adicional: que à medida que forem preparados nas escolas públicas para o exercício de cargos, devem ser igualmente preparados, o quanto possível (WALZER, 2003, p. 286).

Concluimos que, os aspectos primordiais desenvolvida por Walzer se fazem necessário a medida da construção da verdadeira cidadania, por meio dos espaços públicos e

que haja cada vez mais a participação direta do cidadão. Sua teoria aborda com fervor a ideia de que único meio para chegarmos a verdadeira necessidade de uma comunidade - observarmos com destreza a realidade em que ela vive e as esferas envolvidas em seu contexto, assim realizará a justiça social com efetividade, pois a justiça social se dá em meio aos debates públicos comuns.

Já Nancy Fraser é um dos nomes mais valiosos da Teoria Crítica em Justiça Social, a autora em sua tese desenvolve uma teoria crítica do reconhecimento. Em seus estudos a autora defende apenas a ótica da política cultural de diferença que precisa ser coerentemente atrelada com a política social igualitária.

Fraser (2002) nos apresenta na gênese da sua teoria uma visão bidimensional da justiça social, um processo de modificações paradigmáticas que é o importante papel que adquirem as demandas culturais, capazes de promoverem um modo de politização generalizada da cultura, importante quanto às lutas por identidade e diferença. Entende-se, segundo Fraser, o ressurgimento da política de estatuto e o declínio da política de classe. Em outras palavras, a luta é especialmente dedicada ao reconhecimento e não mais à redistribuição.

[...] concepção bidimensional de justiça, o único tipo de concepção capaz de abranger toda a magnitude da injustiça no contexto da globalização. Passo a explicar. A abordagem que proponho requer que se olhe para a justiça de modo bifocal, usando duas lentes diferentes simultaneamente. Vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma por si só basta. A compreensão plena só se torna possível quando se sobrepõem as duas lentes. Quando tal acontece, a justiça surge como um conceito que liga duas dimensões do ordenamento social – a dimensão da distribuição e a dimensão do reconhecimento. Do ponto de vista distributivo, a injustiça surge na forma de desigualdades semelhantes às da classe, baseadas na estrutura econômica da sociedade. Aqui, a quintessência da injustiça é a má distribuição, em sentido lato, englobando não só a desigualdade de rendimentos, mas também a exploração, a privação e a marginalização ou exclusão dos mercados de trabalho (FRASER, 2002, p.11)

O processo de globalização acaba propiciando um novo modo de reivindicação política: a luta pelo reconhecimento. Denominando-se como uma das perspectivas que convivem de forma ambivalente. De outra forma, o reconhecimento representa uma ampliação de reivindicação política e uma nova forma de compreensão da justiça social, entendendo a construção da representação, identidade e diferença. Não podemos generalizar que as lutas contemporâneas por reconhecimento que contribuirão completamente e levarão as lutas para o campo da redistribuição, podendo promover um desenvolvimento desigual e combinado.

No entanto, mais tarde retifica Fraser (2009), que possui uma visão tridimensional da Justiça Social.

Esta, pelo menos, é a visão da justiça que eu defendi no passado. E esta compreensão bidimensional da justiça ainda me parece ser adequada até o ponto em que ela se estende. Mas agora eu acredito que ela não vai longe o suficiente. Distribuição e reconhecimento pareciam constituir as únicas dimensões da justiça apenas enquanto o enquadramento Keynesiano-Westfaliano era tomado como pressuposto. Uma vez que a questão do enquadramento se torna sujeita à contestação, o efeito disso é tornar visível uma terceira dimensão da justiça [...] terceira dimensão da justiça é o político. Obviamente, distribuição e reconhecimento são políticos por natureza, no sentido de serem contestados e permeados por poder; e eles, freqüentemente, têm sido tratados como elementos que demandam a tomada de decisão do Estado. Mas eu considero o político em um sentido mais específico, constitutivo, que diz respeito à natureza da jurisdição do Estado e das regras de decisão pelas quais ele estrutura as disputas sociais. O político, nesse sentido, fornece o palco em que as lutas por distribuição e reconhecimento são conduzidas. Ao estabelecer o critério de pertencimento social, e, portanto, determinar quem conta como um membro, a dimensão política da justiça especifica o alcance daquelas outras dimensões: ela designa quem está incluído, e quem está excluído, do círculo daqueles que são titulares de uma justa distribuição e de reconhecimento recíproco. Ao estabelecer regras de decisão, a dimensão política também estipula os procedimentos de apresentação e resolução das disputas tanto na dimensão econômica quanto na cultural: ela revela não apenas quem pode fazer reivindicações por redistribuição e reconhecimento, mas também como tais reivindicações devem ser introduzidas no debate e julgadas (FRASER, 2009.p 18-19).

A preocupação da Teoria Crítica se caracteriza no contexto contemporâneo como,

Preocupadas em grande medida com as questões de distribuição e/ou reconhecimento de primeira ordem, estas teorias, até o momento, não conseguiram desenvolver instrumentos conceituais para refletir sobre a meta questão do enquadramento. Então, da forma como as coisas estão, de modo algum está claro que elas sejam capazes de lidar com o duplo caráter dos problemas da justiça na era globalizada (FRASER, 2009, p.16).

Por meio da ótica da autora (2002) desenha três variáveis de soluções e de risco no processo da globalização no que tange a problemática ao caráter identidade e de reconhecimento:

O que tenho a dizer divide-se em três partes, cada uma das quais corresponde a um risco inerente à actual trajectória da globalização. Considerarei em primeiro lugar o risco da substituição das lutas pela redistribuição pelas lutas pelo reconhecimento, em vez de estas complementarem ou enriquecerem aquelas. Para neutralizar este risco, proporei uma análise da justiça social que é suficientemente ampla para incluir o leque total de preocupações suscitadas pela globalização, mesmo as desigualdades de classe e as hierarquias de estatuto. Em segundo lugar, considerarei o risco da actual centralidade da política cultural, que está a reificar as identidades sociais e a fomentar um comunitarismo repressivo. Para que este risco seja neutralizado, proponho uma concepção não identitária do reconhecimento adequada à globalização, uma concepção que promova a interacção entre as diferenças e que estabeleça sinergias com a redistribuição. Em terceiro e último lugar, examinarei o risco de a globalização estar a subverter as capacidades do Estado para reparar ambos os tipos de injustiça. A fim de neutralizar este risco, proporei uma concepção múltipla de soberania que descentre o enquadramento nacional. Em cada um dos casos, as concepções propostas assentam em potencialidades emancipatórias que estão a despontar na actual constelação. Portanto, em termos gerais, não tratarei a

globalização como fatalidade ou utopia, mas antes como um processo de dupla face, que carrega em si tanto riscos como possibilidades. Desta forma, procurarei esclarecer os riscos e identificar os recursos [...] (FRASER, 2002,p.10)

De acordo com o estudioso da Teoria Crítica em Justiça Social.

Para Nancy Frase, a justiça requer tanto redistribuição quanto reconhecimento, de modo que nenhuma dessas demandas sozinha é suficiente. Então, a tarefa é desenvolver uma concepção bidimensional da justiça, isto é, tratar redistribuição e reconhecimento como dimensões da justiça que podem permear todos os movimentos sociais. Ou seja, requer que se olhe para a justiça de modo bifocal. Por um lado, a justiça é uma questão de distribuição justa; por outro, é uma questão de reconhecimento recíproco. Todavia, a compreensão plena só é possível quando se sobrepõem as duas lentes: distribuição e reconhecimento. Neste sentido Fraser insiste que: *ni la redistribución ni el reconocimiento, por separado, bastan para superar la injusticia en nuestros días; por tanto, hay que conciliarlas y combinarlas de alguna manera* (LUCAS, 2010, p.29)

Compreendemos segundo a Teoria Crítica de Fraser, que há três problemas graves que assolam a Justiça social no atual âmbito da globalização – “a ratificação, a substituição e o enquadramento desajustado” e a autora deixa para nos em seus estudos algumas estratégias para superação destas problemáticas.

[..] três estratégias conceptuais para neutralizar estes riscos. Primeiro, para contrariar o risco da substituição, propus uma concepção bidimensional de justiça que abrange tanto o reconhecimento como a distribuição. Segundo, para contrariar a ameaça da reificação, propus uma concepção do reconhecimento baseada no estatuto que não conduz a uma política de identidade. Terceiro, para contrariar a ameaça do enquadramento desajustado, propus uma concepção de soberania de múltiplos níveis que descentra o enquadramento nacional. Todas estas propostas se baseiam em traços emergentes da globalização. [...] se não conseguirmos responder a estas perguntas, se nos agarrarmos em vez disso as falsas antíteses e a enganadoras dicotomias, perderemos a oportunidade de conceptualizar formas de organização social que sejam capazes de reparar ao mesmo tempo a má distribuição e o falso reconhecimento. Só através da convergência dos dois objectivos num único esforço será possível cumprir os requisitos de justiça para todos (FRASER, 2002, p.20).

Fraser (2009) descreve que se não tivermos a noção da dimensão política em nossa percepção, um grande problema surgirá em tentar aplicar a Justiça social na sociedade atual - a dimensão política se torna fundamental dentre as dimensões.

Dizer que o político é uma dimensão conceitualmente distinta da justiça, irreduzível ao econômico ou ao cultural, é também dizer que ele pode dar vazão a espécies conceitualmente distintas da injustiça. Dada a visão de justiça como paridade participativa, isso significa que pode haver obstáculos distintamente políticos à paridade, irreduzíveis à má distribuição ou ao falso reconhecimento, apesar de (novamente) estarem a eles entrelaçados. Tais obstáculos surgem da constituição política da sociedade, em oposição à estrutura de classe ou à ordem de status. Baseados em um modo especificamente político de ordenação social, eles só podem ser adequadamente entendidos através de uma teoria que conceitua representação, juntamente com distribuição e reconhecimento, como uma das três dimensões fundamentais da justiça. (FRASER, 2009, p. 20- 21)

Na visão radical da justiça, encontra-se Irís M. Young (1990), tendo o seu pilar central na sociedade capitalista de bem-estar, tendo o seu alicerce firmado ao dirimir a distinção das relações da esfera pública da atividade estatal e da esfera privada (situada as atividades econômica empresarial). A autora compreende que há duas problemáticas na distribuição dos bens – materiais e imateriais.

A primeira problemática está centrada no paradigma de que a justiça social como repartição dos bens materiais e a distribuição também das posições sociais que serão ocupadas e na segunda problemática perpassa sobre os bens imateriais (como por exemplo: a oportunidade, respeito próprio, poder de decisão, igualdade etc.), que são bens estáticos, reagentes ao processo de socialização dos indivíduos.

Young nos apresenta os três princípios normativos da sociedade capitalista. São eles:

(1) the principle that economic activity should be socially or collectively regulated for the purposes of maximizing the collective welfare;(2) the principle that citizens have a right to have some basic needs met by society, and that where private mechanisms fail the state has an obligation to institute policies direct at meeting those needs; and (3) the principle of formal equality and impersonal procedures, in contrast to more arbitrary and personalized forms of authority and more coercive forms of inducing cooperation. While these principles have faced some challenges, nevertheless at least as principles they enjoy wide acceptance (YOUNG, 1990, p. 67).¹

Autora vai além (1990, p.69), “According to the values of bureaucratic organization, positions should be assigned according to merit”², no entanto, mesmo que a organização promova novas formas de dominação, ela consiste em um desenvolvimento positivo na história da organização social.

A propósito, Young (1990) ressalta também que a sociedade capitalista de bem-estar torna-se mais humana que a sociedade capitalista anterior, sem regulação social de investimento.

No que tange ao problema da sociedade capitalista de bem-estar, a despolitização da esfera pública promove bastantes conflitos e discussões, restringindo assim as questões distributivas – anulando os assuntos em relação a organização, as posições e procedimento de tomadas, objetivos da produção e outras vertentes que poderiam ser refletidas

¹ (1) o princípio de que a atividade econômica deve ser regulada socialmente ou coletivamente para os fins de maximização do bem-estar coletivo, (2) o princípio de que os cidadãos têm o direito de ter algumas necessidades básicas atendidas pela sociedade, e que onde mecanismos privados falham o Estado tem a obrigação a instituir políticas diretas em atender a essas necessidades, e (3) o princípio da igualdade formal e procedimentos impessoais, em contraste com as formas mais arbitrárias e personalizado de autoridade e muito mais formas coercitivas de cooperação indução. Embora este princípio tenha enfrentado alguns desafios, no entanto, pelo menos, os princípios que gozam ampla aceitação (YOUNG, 1990, p. 67). Tradução Livre

² “De acordo com os valores da organização burocrática, posições devem ser atribuídas de acordo com a merecer” (YOUNG, 1990, p.69). Tradução livre.

institucionalmente. Young aprofundou-se dizendo “Everyone would agree that economic growth is the primary goal of government and business activity”³(1990, p.70), e que o “Social conflict henceforth would be restricted to competition over distributive shares of the total social product”⁴ (idem.). A circunscrição impacta na definição de papel para o cidadão, pois ele passa ser visto apenas como consumidor – um cliente.

Desta forma, os cidadãos se percebem primariamente no papel de consumidores, focando suas energias nos bens que desejam adquirir e avaliando a *performance* de seus governos conforme a qualidade dos bens e serviços por ele oferecidos, ou seja, o cidadão se torna “privatizado”.

Young (1990) nos remete a pensar, que o paradigma distributivo de justiça se constrói ideologicamente. É ele que previne críticas da dominação e da opressão e obscurece alternativas emancipatórias. Esta perspectiva não produz ao cidadão despolitizado, mas reforça a unidimensionalidade do discurso político e legitima os processos de despolitização.

Young clarifica que, a democracia é tanto um elemento quanto uma condição para a justiça social, tornando-se uma condição, no âmbito em que a medida que a liberdade transforma-se bússola para justiça e autodeterminação para a liberdade. Na posição onde todos são iguais, como afirma a tradição do contrato social, “[...] then people ought to decide collectively for themselves the goals and rules that Will guide their action”⁵ (1990, p. 91). Em outras circunstâncias, enquanto base da justiça social se dá pela a democracia, pois ela tem tanto um valor intrínseco quanto instrumental.

Instrumental por ser o “[...] the best way for citizens to ensure that their own needs and interests will be voiced and will not be dominated by other interests”⁶ (p. 1990, p.92).

Torna-se intrínseco “[...] in providing important means for the development and exercise of capacities”⁷ (idem). Young aprofunda defendendo que, a democracia precisa ser

³“Todos concordam que o crescimento econômico é o principal objetivo da atividade governamental e de negócios” (YOUNG, 1990, p.70). Tradução livre.

⁴ “Conflito social, doravante, seria restrito à concorrência sobre as ações distributivas do produto social total” (YOUNG, 1990, p.70). Tradução livre.

⁵ “[...] então as pessoas devem decidir coletivamente para si os objetivos e regras que irão nortear a sua ação” (YOUNG, 1990, p. 91). Tradução livre.

⁶ “[...] A melhor maneira para os cidadãos para garantir que as suas próprias necessidades e interesses será falado e não ser dominado por outros interesses” (YOUNG, 1990, p.92). Tradução livre.

⁷ “[...] No fornecimento de meios importantes para o desenvolvimento e exercício de capacidades” (YOUNG, 1990, p.92). Tradução livre.

constitucional, de modo que direitos políticos e econômicos fiquem a salvo das decisões democráticas.

Íris (1990) fala que devemos refletir ainda mais sobre a teoria da justiça social, de modo a pensar de forma crítica ao que ela mesma denomina como o paradigma da justiça distributiva (teoria de John Rawls, Bruce Ackerman, William Galston, etc.). Young insiste que, “The distributive paradigm defines social justice as the morally proper distribution of social benefits and burdens among society’s members”⁸(1990, p. 16). Ainda que, nem sempre os autores incluídos neste paradigma preocupem-se unicamente com bens materiais (renda, riqueza, dentre outros), e tal como bens sociais imateriais (igualdade, oportunidades, respeito a si próprio etc.), tal paradigma pode ser caracterizado por conceber “[...] social justice and distribution as coextensive concepts”⁹ (idem), ou seja, por refletir também os bens imateriais como algo que se deve distribuir da maneira mais justa possível.

Logo, para Young

“The idea of justice here shifts from a focus on distributive patterns to procedural issues of participation in deliberation and decisionmaking. For a norm to be just, everyone who follows it must in principle have an effective voice in its consideration and be able to agree to it without coercion. For a social condition to be just, it must enable all to meet their needs and exercise their freedom, thus justice requires that all be able to express their needs”¹⁰ (1990, p. 34).

A autora afirma que ainda não se devem juntar questões acerca da justiça com aquela sobre a “good life”¹¹(1990, p.37), pois no que consta não é a ocultação da liberdade individual, mas sim a sua conseqüente pluralidade de concepções de bem.

Na justiça social “[...] concerns the degree to which a society contains and supports the institutional conditions necessary [...]”¹² (idem), à realização da “good life”, sendo estas condições: 1) desenvolver e exercer as próprias capacidades e expressar as próprias experiências e 2) participar na determinação da própria ação e das condições da própria ação.

⁸ "O paradigma distributivo define justiça social como a distribuição moralmente adequado dos ônus e benefícios sociais entre os membros da sociedade" (YOUNG, 1990, p. 16). Tradução livre.

⁹ "[...] Justiça social e distribuição de conceitos coexistentes" (YOUNG, 1990, p.16). Tradução livre.

¹⁰ "A idéia de justiça aqui muda de foco em padrões distributivos para as questões processuais de participação na deliberação e tomada de decisão. Para uma norma ser justa, todos os que se lhe segue deve, em princípio, tiver uma voz eficaz nas suas considerações e ser capaz de concordar com ele, sem coerção. Para uma condição social para ser justo, deve permitir que todos possam satisfazer as suas necessidades e exercer sua liberdade, portanto, a justiça exige que todos sejam capazes de expressar as suas necessidades" (1990, p. 34). Tradução livre.

¹¹ “Boa vida” (YOUNG, 1990, p.37). Tradução livre.

¹² “[...] Diz respeito ao grau em que a sociedade contém e suporta as condições institucionais necessárias [...]” (YOUNG, 1990, p.37). Tradução livre.

Young fala que há “injustice” (idem)¹³ tal como a “opression: the institutional constraint on self-development, and domination, the institute onal constraint on self-determination”¹⁴(idem).

Young (1990) fala-nos que, há cinco “faces”¹⁵ de opressão “exploitation, marginalization, powerlessness, cultural imperialism, and violence”¹⁶ (1990, p.64) . Estas faces funcionam como critérios

“[...] for deterring whether individuals and groups are oppressed, rather than as a full theory of oppression. I believe that these criteria are objective. They provide a means of refuting some people’s belief that their group is oppressed when it is not, as well as a means of persuading others that a group is oppressed when they doubt it”¹⁷ (idem).

Exploitation: forma clássica de opressão no qual um grupo dominante (capitalistas, homens, brancos) fica com parte do produto do grupo dominado (trabalhadores, mulheres, negras etc.). Reparável mediante “[...] reorganization of institutions and practices of decisionmaking, alteration of the division of labor, and similar measures of institutional, structure, and cultural change”¹⁸ (YOUNG, 1990, p. 53).

Powerlessness: modo de opressão que faz com que alguns sejam executores de ordens mais raramente as emitam ou participem do processo de decidi-las. Ela se refere à divisão do trabalho existente em todas as sociedades industrializadas entre aqueles que planejam e aqueles que executam.

Marginalization: O modo pelo que se dá à exclusão do grupo oprimido do sistema. Ocorre mais com mulheres e pessoas de cor, mas não somente. O caso clássico é o desemprego. Para solucionar este tipo de opressão, precisa-se “organizing some socially productive activity

¹³ “injustiça” (YOUNG, 1990, p.37). Tradução livre.

¹⁴ “Opressão: a restrição institucional sobre auto-desenvolvimento, e dominação, a restrição institucional sobre a autodeterminação” (YOUNG, 1990, p. 37). Tradução livre.

¹⁵ “faces” (YOUNG, 1990, p.37) Tradução livre.

¹⁶ “A exploração, a marginalização, a impotência, o imperialismo cultural e violência” (YOUNG, 1990, p.64). Tradução livre.

¹⁷ “[...] Para determinar se os indivíduos e os grupos são oprimidos, e não como uma teoria completa da opressão. Eu acredito que esses critérios são objetivos. Elas proporcionam um meio de refutar crença de algumas pessoas que o seu grupo é oprimido quando não é bem como um meio de persuadir os outros que um grupo é oprimido quando outro” (YOUNG, 1990, p.64). Tradução livre.

¹⁸ “[...] A reorganização das instituições e Práticas de tomada de decisão, alteração da divisão do trabalho, e medidas similares de institucional, estrutura e mudança cultural” (YOUNG, 1990, p. 53). Tradução livre

outside of the wage system through public works or self-employed collectives”¹⁹ (YOUNG, 1990, p. 55).

Violence: Caracteriza-se por na constante ameaça, muitas vezes realizada- podendo sofrer dano, humilhação etc. A violência apresenta-se como um fenômeno de injustiça social por seu caráter sistêmico. A violência de caráter irracional. Enquanto as outras formas de opressão resultam em vantagens, mesmo que duvidosas, por parte dos opressores, esta é uma forma de ataque gratuita, insana. É promovida pelo medo, raiva ou ódio. Aqui melhor coisa a se feita para a prevenção, a reforma das instituições e práticas que encorajam, toleram ou capacitam tais violências, assim como mudanças nas imagens culturais e no cotidiano em que esta violência aparece.

Cultural imperialism: Este fenômeno tem sua gênese na universalização da experiência e cultura do grupo dominante, seu estabelecimento como norma. Quem é oprimido culturalmente sofre tanto com a forma como é marcado e estereotipado quanto, paradoxalmente, com o fato de se tornar invisível. É preciso, por conseguinte, dar espaço político para estas diferenças aparecerem.

1.4 Educação e justiça

Em uma sociedade cada vez mais globalizada e democrática, o conceito de educação apresenta-se como um dos espaços de aplicação da justiça. Ao contrário do contexto das sociedades no passado, que eram aristocráticas e que *a priori* estimavam o nascimento ao invés do mérito, as sociedades democráticas compreendem o mérito como um princípio primordial de justiça.

A ideologia contemporânea pautada em uma sociedade democrática tem a visão de que a escola deve ser “justa”, promovendo assim vários significados no âmbito escolar (público ou privado).

Nessa concepção, a escola encontra-se em um âmbito público de comunicação e conflito, de direitos e deveres que ultrapassam os limites de seus muros, e que está pautada em valores como a liberdade, igualdade, equidade, solidariedade, cooperação etc. Sendo

¹⁹ "Organizar alguma atividade socialmente produtiva fora do sistema de salários durante todo obras públicas ou coletivas autônomas" (YOUNG, 1990, p. 55). Tradução livre.

percebida como uma organização dialógica que tem como base os princípios da sinceridade, da inclusão ou da participação de todos os comprometidos no diálogo, da revisão argumentativa, da reciprocidade, de uma gestão democrática em sua realidade, do respeito pela diferença e singularidade do outro, emocionalmente, caracterizando assim o conceito de justiça faz uma articulação ao de educação, mantendo-se atrelado entre si.

A educação constitui-se como um dos lugares *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos; enfim, como um outro nome de justiça. (ESTÊVÃO, 2006, p.91)

Já o entendimento sobre o conceito da justiça, para Estêvão, está relacionado a outros com conceitos que condicionam o modo que refletimos sobre a educação. Assim compreendemos segundo autor que, a educação sendo uma dimensão da justiça.

O conceito de justiça articula-se intimamente com outros conceitos, como o de igualdade, da equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, entre outros, que vão condicionar, de modo particular, a maneira como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades. Na verdade, o conceito de justiça é inseparável do de educação (ESTÊVÃO, 2004, p.35).

Há uma pertinência de não negligenciarmos a questão da justiça e da igualdade, pois ela desemborcará na desqualificação da educação e do aluno como cidadão. Faz-se valioso implicarmos questões que possibilitem a ampliarmos nosso arsenal de conhecimento entre Justiça e Educação, para que possamos promover mais justiça social em nossa sociedade.

Não obstante, esta pluralidade (ou por isso mesmo), a justiça e a igualdade não podem deixar de pôr em questão, desde logo, a distribuição desigual desse bem vital como é o da educação, sobretudo quando ela diminui a qualificação do aluno como cidadão e, por esse mesmo gesto, a própria racionalidade das decisões colectivas relativas da educação. Por outro lado, a justiça e a igualdade no campo educativo devem reforçar não só a capacidade de reconhecimento dos actores educativos como cidadãos, mas dar-lhes também a capacidade de exercerem os seus direitos, a qual cruza e implica outras capacidades dos cidadãos para obterem recursos e poder e de conhecimento estruturados em termos de classes, gênero, e etnia, o que remete claramente para um ideário de uma pedagogia crítica (ESTÊVÃO, 2001, p.105-106).

Estêvão (2004) fala da importância do Estado (instituições públicas, incluindo o ensino público) como espaço para aplicabilidade da Justiça para a promoção da cidadania e da igualdade a qualquer pessoal – sem se importar com a classe que ela pertence – para a contribuição de uma mais justa, indo além, solidária e livre.

De facto, o Estado continua a ser um instrumento necessário da justiça e o lugar por excelência do qual os cidadãos esperam a justiça e um tratamento igualitário em todas as esferas do domínio social, independentemente do lugar que ocupam na estrutura social. Compete então ao Estado, que se queira democrático, intervir no sentido de a sociedade se instituir como uma comunidade política adulta,

contribuindo antes de mais para que ela seja justa, solidária e livre (ESTÊVÃO, 2004, p.125).

Os desafios empregados a educação leva-nos a fazer opções. Segundo Estevão (2004, p 128), devemos atualmente optar pela construção de uma escola de cunho democrático, dando os privilégios ao referencial crítico e democratizante, firmando um compromisso com a justiça social. Logo, deverá exigir-se reintrodução da ética por uma pedagogia que busque o resgate do outro e que promova uma batalha no resgate da esperança. Para isto, necessitamos que pensemos na escola como uma instituição complexa, um lugar de vários mundos ou uma organização perpassada por uma lógica do sistema e pela lógica do mundo e da vida, e ressalta que teremos como contingenciais, acordos que se fazem cada vez mais sob a forma de compromisso em que atores mobilizam racionalidades nem sempre coincidentes.

Estevão (2004) se disponibiliza em recolocar na ordem do dia a problemática da justiça no campo da educação, se detendo particularmente no seu caráter complexo e multifacetado, deveras, como nas suas implicações ao nível da problematização da igualdade educativa, da ética e dos lugares da escola. Logo, o autor repensa novas formas de analisar a geografia da justiça escolar e a instituição escolar, compreendendo esta última como lugar de vários mundos e como uma organização perpassada pela funcionalidade sistêmica e pela funcionalidade comunicacional. Tendo como implicações básicas: a autonomia, a cidadania, a participação, a experiência escolar dos alunos e a formação de professores são repensadas, na busca de um maior compromisso da escola com a justiça social e com a democratização da democracia, sobretudo num tempo de ambigüidade ética e de tendência para a descaracterização da própria justiça e do bem educativo.

Estevão vai adiante:

[...] torna se mais complexa a ideia de justiça escolar assim como o seu compromisso com a justiça do mundo cívico que, do meu ponto de vista, deverá entender essencialmente como a justiça da liberdade e da igualdade ou, noutra plano, como o a justiça da redistribuição, do reconhecimento, da representação igualitária dos interesses, da participação. [...] a justiça deveria essencialmente *inter-esférica*, ou seja, uma justiça que penetraria todos os outros mundos e suas justiças e, por isso, que sobredeterminaria os acordos locais na escola, sem questionar o seu carácter compósito (ESTÊVÃO, 2004, p. 128-129).

A instituição escolar descrita por Dubet (2008) se desenha como um crivo da justiça e da igualdade, numa sociedade marcadamente desigual, que pode caracterizar certo nível de ingenuidade e ilusão. Contudo, o autor inicia a sua obra explicitando o propósito deste ensaio: definir o que poderia ser uma escola justa; ou, nas palavras do autor, “*uma escola o menos injusta possível*” (DUBET, 2008, p.09).

Ao se interrogar sobre o tema, Dubet expressa em sua obra um conceito de justiça que supera sua faceta metaética, pois a confronta, empiricamente, com o modelo educativo francês, investigando-o sob a promessa da implantação do princípio da igualdade das oportunidades. Reafirmando a função da sociologia na explicitação clara e crítica dos problemas sociais e na busca de sua superação. “*repensar a justiça da escola é ir à procura de novas articulações entre princípios e realidades*” (DUBET, 2008, p.09).

A assertividade de François Dubet, em “*O que é uma escola justa?*”, recoloca em discussão, colocando a permanência dos inconclusos, (re)articulando princípios como que os de justiça e igualdade e o modo como eles se forjam e são forjados no ambiente escolar.

A atualidade e densidade desse debate se fazem nas condições de repensar o papel das políticas educacionais que, além de ampliar as demandas emergentes de acesso, também respondam às necessidades relativas à permanência e a função da educação escolar.

As regras são clarificadas por Dubet nesta obra, especialmente quando o autor demonstra o atrelamento existente entre a constituição de sociedades modernas democráticas e o princípio da igualdade das oportunidades e da valorização do mérito; tal pressuposto permite “conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas.” (DUBET, 2008, p.19). Neste sentido, que se institui o consenso de que a igualdade das oportunidades delimitada por um modelo mais justo de escola, haja vista que é nas desigualdades que se constroem e refletem, supostamente, a competência e a capacidade individual de cada um.

Destaca-se em seu discurso o ato de desmascarar a lógica capitalista que reduz a igualdade a uma falsa neutralidade, omitindo os elementos fundantes da desigualdade pela prática compulsória da meritocracia. É assim que,

[...] a igualdade meritocrática das oportunidades permanece a figura cardinal da justiça escolar. Ela designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras (DUBET, 2008, p. 11).

A partir destas discussões, Dubet (2008) cria o constructo sobre a ficção necessária às sociedades democráticas modernas, capaz de justificar as diferenças de remuneração, prestígio, poder e, especialmente, de *performance* escolar.

Contrariamente, descrever os contornos mais indiretos sobre os princípios de justiça escolar esbarra, segundo o autor, numa dificuldade empírica que engendra o modelo da igualdade das oportunidades, pois “esse modelo nunca foi totalmente realizado” haja vista a

impossibilidade de neutralizar o sistema escolar dos efeitos decorrentes das desigualdades sociais em suas múltiplas facetas (DUBET, 2008, p.11).

Neste contexto sócio-histórico, recheado de antagonismos, que se desloca o esforço necessário para construir uma escola mais justa que amplie o conceito de igualdade sem, no entanto, prescindir o modelo de igualdade das oportunidades. Mais do que renunciar a este modelo – fato que traria perdas históricas à educação das massas – é preciso ampliá-lo.

Para validar tal premissa, Dubet(2008) retrata episódios do modelo escolar francês marcando, especialmente, as mudanças decorrentes da passagem de uma concepção denominada de elitismo republicano ao pressuposto da igualdade das oportunidades.

Segundo Dubet, a partir deste contexto, começa a constituir-se, na França, um modelo escolar em que somente o mérito e o talento individual poderiam justificar possíveis desigualdades escolares; “uma sociedade na qual as desigualdades procedam unicamente do mérito e das performances pessoais.” (DUBET, 2008, p.24)

Essa revolução no sistema escolar francês imprimiu uma democratização quantitativa (acesso) incontestável; mas, concomitantemente, também explicitou outros obstáculos à igualdade das oportunidades, mais difíceis de combater por estarem visceralmente arraigados à sociedade de classes.

Os alunos são colocados no centro de uma contradição fundamental: todos eles são considerados fundamentalmente iguais por estarem todos engajados numa série de provações cuja finalidade é torná-los desiguais. (...) Assim, o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido “livremente” sobre suas *performances* escolares trabalhando mais ou menos (DUBET, 2008, p.40-41. Grifos do autor).

Por isso, a ideia central do autor é elucidar as contradições do mérito como expressão de um modelo escolar consubstanciado no princípio da igualdade das oportunidades. Para tanto, paradoxalmente, ele “aceita” e questiona o mérito:

[...] não se pode ignorar que as provações do mérito, mesmo justas, são de uma grande crueldade para os que fracassam, principalmente quando esse fracasso é necessário ao funcionamento do mérito e da igualdade das oportunidades. Entretanto, seria muito difícil imaginar um princípio de justiça escolar alternativo à igualdade meritocrática e tão forte quanto ela (DUBET, 2008, p. 47).

Certamente ao questionar o mérito e seu impacto na vida escolar e social dos indivíduos, o ensaio de Dubet (2008) não nega o princípio da igualdade das oportunidades, ao contrário, tenta ampliarem seu alcance, como já foi destacado anteriormente, refletindo diretamente sobre os meios de dela se aproximar. Essa aproximação mais concreta e ampliada ao princípio da igualdade das oportunidades foi desenvolvida nesse livro.

Porém, quando se remete à “igualdade distributiva das oportunidades”, o sociólogo francês subverte a ficção necessária da igualdade das oportunidades para as sociedades democráticas, acrescentando-lhes uma nova percepção: a da igualdade dos resultados e de suas implicações na gestão escolar. Nesse âmbito, descreve as vicissitudes do mapa escolar, bem como os diversos mecanismos intra e extraescolares utilizados para burlá-lo. Descritos tais aspectos do sistema escolar, a centralidade recai sobre o conceito de equidade, definido politicamente como “dar mais e, sobretudo, melhor, aos que têm menos” (DUBET, 2008, p.60).

As ações que se encaminham nessa direção são chamadas pelo autor de discriminação positiva. No Brasil, há políticas similares conhecidas como ações afirmativas; mas, na França, aponta-se para que a discriminação positiva incida sobre os sujeitos individualmente. “A discriminação positiva deve ser defendida com a condição de que sirva para apontar indivíduos e não coletivos, pois é no nível de cada indivíduo que se cristalizam verdadeiramente os *handicaps* e as desigualdades sociais” (DUBET, 2008, p. 62).

Ainda nessa temática há descrições significativas acerca da importância das informações e da mobilidade intra-escolar (conhecimento das regras e dos códigos escolares, explícitos ou não) como condição indelével de sucesso. “A desigualdade das oportunidades não se deve apenas às desigualdades de remuneração dos indivíduos e aos diferenciais de qualidade da oferta escolar, ela procede também das competências dos pais que sabem utilizar relativamente bem essa oferta” (DUBET, 2008, p. 64-65).

Descritas as diversas facetas das desigualdades escolares o autor insiste na relevância de se formular políticas de discriminação positiva, voltadas tanto aos indivíduos quanto às instituições escolares mais frágeis. Na sequência, além da igualdade distributiva, Dubet aponta como “a igualdade social das oportunidades”, que tem como tema central o constructo de que “a equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados” (DUBET, 2008, p.13), isto é, “as desigualdades engendradas por uma competição equitativa e abertas para acessar recursos e vagas são aceitáveis desde que não degradem ainda mais a condição dos menos favorecidos” (DUBET, 2008, p. 73).

Trata-se de questionar não somente o significado de justiça construído sob o imperativo do mérito, mas também se faz de grande valia “outras figuras da justiça”, dentre elas, a apropriação por todos, e cada um, dos bens escolares: ressalta-se o princípio da garantia de um limiar mínimo de aprendizagem a ser acessado por todos os indivíduos, independente de sua *performance* escolar.

Sem atacar o princípio do mérito, convém garantir a todos os alunos a aquisição da cultura comum a que têm direito. Ao lado de uma igualdade das oportunidades que deve possibilitar aos melhores alcançarem a excelência, é preciso definir o que a escola obrigatória deve obrigatoriamente garantir a todos os alunos (DUBET, 2008, p. 75).

Continuando, Dubet discute exatamente as dificuldades em se definir, objetivamente, essa cultura comum; e, embora não se arrisque em realizá-lo, ilumina pressupostos importantes que subjaz tal conceito, explicitando seu caráter eminentemente político. “Essa escolha não é somente técnica: ela decorre de decisões e de princípios que excedem, e muito, a pedagogia” (DUBET, 2008, p. 81). Priorizar a igualdade social das oportunidades “introduzirá certamente uma mutação tão radical quanto o fora a extensão dos direitos sociais, dando, ao preço de muitas lutas, alguma “realidade” aos direitos políticos.” (DUBET, 2008, p. 93).

No último capítulo “A igualdade individual das oportunidades” aborda-se o efeito das desigualdades escolares sobre as desigualdades sociais, tendo como pivô o diploma escolar: sua utilidade e hierarquização. Assim, embora seja necessário acreditar na ficção da igualdade meritocrática das oportunidades e, portanto, na produção de desigualdades mais ou menos justas no interior de cada esfera de atividade - dentre elas a educação - quando tais desigualdades extrapolam o âmbito de seu domínio gerando desigualdades em outras esferas da vida humana, têm-se claramente um caso de injustiça e dominação.

Destaca-se, o princípio da igualdade individual das oportunidades tem como horizonte a construção de uma sociedade mais democrática e solidária sob a qual a educação permitirá a “cada um ser um sujeito independentemente de seu mérito e das utilidades ligadas aos diplomas” (DUBET, 2008, p. 110), no qual seu objetivo primordial será o de preservar os indivíduos de uma espécie de “darwinismo social”.

Podemos concluir que Dubet (2008) ressalta a extrema necessidade de uma urgência da reforma escolar a partir de ações políticas que considerem a igualdade distributiva, social e individual em detrimento ao conceito monolítico de justiça atrelado a igualdade meritocrática das oportunidades - suporte da escola republicana francesa. Não obstante, em nenhum momento o autor assumiu uma postura ingênua relativa às transformações escolares necessárias, ao invés, expõe com propriedade e discernimento as dificuldades inerentes a essa dinâmica de mudança, caracterizando o espaço escolar como um “terreno de lutas extremamente ferozes no qual os grupos que conseguem se sair bem não estão dispostos a correr o risco de mudar as regras” (DUBET, 2008, p. 118). E que tal posicionamento decorre do fato de que as mudanças almejadas são refletidas sobre o crivo do Estado Moderno de

Direito, portanto, sob um Estado capitalista que tem seu surgimento articulada à constituição das classes sociais.

Assim, se constrói neste cenário, de disputas possíveis e crescentes, no centro de uma sociedade real e contraditória, que se inscrevem os pressupostos desse ensaio. Nas palavras do autor “a ambição deste livro é menos convencer da excelência de suas respostas do que da urgência de seus questionamentos” (DUBET, 2008, p. 119).

Vislumbra-se assim, desmistificar a afirmação propagada pelo liberalismo clássico de que a igualdade de oportunidades é possível perante a garantia, para todos, da vida, da liberdade e da propriedade privada, cabendo a cada um caminha o percurso necessário ao alcance de uma posição social apropriada à sua máxima capacidade. O ensaio “*O que é uma escola justa?*” do sociólogo François Dubet (2008), faz esse movimento: mobiliza os diferentes atores sociais a não deixem de buscar por uma escola mais justa, fazendo-o através de uma reflexão crítica da realidade que vivenciamos atualmente.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Uma jornada de duzentos quilômetros começa com um simples passo.

Provérbio chinês

Sigo o lento caminho da luz. Pássaros dormem na noite em vigília pelo mundo. Em mim jaz uma palavra seca, tirada antes da hora de seu reino. Sigo o lento, caminho da luz, pisando as pedras de um árido rumo. Além dos cercados, as rosas murmuram contra o silêncio dos muros.

Francisco Orban

Este capítulo tem com objetivo discorrer sobre o percurso e seus aspectos teórico-metodológicos que norteiam minha pesquisa, bem como os procedimentos que foram e estão sendo utilizados para sua concretização.

Por meio da Pesquisa Qualitativa utilizaremos a pesquisa bibliográfica para aprofundamento de conceitos como justiça, injustiça, desigualdades, organização da escolar justa, lançaremos mão da técnica de pesquisa como: entrevista estruturada, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

A técnica de entrevista pode ser definida como,

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2011, p. 109).

A construção da técnica investigativa de entrevista estruturada, segundo Gil (2011), consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão nortear os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa. As questões constituem, pois, o elemento primordial do questionário. O autor esclarece que,

A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande números. [...] Esta lista de perguntas é freqüentemente chamada de questionário ou de formulário. Este último é preferível, visto que o questionário expressa melhor o procedimento auto-administrado, em que o pesquisado responde por escrito as perguntas que lhe são feitas (GIL, 2011, p.113).

Gil (2011) conclui que, a razões de ordem ética, tal como da técnica, em que a entrevista deverá encerrar-se em um clima de cordialidade. Não obstante, nas entrevistas de cunho científico, o entrevistado fornecerá informações sem receber qualquer tipo de vantagem, vale ressaltar que, devemos tratar de maneira respeitosa os nossos entrevistados em qualquer momento – desde início da entrevista até quando a missão já foi cumprida. Convém que o pesquisador deixe “a porta aberta”, caso haja a necessidade de próximas entrevistas. O autor alerta que, deve-se terminar a entrevista quando o pesquisado mantém ainda a motivação de discursar sobre o tema proposto na pesquisa, deixando a necessidade de discorrer ainda pelo assunto.

2.1 O cenário da pesquisa

Trata-se de um estudo situado no campo da Justiça Social em Educação, por entendermos que a instituição escolar é um espaço de manifestação da justiça social Êstevão (2004), no qual buscamos identificar alguns métodos mais adequados à identificação de signos, símbolos e significados, para melhor analisarmos a linguagem produzida pelos alunos acerca do que é para eles uma “Escola Justa”.

Após a nossa leitura e análise feita sobre o autor Êstevão (2004), entorno da discussão da Justiça Social em Educação. Êstevão (2004) nos apresenta o debruçar nas diferentes abordagens de justiça, procurando, de uma maneira didática, organizar de acordo com três perspectivas: a radical, a pluralista e a universalista. No entanto, ressalva dando realce às abordagens: pluralista e a radical.

Em síntese , para J. Rawls, a justiça seria fundamentalmente um conjunto de regras , estabelecidas contratualmente, “que precisamente tornam possível a convivência pacífica de projectos e concepções de vida muito diferentes (CABRAL,2001,p.19 *apud* ÊSTEVÃO, 2004, p.19). Estamos, pois, perante uma concepção de justiça que se pretende universalista embora meramente processual (ÊSTEVÃO, 2004, p.19).

Ralws (2008) em seu livro Uma Teoria da Justiça apresenta dois conceitos chave: a liberdade individual e a igualdade social. E acerca destes dois conceitos Ralws elaborou três princípios norteadores de sua teoria: a) princípio da liberdade igual - diz a respeito que a sociedade deve garantir liberdade básicas iguais a cada indivíduo, desde que não prejudique a liberdades de outros. Sendo as liberdades básicas compreendidas como liberdades de cidadania, que incluem a liberdade política e a liberdade de consciência.

Podemos entender como liberdade política igual, os direitos iguais de votar que todos os indivíduos de uma mesma sociedade têm e a liberdade de consciência fala a respeito que cada indivíduo pode fazer aquilo que considera certo desde que isso não venha causar males as outras pessoas; b) princípio da oportunidade justa - que quando as pessoas estiverem condições iguais deveram ter acesso às mesmas chances e não deve haver discriminações, preconceitos ou racismo; c) princípio da diferença- podemos compreender que a sociedade de tratar a todos da mesma forma. Contudo, neste princípio a desigualdade oportunidade pode ser permitida se ela beneficiar os menos favorecido. Logo, o Estado deve ajudar mais o que necessitam, ou seja, o Estado deve dar mais oportunidades para os menos privilegiados.

O Estado deve dar uma base básica para que a sociedade se desenvolva, como por exemplo: saúde, educação, saneamento básico etc. O Estado deve dar base para os menos privilegiados para que estes possam ter acessos aos bens primários. Rawls(1997), afirma em sua obra que devemos corrigir a estrutura básica para alcançarmos uma sociedade justa.

Rawls (1993) acredita que, há possibilidades de encontrar princípios mínimos de justiça a partir de um acordo entre pessoas razoáveis e livres colocadas numa “posição original”, embaixo um “véu de ignorância” - sendo concebidas como imparciais, quanto a eventuais vantagens e benefícios que venham retirar devido à sua posição ou condição social, isto é, esta posição fictícia apresentada pelo autor em sua obra *Uma Teoria da Justiça*, como um esquema moral em que as pessoas facultariam os estabelecimentos de princípios para uma sociedade mais justa.

De modo particular, a Rawls (2008) defende o primeiro princípio da justiça como garantidor do direito à liberdade, dando proteção à autonomia como o valor base para a realização do indivíduo. Cabe a uma sociedade bem ordenada garantir as condições básicas para uma vida autônoma. Para isso, se deve garantir aos sujeitos uma lista de bens primários, como oportunidades de acesso a posições de autoridades, rendas, riquezas e cargos valorizados pela sociedade. No entanto, se tais bens não forem ofertados equitativamente distribuídos, a liberdade não teria segundo Silva (2004) não teria o mesmo valor para todos, pois a autonomia exige o acesso equitativo a um mínimo de benefícios sociais.

A garantia das condições básicas para uma vida autônoma depende de uma educação que faculte, ao longo da vida, qualificação profissional, sem a qual não se pode garantir a igualdade de oportunidades de acesso a empregos e cargos, e que possibilite desenvolvimento das capacidades morais, indispensáveis para a vida cívica. O direito à educação torna-se então fundamental para uma sociedade bem ordenada. Os recursos públicos destinados à educação devem ser negociados de modo que não se desrespeite os princípios da justiça. A educação compulsória precisa ser publicamente controlada, nas diferentes instâncias deliberativas, para se garantir o desenvolvimento das capacidades morais, bases de autonomia racional e razoável das pessoas (SILVA, 2003, p.6).

Na perspectiva Pluralista, com visões antagônicas as posições universalistas. Podemos pensar a justiça de forma mais contextualizada, isto é, enquanto ligada a uma comunidade política concreta – com tradição comum e significados sociais comuns, podendo ser específica de cada esfera social - como na educação, no trabalho, na saúde etc.

Nesta corrente, o autor M. Walzer segundo Estevão (2004, p.20), é denominado autor mais representativo, pois Walzer considera que toda a sociedade é uma comunidade distributiva, na qual a dominação se exerce frente à forma como se utilizam dos bens sociais. Neste modo de pensar, ele considera que uma determinada sociedade só será justa mediante a sua vida for vivida de uma maneira fiel às compreensões partilhadas dos seus membros e que, portanto, qualquer demonstração da justiça distributiva será sempre uma explicação local.

Então, podemos compreender uma teoria pluralista da justiça social como cuja sua meta é realizar a “igualdade complexa”.

[...] meta é realizar a ‘igualdade complexa’ entendida como aquela que respeita a liberdade e que exige a distribuição dos bens sociais segundo uma diversidade de procedimentos e critérios (tais como a necessidade, o mérito e o mercado), ou seja, de acordo com o significado do bem social em causa (ESTÊVÃO, 2004, p 20-21).

Nesta perspectiva cabe ressaltarmos como Bens Sociais, de acordo Estevão (2004): o pertencimento a uma comunidade, segurança e bem-estar, educação, dinheiro e mercadoria, trabalho, poder político, tempo livre, graça divina, amizade, liberdade e carinho.

Já na perspectiva anterior, John Rawls apenas relata um tipo de bens, ou seja, o autor nos ressalta os bens primários, que têm correspondência com aquilo que toda pessoa racional presumivelmente quer e são constituídos, entre outros, por direitos, liberdades e oportunidades.

Porém, torna-se claro, que para Walzer o caráter universal e único da justiça distributiva não tem razão de ser. Estêvão (2004), diz que Walzer referia-se que, mais tarde, M.Walzer modela a sua posição relativista, considerando que não há leis universais de justiça para além de certas exigências de justiça que se encontra em todas as culturas. Sendo assim, o sentido fica limitado, poderia falar-se então de na existência de um “código moral mínimo e universal”.

Nesta mesma corrente nos são apresentados autores como Boltanski & Thévenot (1991), que segundo Carlos Estêvão (2004) nos falam do mesmo pluralismo tendo sua gênese nas estratégias de justificação concretizadas pelos atores sociais, no entanto, em situação de conflito ou controvérsias.

Para eles, a vida social consiste fundamentalmente em organizar compromissos entre vários mundos ou ‘grandezas’ que aí se constituem e que corporizam formas de bem comum. Por outras palavras, as relações sociais não podem resumir-se ao produto do hábito ou dos constrangimentos da cultura e da rotina. Elas implicam também acordos entre as pessoas, convenções, coordenações da ação coletiva, que exigem, para serem compreendidas, a referência a princípios que decorrem de vários referenciais ou, como eles dizem, de ‘vários mundos’[...] E, nesta seqüência distiguem, como formas ideais- típicas, o mundo da inspiração, o mundo da opinião, o mundo doméstico, o mundo cívico, o mundo mercantil e o mundo industrial, cada qual com seu modo de generalização e de argumentação[...] (ESTEVÃO, 2004, p.23-24).

Postulado isto, podemos também perceber que os diferentes mundos apontam definições próprias para justiça.

Como exemplo, o *mundo doméstico* tende a apelar para uma justiça familiar, de respeito pela hierarquia e de protecção dos menores; no caso do *mundo cívico*, é a ética da justiça que prevalece entendida, como decorrente da argumentação racional, sem coacções e onde a dimensão da solidariedade, da igualdade e do interesse público está presente. Obviamente, que a justiça do mundo industrial se articula a *performance*, com os procedimentos correctos visando à produtividade, com a tecnicidade, com a eficácia, com o mérito, com a qualidade do produto, ao passo que o *mundo mercantil* ela se apresenta vinculada à idéia de justiça dos preços, do respeito pelos acordos e concorrências, do respeito pela prosperidade privada. Finalmente, a justiça do *mundo da inspiração* decorre da singularidade e criatividade enquanto do mundo da opinião tem a ver com a justa reputação e opinião dos outros (ESTEVÃO, 2004, p.26).

Uma conclusão final, acerca desta análise que injustiça, por exemplo, é possível mobilizar muitas variáveis de argumentações subsidiadas de princípios distintos, uma vez que cada mundo apresente um apontamento para critérios distintos de justiça, para valorizações distintas das ações.

Estêvão também nos clarifica que nesta corrente, defendem a plurivocidade - ou várias vozes- do discurso da justiça, na atualidade, parecem transformar num discurso de justiça complexa ou em um discurso de gramática múltiplas e também conflitantes, isto é, jogando dialetos locais e populares da justiça.

A última perspectiva descrita por Estêvão, a radical, no ponto de vista do autor encerra-se uma visão igualitária radical da justiça, uma vez que tem sua gênese no pressuposto de que é impossível exercer os direitos políticos e cívicos se antes não visarem garantir os direitos econômicos e sociais.

Nesta corrente temos autora Íris Young (1990) que propõem o conceito relacional e multidimensional de justiça, compreendido como a eliminação da opressão e da dominação institucionalizadas. Sendo assim, a justiça perpassa ao que diz respeito, sobretudo formas institucionais e não tanto às preferências e modo de vida dos grupos ou pessoas. Podemos

perceber que Young está preocupada com uma visão contextualizada do conceito de justiça, haja vista que relaciona a dominação contextualizada como fenômeno sistemático e estrutural que impede os sujeitos de participarem na determinação das suas ações ou na formulação das condições dessas mesmas ações.

Após uma breve discussão sobre autores e as abordagens acerca do conceito de justiça, podemos analisar o conceito de justiça a partir do espaço escolar como uma arena de interesses e conflitos. Conforme Estevão (2004:47) “lugar de vários mundos”, no qual buscamos refletir como as experiências escolares dos alunos por meio da análise de seus discursos acerca do conceito da Escola Justa, já que os alunos passam inserida maior parte do seu dia no âmbito escolar e vivencia a educação como espaço de justiça/injustiça.

Entre as representações que fluem na sociedade e, sobretudo nos grupos envolvidos com a educação formal, destaca-se a representação da “escola justa”, ou seja, a escola ideal. Podemos perceber em meio ao âmbito educacional em que estamos inseridos - Educação brasileira- a manifestação em relação aos estudantes ao impacto significativo, demonstrado pela distância entre o que é escola justa realmente, do que aquilo que estudantes esperem que seja – uma escola que permita o acesso a justiça social.

No entanto, vemos que há diferentes formas de reações dos estudantes (positivas ou negativas) podendo ter repercussões consideráveis na autoestima tanto do aluno, como dos professores, o que acaba interferindo no processo ensino-aprendizagem como um todo, isto é, torna-se claro os problemas vivenciados pelos estudantes - alvo desta pesquisa de Escola Pública, logo, os educandos tem poucos ganhos e grandes perdas pela falta de acesso aos bens educativos.

Partiu-se, portanto, a ideia de que a legitimação do espaço escolar refere-se a uma dimensão ou fator que tem influência dos significados e nas atitudes escolares dos alunos, entendendo-se por atitudes escolares todas as manifestações e condutas dos estudantes em sala de aula, seus interesses, motivações no processo de ensino-aprendizagem, suas aspirações e expectativas profissionais.

Assim, faz-se necessário conhecer-se como estrutura o conceito de “escola justa” entre estudantes do ensino médio, procurando identificar, nesta estruturação, a existência de alguns significados atribuídos para a clarificação de nosso estudo.

Vimos ao longo da história da educação percebendo a Escola como uma instituição de justiça ou ausência dela. Contudo, a Escola não é simplesmente feita de cimento e tijolos, mas sim constituída de sujeitos, suas formas de pensar, sentir e agir. Por meio desta pesquisa,

poderei compreender as concepções de justiça em educação pela ótica dos alunos do ensino médio, tal como sua organização a partir dos significados dos estudantes.

Diante do exposto, esta investigação tem como objetivo geral analisar os significados de “Escola Justa” atribuídos por estudantes de ensino médio na periferia de São Gonçalo, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: verificar os conceitos de justiça relacionados à educação, que estão sendo discutidos teoricamente; analisar os significados de “Escola Justa” para os estudantes do ensino médio na periferia de São Gonçalo; discutir o modo como uma Escola de ensino médio pode ser organizada a partir dos significados dos seus estudantes, para que se atinja a garanti ao acesso dos bens educacionais no ensino médio, para a busca de uma escola mais justa o possível.

Para alcançar os objetivos definidos que possam estudar o problema em foco, o presente trabalho está sendo orientado pelo paradigma da pesquisa qualitativa que, como afirma Minayo (2004) preocupa-se com aspectos da realidade, tais como valores, crenças, motivações, aspirações e atitudes, imergindo no universo dos significados das ações e das relações humanas.

2.2 A natureza da pesquisa e seus procedimentos

A escolha pela pesquisa qualitativa se fez porque ela dedica-se às relações e fenômenos sociais em seu ambiente, conferindo um sentido a partir dos significados que os indivíduos concedem a eles.

Na pesquisa qualitativa podemos caracterizá-la segundo Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke (2012) das seguintes formas:

a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra por meio do trabalho intensivo de campo;

Nesta pesquisa, inicialmente contamos com quatro grupos diferentes (o primeiro, segundo, o terceiro ano da formação geral e o segundo ano formação de professores- todos os grupos estão inseridos no ensino médio) para a aplicação das entrevistas estruturadas no Colégio Estadual, os alunos pertencem a faixa etária entre 14 e 19 anos, foram participantes voluntários setenta dentro do Colégio supracitado.

b) Os dados coletados são predominantes descritivos. Os materiais obtidos nessas pesquisas são ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos;

Foi utilizada a técnica de investigativa entrevista estruturada com objetivo na obtenção de coletar dados para o enriquecimento para as discussões acerca do significado de Justiça em Educação.

Durante a coleta de dados houve a intenção de fazer o Grupo focal com a formação de professores. Porém, fui informada pela direção da escola, que não poderia realizá-lo, pois a escola já havia tido problemas com os pais dos alunos em relação à pesquisa deste caráter. Então, só tive a oportunidade da aplicação do questionário (entrevista estruturada) no público-alvo (alunos)

c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador em analisar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;

d) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, haja vista que, nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao se considerar as variedades dos pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem clarificar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. No entanto, o cuidado que o pesquisador necessita ter ao relevar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções.

e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, nos quais os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados no processo.

De acordo o exposto supracitado, fizemos a escolha pelo uso da técnica investigativa de entrevista estruturada, pois como podemos compreender ela é:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.[...] na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados. Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser designadas como questionários aplicados com entrevista ou formulários (GIL,1999, p. 128).

Buscando por meio deste instrumento de coleta de dados- entrevista estruturada, algumas temáticas ao redor dos significados de Escola Justa, tentando alcançar os significados

sobre justiça no espaço escolar. No primeiro momento em que estivemos no Colégio Estadual foram aplicados no total setenta entrevistas estruturadas e o seu roteiro constata em anexo a esta pesquisa.

A partir desta coleta, percebemos o interesse dos participantes da Formação de Professores em que demandaram, oralmente em meio à aplicação da entrevista estruturada. Contudo, gostaríamos que houvesse um segundo momento em que eles pudessem debater o que eles estavam respondendo, no entanto, não tivemos a oportunidade já como explicada acima. Podemos perceber que, houve por parte da escola, uma privação da manifestação de participação voluntária de seus educandos para um segundo momento da pesquisa – que seria a dinamização da técnica de grupo focal e promoveria o censo crítico em relação à justiça social em educação.

O Grupo Focal seria realizado com estudantes dos diversos anos curso de Formação de Professores Do Colégio Estadual selecionado para a pesquisa, o debate será registrado por meio da gravação das vozes dos participantes com a autorização específica por escrito no Termo de Consentimento livre e Esclarecido para uso exclusivo para a pesquisa.

E também, não obstante de nosso cuidado, o local escolhido para realização do grupo focal deveria trazer maior conforto possível para seus participantes, sem ruídos, ser bem iluminado e de fácil acesso para todos, com a finalidade de motivar a participação. Sendo assim, optamos por realizar os grupos em uma sala que será cedida pela direção do próprio Colégio em suas dependências, que conta com ambiente favorável a técnica.

Segundo Cruz Neto (2002) et al. grupo focal é

uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

O grupo focal é uma técnica própria para a pesquisa qualitativa, que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de constituição das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Nesta técnica o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes. O facilitador da discussão deve estabelecer e viabilizar a discussão e não realizar uma entrevista em grupo – sua ênfase estar nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema.

Contudo, pude vivenciar o poder de limitar o mundo externo ao penetrar segundo Hummel(2011) uma Instituição Total – Exemplos de Instituições Totais: Escolas, Hospitais, Prisões etc. No meu caso, a Instituição Total trata-se da Instituição escolar, pois a escola limitou a efetuação do grupo focal.

Em outras palavras, a Instituição Total não é total apenas por seu fechamento espacial, por seus muros e grades, mas sobretudo pelas barreiras colocadas ao tráfego de informações, pelo controle, seja na produção de informações pelos internos, seja no seu acesso a informações vindas do mundo exterior (HUMMEL, 2011, p.24)

O grupo focal nesta pesquisa que favoreceria no aprofundamento da temática proposta (a escola como um espaço de manifestação de justiça social e os acessos aos bens da educação voltados para os estudantes, na melhoria dos sistemas de atenção e para a promoção da Justiça Social no Campo Educacional de acordo com os princípios do LDB e a consistência do conhecimento e da melhoria dos processos de atenção e promoção da educação).

2.3 Plano de análise

Para a análise das informações obtidas na entrevista estrutura (questionário): foi elaborado um plano descritivo dos discursos dos participantes, que consistirá na apresentação das ideias expressadas, destacando as convergências e as diferenças entre as opiniões, agrupando de acordo com as temáticas identificadas (significado da escola para vida; expectativa em relação à escola; conceito de justiça; escola justa; escola injusta; experiência de justiça e injustiça na escola; indicadores de escola justa.). A análise Crítica de Discurso extrairá todas as manifestações relevantes ao tema e serão organizadas por temáticas.

Análise Crítica do Discurso (ACD) trabalha com o estudo consciente de investigação da fala e da escrita e se interessa por problemas sociais (desigualdade, violência, racismo e exclusão social). Na ACD, a linguagem se mostra importante para a superação desses problemas e para mudanças nas relações sociais de poder. Nesse sentido, é relevante entender o sujeito como um ator constituído cultural, social, histórica e cognitivamente. Fairclough (1997 e 2001) no que concerne à relação existente entre linguagem/discurso e sociedade e também em relação às mudanças discursivas e sociais.

Caregnato nos ressalta que:

A grande maioria das pesquisas sociais se baseia na entrevista, encontrar uma forma ideal para interpretar esses dados é utópico. Acredita-se que não exista uma análise melhor ou pior, o importante é que o pesquisador conheça as várias formas de

análise existentes na pesquisa qualitativa e sabendo suas diferenças, permitirá uma escolha consciente do referencial teórico-analítico, decorrente do tipo de análise que irá empregar na sua pesquisa, fazendo sua opção com responsabilidade e conhecimento (CAREGNATO, 2006, p. 684).

Através da aplicação da entrevista estruturada como opção de técnica investigativa, para “realizar uma combinação efetiva e útil textual” e a “análise social” (FAIRCLOUGH, 2001, p.31).

Fairclough (2001) descreve o que está contido na prática discursiva dos indivíduos.

[...] o discurso é moldado por relações de poder e de ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso (p. 31-32).

A entrevista traz benefício a pesquisa qualitativa.

Na entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (FRASER, 2004, p. 140).

Compreendemos em nossa pesquisa as atividades de integração justiça-educação-cidadania, relacionados com os princípios da LDB e a consistência do conhecimento e da melhoria dos processos de atenção e promoção da Justiça Social no campo da Educação.

Por meio da técnica da Análise Crítica do discurso, analisaremos os dados obtidos, colocando os temas - categorias de análise, sendo estes os seguintes: significados da escola para vida; expectativa em relação à escola; conceito de justiça; escola justa; escola injusta; experiência de justiça e injustiça na escola; indicadores de escola justa. - que serão privilegiadas.

2.4 Análise Crítica de Discurso

O material coletado através da entrevista estruturada foi analisado a partir da Técnica da Análise Crítica do Discurso, haja vista que reconhecemos a centralidade do discurso na vida social.

Tilio (2010, p.86-87) destaca,

Análise Crítica do Discurso (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) dentre tantos modelos de análises de discursos por considerá-la um instrumento teórico metodológico importante, para este tipo de análise, uma vez que contempla não apenas uma análise lingüística, mas também a crítica social e o momento sócio-histórico da contemporaneidade.

Além disso, sua concepção transdisciplinar não a restringe a um modelo de análise estático e engessado, permitindo o dialogo com diversas outras teorias que se alinhem aos seus pressupostos (BAKHTIN, 1981,2011; FOUCAULT, 1979). [...] Além disso, cabe ressaltar que o modelo teórico-metodológico abre espaço para uma análise de perspectiva sócio-histórica (Vygotsky, 1978[1998]), entendendo sua função na realidade pós-moderna que caracteriza nossa contemporaneidade.

Podemos perceber que a Análise Crítica do Discurso enfoca as desigualdades sociais e os modos pelos quais os textos são utilizados para denotar poder e ideologia. Ao compreendermos tais relações, a análise pode “descrever e explicar como o abuso de poder é incorporado, reproduzido e legitimado pelo texto e pelo discurso de grupos e instituições dominantes” (Van Dijk, 1996 *apud* Tilio, 2010, p. 87). Contudo, Tilio(2010) prossegue dizendo que, ao representar atores sociais de maneiras específicas no discurso. Seu objetivo não é apenas analisar textos para investigar as relações de poder existentes, mas também descobrir formas de retrabalhar a desigualdades, desde seus primórdios, seu projeto político tem sido o de modificar as distribuições desiguais de bens culturais, políticos econômicos nas sociedades contemporâneas.

[...] pode-se dizer que o avanço da política econômica do neoliberalismo no Brasil desmantelou o Estado e agravou a desigualdade entre pobres e ricos. O agravamento da miséria criou, no interior das camadas pobre, núcleos ainda mais pobres, ainda mais marginalizados e pode-se dizer que estes passaram a constituir uma nova urgência nas preocupações dos pesquisadores contemporâneos. [...] Mas para o pesquisador das ‘novas fronteiras sociais’ ou da chamada ‘exclusão social, novas questões se colocam. (FREITAS, 2007, P.21).

Nossa pesquisa se utilizará da técnica da Análise Crítica do Discurso (ACD), haja vista que “não é apenas uma preocupação acadêmica; ela faz parte da modernidade reflexiva, em que economia e sociedade são origens das questões da contemporaneidade” (TILIO, 2012). Sendo assim, ACD não pretende somente analisar as características da origem lingüísticas dos textos, mas as relações sociais que se envolve na sua interação com os leitores e as relações econômicas que determinam sua circulação e produção.

O conceito Análise por Fairclough (2001) é produto de três influências principais: (1) o Marxismo Ocidental, que enfatiza aspectos culturais da vida social ao entender que as relações de dominação e exploração são determinadas e perpetuadas cultural e ideologicamente; (2) Michel Foucault, que definiu discurso, não apenas a linguagem, como um sistema de conhecimento que tem como objetivo controlar a sociedade através da regulação do saber e do exercício do poder; e (3) Mikhail Bakhtin, para quem a linguagem é sempre utilizada de forma ideológica. (TILIO, 2010)

Bakhtin foi o primeiro a propor uma teoria lingüística de ideologia, a qual a linguagem é concebida como uma forma ideológica. Segundo Bakhtin (2002, p.36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, pela qual “Funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja qual for”(2002,p.37) e “acompanha e comenta todo ato ideológico(2002, p.37), estando este “presente em todos os atos de compreensão e todos os atos de interpretação”(2002, p. 38), ou seja, “ a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (2002, p.95). Sendo assim, baseamos nossas análises Bakhtin e sua teoria, pois no ajudou a compreender os discursos dos alunos aqui pesquisados. “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis (BAKHTIN, 2002, p. 106).

De acordo com Tílio,

O trabalho de Bakhtin também inspirou a Análise Crítica do Discurso com a noção de gêneros (Bakhtin, 1979), uma teorização a respeito dos tipos de textos presentes ou disponíveis em uma determinada cultura. Qualquer texto deve seguir necessariamente moldes estabelecidos social e culturalmente, embora novos gêneros possam ser criados a partir da combinação de gêneros existentes. Segundo Bakhtin, um gênero secundário incorpora e transformam diversos outros gêneros. Este modelo de Análise Crítica do Discurso só pode ser entendido se adotarmos uma concepção tridimensional do discurso (Fairclough, 1992). Segundo esta concepção tridimensional, o discurso é composto basicamente de três elementos: textual, discursivo e social. Dessa forma, não se pode pensar textos fora dos contextos discursivos e sociais em que circulam; não se pode, portanto, ao fazer análise do discurso, analisar um texto sem considerar as práticas discursivas e sociais que envolvem tal texto.(TILIO, 2010, p 91)

A intertextualidade e a interdiscursividade estão como processo presente na ACD, pois ela analisa as relações de um texto ou um discurso.

O sentido discursivo se constrói, na verdade, no interdiscurso. Parte-se do que foi dito, do que tem sido dito, dos sentidos postos, para podermos sustentar nossa comunicação. Todas as práticas sociais são sustentadas por um discurso- donde se infere, para sua interpretação, a importância do conhecimento do *universo discursivo*, ou seja, do *conjunto de campos discursivos que marcam uma determinada época*. [...] decorrer o *assujeitamento ideológico do sujeito do discurso*. Vê-se, pois repetimos, o interdiscurso como um conjunto estruturado das formações discursivas nas quais se fixa o posicionamento do sujeito no fio do discurso (GUIMARÃES, 2012, p. 118-119).

Já a intertextualidade, Guimarães (2012, p.163), não se caracteriza pela soma confusa e misteriosa de influências, no entanto, na transformação e assimilação de variados textos, operando por um texto central, que detém o sentido do comando.

[...] sobre o princípio de que trabalhar com intertexto é um importante critério de seleção de textos- o que fortalece uma prática didática coerente com a concepção de que ler um texto é sempre relacioná-lo a outros numa dimensão intertextual e /ou discursiva. [...] sob várias modalidades, um intercâmbio discursivo, uma *tessitura*

polifônica na qual se entrecruzam textos. E vê-se a intertextualidade, enquanto permuta de textos, como processo que inscreve o enunciado na cadeia infinita de discursos (GUIMARÃES, 2012, p. 167).

Análise Crítica do Discurso considera não apenas a análise textual, mas também a análise interacional (práticas discursivas) e ainda análises sociais de natureza variada (práticas sociais). De acordo com Fairclough,

[...] seu objetivo é mostrar como a linguagem atua em processos sociais. Ela [a análise] é crítica no sentido de que seu objetivo é mostrar caminhos não-óbvios pelos quais a linguagem se envolve em relações de poder e dominação e em ideologias. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 229)

Meyer (2003) apresenta-nos passos relevantes em relação à metodologia da Análise Crítica do Discurso: a) seleções de dados; b) primeiras análises dos dados; c) identificação dos indicadores para conceitos concretos; d) elevar conceitos a categoriais; e) reunião de novos dados a partir dos primeiros resultados obtidos (para a construção da base teórica da pesquisa).

O autor preocupa-se em explicar que, no que tange a metodologia, tal como análise dos dados, que vai de acordo com a construção social dos dados coletados.

Cabe señalar que, aunque hay una metodología consistente de ACD, muchas características son comunes a la mayoría de los enfoques de la ACD: En primer lugar, se centran en los problemas y no en elementos lingüísticos específicos. Sin embargo, es obligatorio tener la capacidad de seleccionar los aspectos lingüísticos que sean pertinentes a los objetivos específicos de la investigación. En segundo lugar, la teoría y la metodología son eclécticos: los dos van de la mano, ya que es útil para la comprensión de los problemas sociales que se someten a investigación²⁰ (MEYER, 2003,p.56).

A partir do exposto supracitado privilegiaremos Análise Crítica do Discurso como uma técnica de análise nesta produção de fórum acadêmico.

²⁰Deve-se notar que, embora haja uma metodologia consistente ACD, muitas características são comuns à maioria das abordagens para ACD: Primeiro, o foco sobre as questões e não em elementos lingüísticos específicos. No entanto, é obrigatório ter a capacidade de selecionar os aspectos lingüísticos que são relevantes para os objetivos de investigação específicos. Em segundo lugar, a teoria e a metodologia são ecléticas: os dois andam de mãos dadas, pois é útil para a compreensão dos problemas sociais submetidos a investigação (Meyer, 2003, p.56). Tradução livre.

3 ESCOLA JUSTA EM SÃO GONÇALO: A VOZ DO ESTUNTE DO ENSINO MÉDIO

Diante da complexidade das transformações dos valores sociais, a escola não pode se eximir da reflexão pedagógica sobre a importância do discurso que produz, nem de sua função de socializar que se constitui nesse discurso.

Cristina Maria de Oliveira

No presente capítulo será descrito o campo da pesquisa, a forma de inserção no campo, caracterização dos sujeitos e seus discursos.

3.1 O campo de pesquisa

O processo de escolha e inserção na escola campo- Colégio Estadual- desta pesquisa deu-se por contato com a Secretaria Estadual Metropolitana de Niterói, que autorizou a inserção da pesquisadora neste colégio para realização do presente estudo.

Para realização da pesquisa, foi privilegiada esta escola por pertencer à rede pública, está lograda na periferia de São Gonçalo, aqui na pesquisa denominado Colégio Estadual, o decreto 51185, publicado no Diário Oficial do ano de 1955, formalizou a implantação de um grupo escolar no bairro de Jardim Alcântara. Hoje o colégio funciona em três turnos e atende aproximadamente cerca de 3740 alunos distribuídos nos Cursos do Ensino Fundamental (primeiro ano ao nono ano) e Ensino Médio (Formação Geral e Curso de Formação de Professores), oriundos de outras unidades escolares da região geoeducacional, pertencer a famílias de pais subempregados, desempregados, com pouca ou nenhuma instrução, e também de algumas famílias de classe média que dominam os recursos da escrita e da leitura e sua direção tem uma diretora geral e três diretoras adjuntas e aproximadamente 70 funcionários.

O Colégio Estadual funciona há cinquenta e oito anos, possui salas de aulas para ensino fundamental e para o ensino médio, com ares-condicionados, ventiladores, carteiras e quadro negro, biblioteca, secretaria, sala de artes, refeitório, cozinha, sanitários para alunos, professores e funcionários, quadra de esporte, pátio descoberto, salas de professores, auxiliares administrativos, diretores adjuntos, inspetores e diretora geral – alguns em bom estado de conservação e outros: com pouca, ventilação, iluminação e com mofo.

3.2 Caracterizações dos sujeitos

Os sujeitos-alvos desta pesquisa são alunos do Ensino Médio da Rede Pública pertencente à periferia de São Gonçalo/Niterói/Rio de Janeiro. São estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio (Formação Geral e Formação de Professores) do Colégio acima descrito.

Fairclough (2001), os sujeitos da pesquisa podem contrapor e, de forma progressiva, reestruturar a dominação e as formações mediante a prática, ou seja, os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, e também são portadores de habilidades para remodelar e reestruturar essas práticas. Sua identidade se constrói através da percepção da sua origem social, do seu gênero, da sua classe, dos seus preconceitos, dos seus valores, das crenças de um falante - expressando as formas linguísticas e dos significados que esse falante seleciona, passando-se à maneira como o produtor de um discurso (portador de uma voz social ou de várias vozes).

Utilizamos nesta instância a técnica de investigação definido como entrevista estruturada, destacando que foi a primeira forma para a obtenção das informações, após sua aplicação foi selecionados o grupo de Formação de Professores que fizeram parte do aprofundamento da Análise Crítica do Discurso— haja vista que, houve uma manifestação voluntária socialmente, tendo o grau de interesse e a busca por um segundo momento, sendo este constituído pelo debate das questões que estavam ali sendo submetidos. Porém, não foi possível o segundo momento, pois o Colégio vetou a realização do Grupo Focal. Sendo assim, faremos um mergulho na ACD do grupo de formação de professores para compreender tal manifesto em relação à temática proposta na entrevista estruturada.

Gil (2011) caracteriza a entrevista como um conjunto de questões que são submetidas aos indivíduos com o propósito de se obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, sentimentos, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados etc.

A entrevista, segundo Gil (2011), consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

Esta técnica investigativa é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, por exemplo, de alunos, é possível recolher

informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas, bem como melhorar as metodologias de ensino podendo, deste modo, individualizar o ensino quando necessário.

A importância da entrevista estruturada passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Estes podem ser de natureza social, econômica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, etc.

Na elaboração de uma entrevista estruturada se faz necessário, antes de mais, ter em conta as habilitações do público-alvo a quem ele vai ser administrado. É de salientar que o conjunto de questões deve ser muito bem organizado e conter uma forma lógica para quem a ele responde, evitando-as irrelevantes, insensíveis, intrusivas, desinteressantes, com uma estrutura (ou formato) demasiado confusa e complexa, ou ainda questões demasiado longas. Foram confeccionadas nesta entrevista estruturada sete categorias que vão ao encontro com os questionamentos teóricos sobre Justiça Social no âmbito escolar, são eles: Os significados da Escola para vida; Expectativa em relação à Escola; conceito de Justiça; Escola Justa; Escola Injusta; Experiência de Justiça e Injustiça na Escola; Indicadores de Escola Justa.

O investigador deve ter a cautela de não utilizar questões ambíguas que possam, por isso, ter mais do que um significado, que por sua vez, levem a ter diferentes interpretações. Não deve incluir duas questões numa só (*double-barrelled questions*), nesta circunstância pode levar a respostas induzidas ou nem sempre relevantes, além de não ser possível determinar qual das “questões” foi respondida, quando o tratamento da informação.

O investigador deve ainda evitar questões baseadas em pressuposições, pois parte-se do princípio que o inquirido encaixa numa determinada categoria e procura informação baseada nesse pressuposto.

É também necessário redobrar a atenção ao formular questões de natureza pessoal, ou que abordem assuntos delicados ou incômodos para o inquirido.

As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

3.3 Análises das respostas da entrevista estruturada sobre atribuição dos significados de Escola Justa pelos estudantes do ensino médio do Colégio Estadual

[...] pela primeira vez, traz à luz o que os homens haviam ‘querido dizer’, não apenas em suas palavras e seus textos, seus discursos e seus escritos, mas nas instituições, práticas, técnicas e objetos que produzem. Em relação a esse ‘sentido’ implícito, soberano e comunitário, os enunciados, em proliferação, aparecem em superabundância, já que é apenas a ele que todos remetem e só constitui sua verdade: pletora dos elementos significantes em relação a esse significado único.

Michel Foucault

O quadro abaixo, nos clarifica a quantidade de pessoas submetidas ao questionário e logo após poderemos contemplar a análise crítica dos discursos que foram propiciados pelas questões abertas contidas nele.

Ensino Médio – Ano (Formação Geral)	Número de respondentes
Primeiro	14
Segundo	23
Terceiro	11
	<i>Total:48</i>

Ensino Médio – Ano (Formação de professores)	Número de respondentes
Segundo	22

Número total de respondentes	70
------------------------------	----

Nesta entrevista estruturada utilizado apresentaram-se sete categorias já supracitadas para a construção de cada questão, sendo assim irei por meio da Análise Crítica do Discurso refletir sobre as respostas obtidas por este instrumento.

Em pesquisas qualitativas, o fundamental é que a seleção seja feita de forma que consiga ampliar a compreensão do tema e explorar as variadas representações sobre determinado objeto de estudo. O critério mais importante a ser considerado neste processo de escolha não é numérico, já que a finalidade não é apenas quantificar opiniões e sim explorar e compreender os diferentes pontos de vista que se encontram demarcados em um contexto. [...] A seleção dos entrevistados também deve estar relacionada à segmentação do meio social a ser pesquisado, que precisa ser pertinente ao problema da pesquisa. Os objetivos e o enfoque que se pretende dar ao tema, portanto, devem estar claros e bem definidos para que a escolha seja adequada. Um mesmo assunto pode ser de interesse de diversos grupos e pode ser compreendido de diferentes maneiras em função dos múltiplos enfoques possíveis e

das características próprias de cada grupo, o que torna difícil uma única pesquisa abarcar todas as possibilidades. (FRASER, 2004, p. 147).

Não obstante, as análises obtidas nesta entrevista serão aprofundadas em um segundo momento, entretanto, busquei me guiar através das análises obtidas abaixo para o segundo passo desta pesquisa – seleção para o aprofundamento Análise Crítica do discurso, no grupo de formação de professores.

3.3.1 A análise por categoria

Primeira categoria a ser analisado foi “*Significados da Escola para vida*”. Os discursos analisados apresentam uma relação entre compor um texto e compor um espaço para si mesmo no mundo social. Utilizou-se o resultado dessa análise para fazer uma aproximação ao(s) sentido(s) do discurso que ora se constituíam na fala que permeava uma situação de produção escrita, e para compreender melhor esta integração social. Deste estudo, pode-se afirmar, pois, que, no complexo intercâmbio natural e cultural em que estão imersos os alunos que formam parte de uma situação de aprendizagem, os enunciados declaram a existência dos enunciadores (aqui compreendida como uma tomada de consciência de sujeito enunciadador- Bakhtin, 2011) no mundo e seu grau de interação com o mundo da linguagem (aqui compreendida como manifestação da autonomia discursiva que é constituinte da competência comunicativa de cada enunciadador). Os “vários mundos” manifestados pelos alunos através de seus discursos Estêvão (2004, p.23) são características da comunidade aos quais os alunos pertencem manifestam-se através de suas palavras, nos espaços de interatividade, são diferentes contextos que se interconectam no espaço da atividade linguística na escola. Tais concepções de vários mundos – mundo da inspiração, mundo da opinião, mundo doméstico, mundo cívico, mundo mercantil e o mundo industrial (ESTÊVÃO, 2004, p.23)- refletem, apresentam e implicam diretamente as relações sociais de acordo entre pessoas, convenções, coordenações da ação coletiva, que exigem, para ser compreendida, a referência a princípios que decorrem de vários referenciais ou, clarificando como eles dizem de “vários mundos”.

Os alunos manifestam que os significados da escola para vida são:

“Um local para se estudar, aprender, encontrar os amigos e também se divertir às vezes, e que no futuro me fará uma pessoa melhor, tanto em relação profissional quanto social.” (C11)

“Respeito, educação.” (D3I)

“A Escola para mim é muito boa, pois aprendo muitas coisas e quero ter um bom estudo, pois pretendo ter um bom trabalho.” (H1I)

“A Escola significa um lugar para nós entrarmos e sairmos dela com um bom ensino”. (R1I)

“Em minha opinião a escola é um lugar aonde tudo começa na vida de cada pessoa, ela quem vai abrir as portas do futuro para a pessoa e ensinar e educar as pessoas. Sem a escola hoje não seríamos o que somos.” (D1II)

“Um lugar de aprendizado e lazer nos momentos certos.” (J1I)

“A Escola tem um grande significado para mim, pois penso em ser alguém no futuro e sem estudo tecnicamente não serei ninguém, por isso me dedico ao máximo.” (M1I)

“Significa que a Escola tem um papel fundamental na nossa vida profissional e ela existe para nos ensinar sobre a vida e as questões profissionais, por exemplo: no que vamos nos tornar cidadãos de bem e ser reconhecidos por isto.” (R1II)

“Para mim a Escola é tudo, pois sem ela não teria noção de nada, não teria um futuro exato.” (D1III)

“No meu ponto de vista a Escola é uma forma de conseguir subir na vida, ter um emprego, arranjar amizades e ser uma pessoa que eu desejo tanto.” (R1III)

Compreendemos as falas supracitadas de acordos com Davies (1990, p.180) *apud* Estêvão(2004, p.36-37), que a função da escola:

Uma dessas críticas advém do facto de, perante a situação actual, a consideração do princípio singular da igualdade de oportunidades, de inspiração liberal, tender a ser muito restritivo, desde logo porque acentua que a função da escola é fornecer oportunidades e não satisfações, aberturas limitadas e não direitos inalienáveis.

Já a segunda categoria, *Expectativa em relação à Escola*, os alunos apresentaram discursos que se referem aos bens comuns advindos da educação, que garantam o acesso a uma sociedade justa e democrática.

“Aprender e no futuro não ficar desempregado.” (A1I)

“Que ela seja boa, legal, eu goste, e que me torne alguém importante na vida.” (C1I)

“Eu espero que seja confortável para que os alunos se sintam bem e para o melhor aprendizado.” (D1I)

“Espero professores competentes, alunos que queiram estudar, uma matéria bem dada e uma direção que se preocupe com os alunos.” (CN15II)

“Espero que ela supra as necessidades da minha mente, ou seja, me ajude a crescer e, é claro, espero encontrar um lugar calmo, onde os alunos sintam-se à vontade.” (D2I)

“Que tenha muito passeio.” (D3I)

“Bom aprendizado e oportunidade de cursos.” (E1I)

“Um bom aprendizado, organização, autoridade, disciplina e acima de tudo aulas.” (J1I)

“Eu espero melhoria no aprendizado, o salário dos professores para que eles dessem aulas, para que eles não façam greve, e outras coisas como o uniforme melhor.” (J2I)

“Eu espero que ela seja uma Escola mais organizada e o respeito também que é o principal.” (M2I)

“Eu espero que seja uma Escola boa para dar um bom ensino para todos os alunos. Para que lá na frente todos se dêem bem através deste ensino escolar.” (R1I)

“Que me dê educação.” (A1II)

“Melhorias sempre! Melhor forma de aprendizados, professores mais qualificados, alunos mais interessados, mais chances para uma vida melhor.” (D1II)

“Seriiedade e bom senso dentro da sala de aula.” (G1II)

“Que me capacite para o futuro (mercado de trabalho, provas e vestibulares).” (J1II)

“Espero o meu futuro, dos meus filhos e a educação dos meus estudos.” (L2II)

“Que eu aprenda algo novo e que nós sejamos muito bem recebidos - para que nós possamos sentir a vontade de estar aqui na Escola.” (M1II)

“Eu espero que a Escola dê mais atenções aos jovens, mais cursos, mais oportunidades etc.” (R1III)

“Que a cada dia melhore e que como para mim outros adolescentes e jovens possam sair da escola com conhecimentos importantes para vida” (CN2II)

Seus discursos são carregados dos entraves do acesso igualitário aos bens e saberes socialmente construídos na sociedade capitalista, em especial no âmbito educacional com os ideários liberais.

Segundo Antunes (2005), a expectativa sobre a escola dever ser democrática, cidadã, participativa e autônoma. Se ela pretende que seus estudantes apropriem-se dos conhecimentos historicamente acumulado, tendo como partida a prática social concreta e a realidade onde ela acontece, objetivando a humanização e a viabilização aos bens comuns, tal como a convivência justa, solidária e sustentável, a escola em sua visão não poderá estruturar seu trabalho e as suas relações humanas em bases desiguais. Por meio da expectativa em relação à escola, visar à formação do sujeito histórico, capaz de gerir mudança, sendo capaz de promover a democracia, a convivência com justiça social, a solidariedade e a sustentabilidade, a educação na ambiente escolar. Ampliando sua atuação para muito além

de atender as exigências do vestibular da sociedade capitalista, calcado na dominação e na exploração, mas para um futuro que possa garantir acesso aos bens comuns sociais iguais a todos.

Na terceira categoria, *Conceito de Justiça*, que são divididos por suas perspectivas.

Perspectiva universalista- John Rawls: Ideais liberais e igualitários: direitos iguais, igualdade equitativa de oportunidades (justiça distributiva), liberdade. Teoria Contratualista.

“É a igualdade dos direitos sociais de cada pessoa no mundo.” (A1I)

“Uma coisa que seja boa e importante para mim e também para as outras pessoas.” (H1I)

“Justiça? Modo de agir igualmente com todos sem diferenças.”(D1II)

“Significa uma maneira de pessoas mostrarem que são honestas e não um qualquer.”(R1I)

“Um ato de igualdade por uma coisa feita.” (L3II)

“A Justiça é um significado de cada cidadão ter o direito de ir e vir aonde quiser.”(P1II)

“Significa fazer o certo e o bem, não ser contra nem a favor de ninguém, tratar todos como devem.” (K1III)

Perspectiva pluralista – Michael Walzer: Igualdade complexa: distribuição dos bens sociais de acordo com o significado do bem (necessidade, o mérito e o mercado).

“... Justiça é algo praticamente que funciona em alguns lugares.” (M1II)

“Significa uma maneira de pessoas mostrarem que são honestas e não um qualquer.”(R1I)

“Justiça é a oportunidade que temos em nos defender contra algo na sociedade ou alguma pessoa que tenha tentado nos ofender ou nos desmoralizar e também mostrar nosso lado justo.”(R1II)

Perspectiva radical- Íris Young. Críticas ao paradigma distributivo da justiça. Defende a eliminação da opressão e da dominação aos grupos minoritários. Política valorizadora da diferença.

“Algo que serve tanto para um, quanto para outro sem preconceito com os deficientes físicos, mentais e com a cor.” (P2II)

“Um modo aonde todos possam entender que não há igualdade, a justiça será feita em todas as ocasiões erradas que tomamos” (J1I)

“Justiça é a oportunidade que temos em nos defender contra algo na sociedade ou alguma pessoa que tenha tentado nos ofender ou nos desmoralizar e também mostrar nosso lado justo.”(R1II)

“Significa que seremos defendidos apesar de cor e raça, mas sim se somos certos ou errados.”(CN2II)

Justiça como redistribuição - Nancy Fraser: (econômica), reconhecimento (cultural) e representação (política).

“Ser justo independentemente da situação, das pessoas e ocasiões.” (C1I)

“Justiça é a oportunidade que temos em nos defender contra algo na sociedade ou alguma pessoa que tenha tentado nos ofender ou nos desmoralizar e também mostrar nosso lado justo.”(R1II)

“Punição pra quem merece.” (C1III)

“Para mim e algo que eu tenho direito.”(D1III)

“O respeito da opinião das pessoas, respeito às regras etc.” (T1I)

Na quarta categoria apresenta-se significado de *Escola Justa*. Foi analisado a partir de duas perspectivas de Justiça em Educação:

1) Carlos Estevão: Justiça complexa: Influência das perspectivas pluralista e radical. Visão radical e crítica da liberdade e da igualdade.

“É onde a escola fornece aprendizado para todos os alunos sem as suas diferenças.” (A1I)

“É uma escola que abre um sorriso no rosto dos alunos, a escola não seria escola se não existissem os professores, então, se os professores forem justos, a escola também vai ser.” (D2I)

“Escola Justa é quando a escola trata todos iguais independente de cor, raça e religião, professores, alunos e funcionários.” (CN6II)

“Acho que uma escola justa é poder nos expressar e qualquer ser humano pode frequentar.”(CN9II)

“Uma Escola com um bom funcionamento, disciplinada, e com todas as organizações, que tome decisões quando atitudes de brutalidade acontecem.” (J1I).

“Bom, é sempre saber o que é o certo, nunca julgar sem saber o que realmente está acontecendo.”(M2I)

“Que interaja com os alunos que levem propostas aos seus alunos.”(A1II)

“É aonde toda opinião é ouvida.” (G1II)

2)François Dubet: Perspectiva universalista, que remete à Teoria Rawlsiana. Justiça baseada no mérito (meritocrática).

“Aquele que sabe lidar com todos em todas as situações e ocasiões, mas sendo justa, sabendo punir nas horas certas e premiar nas horas certas. (Sem punir ou premiar pessoas erradas).” (C1I)

“Os alunos respeitam os professores e os professores respeitam os alunos.” (D3I)

“É aonde há regras e seja respeitada.” (E1I)

“Uma Escola que os professores querem ensinar bem e os alunos façam por onde.” (H1I)

“Onde há respeito, opiniões etc. E onde cada pessoa tem o seu dever e seu direito.”(T1I)

“Uma Escola Justa seria aquela que tem um dom de ensinar. Aonde os alunos teriam um bom aprendizado.” (D1II)

“Quando professores realmente qualificam seus alunos de forma que eles passem por realmente ter aprendido e não para garantir o salário deles passem eles sem qualificação.”(J1II)

“Uma Escola que iguala o interesse dos alunos de estudar com a vontade de nos ensinar.” (L3II)

“É uma Escola que de oportunidade a todos e que vejam o lado dos alunos” (P1II)

“É uma Escola que os alunos podem usar os recursos da escola.” (P2II)

“É uma Escola que tem seus princípios e sua honra, é uma escola que tem organização definida, e tem alunos que a apoiam nas suas causas e que ela ao apoiar seus alunos nas dificuldades.”(R1II)

“A Escola que queira ajudar que não seja obrigação dela. Queira dar uma chance aos jovens vencer.” (R1III)

“Um a Escola Justa é aquela que transmite cuidado e zelo com seus alunos, professores e funcionários.”(CN3II)

O quinto quesito significado com a Escola Injusta demonstra por meio dos discursos dos alunos abaixo o problema da falta ao acesso do princípio da Igualdade Democrática - nos detemos aqui a óptica da Justiça Universalista.

“às desigualdades sociais, a escola acrescenta suas próprias desigualdades. Enquanto se pensou durante muito tempo que uma oferta igual estava em condições de produzir

a igualdade, percebemos que, não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos desigualitários acrescentados aos que ela quer reduzir. Caímos assim insensivelmente numa filosofia política menos centrada na igualdade do que na equidade. [...] A organização das desigualdades unicamente ao redor das classes sociais aparece como fenômeno historicamente contingente em razão da empresa da sociedade industrial, da manutenção das barreiras e das distâncias “aristocráticas” e de organização da vida política em termos de representações mais ou menos grosseiras dos interesses de classes.” (DUBET,2003,p.45- 46)

Abaixo, podemos notar que as falas dos alunos sobre a Escola Injusta e carregada de representações em seus significados dos interesses da classe social que estes alunos pertencem – classe está classificada como média baixa, baixa no Estado do Rio de Janeiro. E a falta do acesso aos bens comuns da educação prevista na própria LDB .

De acordo com Dubet (2008, p.114) seria um erro apostarmos tudo sobre a figura da justiça, não somente porque a realidade se distancia à medida que dele se aproxima, contudo, mas também surgem progressivamente novas figuras de injustiça decorrente da própria igualdade de oportunidade.

“A Escola injusta é aquela que não trata os alunos com respeito.” (D1I)

“Como eu disse a escola é feita com professores. Se eles chegarem na escola com um péssimo humor, os alunos serão afetados. Aí vêm a decisão que muitos alunos tomam.”(D2I)

“Uma Escola que você vá para ela, mas você não aprende nada porque a Escola não fornece um bom ensino.” (H1I)

“Uma Escola com falsas atitudes e sem moral.” (J1I)

“Criticar a pessoal sem saber o que ela realmente é.”(M2I)

“Uma Escola que não dá disciplina para os alunos, que não dá exemplo e moral.” (R1I)

“Onde as pessoas não cumprem seus ‘horários’.” (T1I)

“Uma Escola ditadora que impõem seu poder seus alunos.”(A1II)

“Escola Injusta é aonde não recebemos ensino de qualificado. Aonde existem diferenças entre alunos e outros problemas.” (D1II)

“Quando alguma atitude é tomada da direção sem consultar os alunos.” (G1II)

“Aquela que permite que professores que não ligam pro aluno nem pro que ele aprendeu trabalhem e passem seus alunos dando notas não merecidas”(J1II)

“Escola Injusta é quando a Escola não acerta com seus direitos e deveres , como o ensino.”(L2II)

“É aquela que nos crítica, não nós dar o direito inspirar e não deixa agente ser feliz.” (M1II)

“É uma Escola que os alunos não podem usar os recursos que a Escola e o Estado disponibilizam.” (P2II)

“A Escola Injusta é uma escola que realmente não queria saber, que seja oposta uma obrigação para ajudar.”(R1III)

“Uma escola que não leva em considerações os interesses dos alunos e o julga pela aparência.”(CN2II)

No quesito Experiência de Justiça e Injustiça na Escola, também lanço mão das ideias de Dubet (2008) com os ideais da Justiça Universalista, pautada no modo de vivenciar a Escola no contexto democrático atual, indo ao invés do que esperávamos para a nossa ordem e progresso brasileiro e a aplicação da Meritocracia denominada pelo autor como o reformador da injustiça escolar de hoje.

Nenhuma sociedade democrática pode estar satisfeita de ver seu sistema educativo escapar de seu controle e de seus debates quando se trata das finalidades da educação. Também não podemos continuar restritos a uma forma de justiça escolar que não podemos e que talvez não queiramos realizar, lamentando os estoques de fracassos escolares, as ondas de violência, as formações sem perspectivas e a perda de confiança e de interesses dos alunos na escola. Estamos habituados demais a observar uma degradação relativa da qualidade e da equidade do nosso sistema educativo, limitando-nos a acusar as imperfeições da sociedade. Certamente, a escola não é uma ilha deserta, mas isso não nos livra do dever de construir a melhor escola possível, apesar de o mundo ser o que é, e sem o aceitarmos tal como é. (DUBET, 2008, p. 119)

Ao analisarmos os discursos acerca da justiça e injustiça experienciadas pelos alunos – não olharemos com a visão insensível a conjuntura que se apresentada, mas sim com olhar crítico da Justiça Universalista de Dubet.

“Não sei e não sei. Estudo aqui não tem nem um mês, não tenho como dizer nada a respeito.” (C1I)

“É justo quando cumpre o horário correto. E injusta porque não pode trocar os alunos de classe.” (D1I)

“Justo – o diálogo entre os alunos e professores; Injusto – o falta de oportunidade para os alunos.” (D2I)

“Justo – as normas; Injusto – as demoras para receber os direitos dos alunos.” (E1I)

“Por enquanto estou achando tudo justo, mas o que eu estou achando injusto é o portão abrir só às 13h. Muitas pessoas chegam mais cedo e tem que ficar no sol esperando o portão abrir.” (H1I)

“Eu não vou falar muito porque é o meu primeiro ano que eu estudo aqui, mas pelo jeito que eu percebi a bermuda tem que ser até o joelho, também não é short, mas até acima do joelho.”(J2I)

“É justo o aluno chegar atrasado e ir direto para secretaria; Injusto um pai chegar na secretaria e ter que esperar, em quanto as pessoas ficam tomando cafezinho.”(M2I)

“Eu não considero nada justo”(T2I)

“O ensino e injusto os professores.”(A1II)

“A parte justa são as aulas que são agradáveis, e a parte injusta São as indiferenças entre os alunos.” (D1 II)

“Justo= educação para todos; injusto= 0. ” (G1II)

“Justo o ensino e o injusto o que não recebemos em troca, passeio.”(L3II)

“Eu acho justo a Escola ter ares-condicionados, quadros brancos e carteiras novas nas salas de aulas. Acho injusto: os alunos não poderem usar a biblioteca porque sempre está fechada e também acho injusto aluno não possa usar a sala de informática. (P2II)

“Justo, eu considero a educação e a organização; Injusto, eu considero a falta de educação dos alunos e suas qualidades.” (R1II)

“Justo nessa escola nada. Injusto tudo. Não temos motivação nenhuma para vir a escola, nossa sala tem cheiro de mofo, enquanto tem outras maravilhosas no terceiro andar da escola.”(CN8II)

Nesta última categoria apresentada, Indicadores de Escola Justa encontra-se em construção, podemos analisar por meio de três princípios de justiça relatados por Dubet (2008) para a possível organização de uma Escola Justa e não idealização fora de alvos reais da educação do Brasil.

[...] três princípios de justiça devem ser afirmados além da igualdade das oportunidades. O primeiro visa definir uma norma de proteção e garantir uma cultura comum, que todo cidadão deve possuir, seja qual for a sorte que lhe reservarão a competição e a igualdade das oportunidades durante os estudos posteriores à escolaridade obrigatória. Assim, as desigualdades escolares, mesmo justas, se desenvolverão menos às custas dos alunos mais fracos. O segundo princípio refere-se aos efeitos sociais das desigualdades escolares, efeitos que se deve dominar não ignorando que as desigualdades, ainda que justas, podem ter conseqüências sociais injustas quando as qualificações fecham mais portas do que abrem, quando o capital social oferecido pelos estudos recua diante de uma função de filtro e de simples legitimação das desigualdades fundadas no saber e no conhecimento. Enfim, como terceiro principio, se admite que existe uma crueldade intrínseca da competição meritocrática, a educação deve procurar reconhecer e formar os indivíduos independentemente de suas *performances* e de seus méritos (DUBET, 2008, p. 114- 115)

“Eu não sei, se for aqui no Pandiá, eu estudo aqui há pouco tempo e não tenho como dizer nada, e em outras escolas, depende cada uma da sua.” (C1I)

“A escola deveria olhar para os alunos como se eles fossem uma pessoa querida ‘que sentimos’ admiração porque a escola precisa mostrar segurança, respeito e principalmente força de vontade, para que os alunos percebam que o melhor que temos é estudar e crescer.” (D2I)

“Se todos os professores se esforçassem mais ao darem aulas, se todos fossem tratados de igual para igual.” (CN13II)

“Tendo igualdade sem olhar o lado social da pessoa.”(CN3II)

“Ter cobertura na quadra de futebol.” (D3I)

“Tendo mais oportunidades e abrirem novos cursos para os alunos.” (E1I)

“Eu acho que não mudaria mais nada.” (H1I)

“Cobrando cada detalhe que passam despercebidos” (J1I)

“Tendo cobertura na quadra e bebedouros nos corredores.” (M1I)

“Atendendo os pais melhor.” (M2I)

“Cumprindo com os seus compromissos.” (T1I)

“Poderia mais justa se a direção, funcionário e estudantes tivessem mais diálogo uns com os outros, se cada um ouvisse uma opinião e desse a sua opinião.” (T2I)

“Melhorias sempre: aulas virtuais, risos.” (D1II)

“Ter mais verba para a reforma da Escola.” (G1II)

“Revisando mais a matéria, tentar compreender mais os alunos, punições mais leves etc.” (P1II)

“Tendo um conselho de classe também com os alunos para que possamos expor nossas idéias e também o que está bom o não na escola e no ensino.” (P2II)

“ Poderia ser Justa se a Escola controla-se melhor os alunos e a sua falta de disciplina.” (R1II)

“A Escola poderia querer ajudar mais a cada um de nós de coração.” (R1III)

“Poderia ser, começando com as salas todas iguais. Exemplo: na minha escola tem salas com ares-condicionados e arejadas, já outras, sem ares-condicionados e super mofadas.” (CN6II)

“Uma escola que nas salas tenham computadores, salas maiores, confortáveis, com ares-condicionados bons, salas sem cheiro ruim e sem mofo, porque muitas pessoas têm alergia.” (CN8II)

“Avaliando individualmente o aluno.” (CN11II)

“Investindo mais nos alunos e não desistindo deles.” (CN17II)

“Com salas adequadas para todos, com um bom espaço. Qualidade para as pessoas que fazem curso normal, porque parecem que eles querem que a gente desista para diminuir a concorrência. Risos.” (CN18II)

“A escola poderia ser mais justa investindo mais nos alunos.” (CN22II)

Tais categorias trouxeram à luz a voz (discursos) dos alunos do ensino médio público em relação Justiça social em educação. Torna-se oportuno lembrar que, a partir das considerações supracitadas nas categorias, podemos compreender por meio da Análise Crítica do Discurso: a) a linguagem na sua esfera psicossocial, isto é, um mesmo enunciado pode construir diversos eventos diferentes, dependendo da relação que firma entre os enunciatários; b) as categorias clarificam as formações discursivas que compõem as variedades de vozes

(polifonia) do discurso dos estudantes; c) percebemos as marcas diferentes dessas vozes, ou seja, marcas que consideram várias óticas- ponto de vista intelectual (o enunciador revela, ao escrever, o grau de instrução), o ponto de vista social (o enunciador projeta-se como pertencente a uma classe social) e do ponto de vista psicoafetivo (o enunciador manifesta suas emoções em relação ao acesso aos bens comuns a educação ou a falta de acesso); d) verificamos traços contrativos do discursos dos alunos com as teorias da justiça social em educação.

3.4 Entrevista estruturada: uma experiência singular sobre a consciência dos estudantes do ensino médio do Colégio Estadual sobre Escola Justa

Neste segundo momento da metodologia da Análise Crítica do Discurso, nos aprofundamos na análise dos resultados, detendo-nos no grupo de formação de professores - conforme ressaltamos, houve uma manifestação pelo grupo por um segundo momento, isto nos chamou a atenção. Então, como não foi possível a realização do Grupo Focal, escolhemos o aprofundamos nos discurso dos alunos da formação de professores através da entrevista estruturada.

Compreendemos aqui, a entrevista estruturada como uma experiência singular sobre a consciência dos educandos, pois os significados aqui atribuídos não são somente palavras jogadas ao vento- se nenhuma importância para a construção de realidade que possa vir de encontro para a promoção da justiça social em educação. As falas dos educandos do ensino médio do Colégio Estadual sobre Escola Justa demonstram através da Análise Crítica do Discurso uma ótica de um determinado contexto social para a nossa apreciação e para buscarmos novos caminhos para romper com as desigualdades segundo cada realidade apresentada – nos detemos aqui ao estudo de um determinado Colégio em uma periferia marcada por variáveis desigualdades.

Aluno CN4II, “Uma Escola Justa é aquela que recebe os alunos dignamente, que trata bem os alunos e principalmente em relação aos estudos”.

Vários alunos relatam a escola justa sendo ela uma escola sem preconceito, aquela que dá dignidade e respeito a qualquer que seja o aluno e o grupo que ele pertença.

Este conjunto de variados discursos por meio da entrevista estruturada pode capturar no espaço escolar, clareia ao nosso entendimento que a cadencia enunciativa que veste neste contexto socio-histórico-cultural, um resgate de vestígios das redes de memórias discursivas que não são neutras, e que por sua vez, são atravessadas por processos socio-histórico nos

trajetos dos sentidos manifestados na entrevista. Torna-se precioso repensar o papel da reformulação e do deslocamento, pois o sujeito que preenche com seu nome a função da autoria da entrevista proposta - está na ordem do repetível, haja vista que ele está inserido na história. Dessa forma, sua produção discursiva estará na ordem do interdiscurso (memória discursiva), mas, ao mesmo tempo na ordem do novo (intradiscurso).

O deslocamento destes saberes que retornam, em virtude de que o discurso só pode ser construído em um espaço de memória, no espaço de um interdiscurso, de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciações que se repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transformam. Assim, a relação autoria-interpretação-memória encontra-se intrincada numa rede de formulação/reformulação, o espaço para o retorno do mesmo no novo, estabelecendo a autoria como lugar de interpretação, dado que por estarem inseridos em diálogos interdiscursivos, os enunciados não são transparentemente legíveis, mas são atravessados por falas que vêm de seu exterior – a sua emergência no discurso vem clivada de pegadas de outros discursos (GREGOLIN, 2003).

As clivagens que são atribuídas à escola justa, por meio dos discursos dos alunos e não somente de um discurso. A Escola justa foi significada como uma escola: que dá a Igualdade de oportunidade, dignidade, respeito e solidariedade. Como podemos contemplar nos discursos abaixo.

“A escola justa é aquela que não tem preconceitos com seus alunos” (CN5II).

Neste primeiro discurso podemos ver o regimento interno de uma representação de um paradigma comportamental preconceituoso emitido através das pessoas que incorporam a instituição educacional e que através da perspectiva por uma escola justa, torna-se necessário romper com estes dogmas.

“Escola Justa não deve julgar os seus alunos pela cor ou religião e sim pelo caráter, e pela vontade de crescer na vida” (CN17II).

Tal afirmativa emitida demonstra a inquietação por parte do corpo discente, em que mais uma vez observa-se o paradigma comportamental preconceituoso vivenciado dentro do sistema educacional. Contudo analisamos mais a fundo que o discurso acima traz consigo uma corporalidade demonstrando numa maior evidencia valores e crenças do discurso – quando o alunado relata sobre cor e religião relatando assim uma relação não-sincronica por meio das categorias sociais dos alunos com a instituição atenuando assim os valores referentes a experiência da justiça social no mundo escolar (ESTÊVÃO, 2004, p.70).

“É uma escola que procura está do lado certo. Uma Escola aberta a todos, sem preconceito ou discriminação e tenha materiais suficientes para todos” (CN10II).

Tal discurso ideológico supracitado pelo aluno CN10II é uma integração da realidade que segue ao encontro das representações de justiça ou injustiça, (idem.) fragmentando assim os modos de inserção do aluno pela igualdade atrelada à justiça. Neste contexto, passa a apresentar a injustiça tendo que ser transgredida almejando uma escola justa, onde poderá ter acesso aos bens educativos representados através da sua fala, como materiais suficientes para todos.

“A escola Justa seria aquela que prepara o aluno para concurso, vestibular etc” (CN11II).

Neste discurso o sujeito retrata pontos de articulação do processo ideologia meritocrática (DUBET, 2008) inserida em sua realidade, tornando assim, a escola justa uma prática de competição através do mérito onde as desigualdades sociais acabam por comprometer o seu destino e não há nela em primeiro lugar a justiça que se reserva para os mais fracos, mas sim os que possuem uma melhor *performance* cuja escola prepara para tal.

“Acho que é uma Escola que podemos nos expressar e qualquer ser humano pode frequentar” (CN9II).

Encontramos através desta análise a representação da igualdade, onde o aluno anseia por ser tratado de forma igualitária independentemente de suas performances, que reforça os condicionantes de coesão do grupo escolar independente de qual ser humano compõe esta instituição, onde posa alcançar a justiça social para além dos alunos, mas todos os sujeitos de uma forma em geral. (DUBET, 2008)

“Uma Escola Justa é aquela que transmite cuidados iguais e zelo com seus alunos, qualificando os professores e funcionários. Ajuntando o currículo a nossa realidade e equipando a escola com tecnologia para todo mundo, não só para o ensino de formação geral” (CN3II).

Neste olhar, dinamiza as representações de justiça legitimando a ideologia da igualdade. Ela adiciona a qualificação dos professores e funcionários para se obter esta igualdade que traz consigo a materialidade que também compõe os bens escolares no momento em que este aluno traz uma escrita carregada sobre o desejo por equipamentos tecnológicos para todos da escola. Ele vai além mostrando a porosidade pela falta da justiça social ao tratar da seleção para quem estão destinados tais bens educativos.

“Uma escola que os alunos podem ser ouvidos pelos professores e pela diretoria com respeito, e que a comunidade e os familiares possam participar” (CN12II)

A concepção de justiça neste discurso está atrelada a ideia de justiça através do respeito pelo aluno, onde ele mesmo reconhece a necessidade da inserção da comunidade bem como os seus familiares na dinâmica escolar obtendo-se então uma escola justa na qual estes grupos externos passam ser partes com voz ativa promovendo princípios da própria cultura onde estão inseridos trazendo uma melhor aprendizagem além dos ideais da escola.

“Escola Justa pra mim é uma escola que tem ideias justa e deve ser de qualidade” (CN14II).

Neste enunciado observa-se a escola justa apresentando direitos e deveres atrelados a representação de qualidade não definida pelo aluno.

Concluimos que, os enunciados descritos nas entrevistas, trazem pontos essenciais para serem discutidos em outro momento, mas que são de grande valia para o campo da educação. O aprofundamento por meio da Análise Crítica do Discurso trouxe à clareza que, os alunos apresentam no contexto em que vivem muitas necessidades de acesso as algumas bens da educação, tais como: a) professores qualificados; b) materiais didáticos pedagógicos suficientes; c) uma escola com equipamentos tecnológicos; d) o currículo escolar apropriado a realidade do aluno; e) um espaço construído para o sucesso do aluno; e) que os responsáveis e a comunidade possam também ajudar os mecanismos de controle escolar para uma melhor prática da instituição. E também estão sedentos, como relatam por alguns ideais atrelados a Justiça Social no campo da educação, como: Igualdade de oportunidade, dignidade, o respeito e solidariedade.

Que esta pesquisa seja um alerta para nós estudiosos no campo da educação, pois o povo tem sede e fome de Justiça Social no âmbito escolar.

4 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA JUSTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Esta compreensão da escola e das ações escolares não pode deixar de ter implicações não apenas na definição da escola como organização como também na compreensão do modo como, no interior, se vivenciam determinadas noções com as de bem comum e de justiça, por exemplo.

Carlos V. Estêvão

Neste último capítulo, serão expostos desafios e possibilidades para organização da Escola Justa na periferia de São Gonçalo - Rio de Janeiro, construídos por meio da auscultação crítica dos discursos sobre os significados atribuídos do estudante do ensino médio e uma compreensão teórica acerca da Escola Justa de Dubet (2008) e Estêvão (2004).

4.1 A escola das oportunidades: possibilidades e desafios

Na sociedade desigual que vivemos, torna-se necessário questionar a justiça social como uma meta a ser alcançada. As experiências dos alunos do ensino médio dentro do seio da escola podem ser contempladas como uma preciosidade para as manifestações de implicações nas concepções de justiça social atrelada à organização escolar, isto é, do que seria possível ser uma escola justa na atualidade.

[...] a experiência escolar é um campo de desigualdades, umas mais ligadas à categoria social dos alunos, mas outras menos, interessando, neste último caso, estar atento a outras categorias (raça, etnia, gênero...) que, numa relação de “não-sincronia”, ou seja, de não coincidência de efeitos (como já disse), perpassam também a experiência dos alunos (ESTÊVÃO, 2004, p70).

Sendo assim, por meio da entrevista do aluno CN20II, podemos analisar uma polifonia que vai ao encontro à busca de bem-estar (de convivência social dentro do âmbito escolar), visando uma possibilidade de uma escola possivelmente justa.

Tendo as salas iguais a todas as outras, e tratando todos os alunos de forma igual, e não discriminando os outros. Tendo a educação e respeito igual para todos, não importando com sua classe social ou etnia... (Aluno CN2II).

Analisando o discurso descrito, percebemos o perfume das representações sobre três princípios de justiça descritos por Dubet (2008) sobre a experiência do aluno na escola em uma sociedade capitalista liberal: a meritocracia, o respeito e a igualdade. O aluno cria possibilidades e (re)pensa a justiça da escola em busca de novas articulações entre princípios

e as realidades (por isto, justifico aqui o interdiscurso, através do dialogismo apresentado por Bakhtin (2011) que toma o discurso como resultado do interdiscurso, isto é, as palavras são sempre as palavras dos outros, o discurso é construído dos discursos dos outros. Por isto a nossa percepção sobre a polifonia –várias vozes- encontrada no discurso acima, percebemos que ele descreve os sujeitos no plural “os alunos”- mas não é somente isto que descreve a polifonia encontrada, pois ela vai além, e é nas entrelinhas dos discursos que percebemos ato intrínseco da ideologia carregado de várias vozes constituindo a realidade vivenciada ou a busca por ela).

A ideologia meritocrática impregnada em nossa escola apresenta falhas, em que não devemos ignorar as provações do mérito, ressalva Dubet (2008, p47), mesmo que seja justa, pois se apresenta como uma crueldade para os alunos que fracassam. Autor demonstra um problema ainda maior, a sociedade que se utiliza deste modelo está enraizada a crença disfuncional de *performance* gerando no contexto atual “desigualdades justas”.

Aluno CN21II, por meio da intradiscursabilidade, relata os efeitos da ideologia meritocrática – do destaque de poucos e a diferença feita por aqueles que não alcançam o esperado, tendo o acesso aos bens da educação muitas vezes vetado.

Aquela Escola é Injusta, quando acha que o aluno é só mais um no mundo e não faz diferença, diferente de outros, e daí, dá direitos pra alguns e para outros não (CN21II).

Dubet (2008) após apresentar a constatação desta crença disfuncional como um déficit a dinamização da justiça social escolar, onde fornece algumas ferramentas e a outros é retirado este direito por não ter alcançado o que é visto com ideal no âmbito escolar. Através do discurso do aluno CN18II, podemos vislumbrar a constatação do autor.

Gostaria de uma escola que não faça separações, por exemplo, deficientes são muito raros, pois não há recursos necessários por aqui na formação de professores. [...] deveríamos ter salas adequadas para todos, com um bom espaço. Qualidade para as pessoas que fazem curso normal, porque parecem que eles querem que a gente desista para diminuir a concorrência. (CN18II)

A partir desta constatação, Dubet(2008) discorre sobre as falhas encontradas neste método pautada na ideologia meritocrática, e propõe, possibilidades e desafios para a correção deficitária da organização escolar. Correções estas que, poderiam ser realizadas para tornar a escola menos injusta possível, promovendo assim as relações sociais e as oportunidades.

O aluno CN14II compreende em ter direitos de oportunidades iguais para todos – “Eu espero que a escola respeite os alunos porque nós temos os nossos direitos iguais”.

Já o aluno CN8II vai além, “Uma escola justa é uma escola que todas as salas têm os mesmos números de alunos, os mesmos direitos. E os professores, os diretores e inspetores tratem todos iguais.”.

Ao falarmos de ideologia, gostaria de esclarecer que, ao definirmos aqui o discurso analisado, o mesmo encontra-se atrelado a definição de ideologia (Bakhtin,2011). Compreendemos o discurso como a enunciação tendo como ponte ao expressarmos nosso pensamento, ou seja, nossos valores, crenças, preconceitos, opiniões a respeito do mundo, do outro e de nos mesmos. O discurso analisado aqui, também é visto como uma expressão de lutas contra os sistemas de dominação, haja vista que Bakhtin (2011) fala-nos sobre que ao discursarmos configura-se um protesto contra aquilo com o qual não concordamos.

Após algumas exposições discursivas das realidades vivenciadas pelos alunos, a escola de oportunidades visa à contemplação, de três princípios de justiça devem ser afirmados além da própria igualdade oportunidade, segundo Dubet(2008, p.114).

O primeiro princípio busca em definir normas de proteção e garantia a uma cultura comum, que todo sujeito de uma sociedade democrática possui, seja qual for à sorte reservada à competição e a igualdade das oportunidades durante os estudos *a posteriori* à escolarização obrigatória. Dubet (2008, p.115) demonstra que, “a partir deste princípio, as desigualdades escolares, menos justas, se desenvolverão menos à custa dos alunos mais fracos.”.

O segundo princípio relaciona-se aos efeitos sociais das desigualdades, ainda que justas, poderão promover contingências injustas quando as qualificações são vetadas, quando o capital social distribuído recua diante de uma função seletiva e legitimam as desigualdades fundadas nos conhecimentos que o cidadão possui.

O terceiro e último princípio, admite que haja uma crueldade na base da competição meritocrática, a educação deve procurar reconhecê-la e forma os cidadãos independentemente de suas *performances* e de seus méritos.

Sabemos que para obtermos uma escola de oportunidades menos injustas deveram adentrar em uma luta feroz, contra nossas próprias crenças e contra dinâmica da sociedade em que estamos inseridos. E pautados ainda em Dubet(2008, p.119), “a escola não é uma ilha deserta, mas isso não nos livra do dever de construir a melhor escola possível”, em tão adiante com a luta.

4.2 Escola Justa: organização ética da escola

A escola Justa nasce através da ideologia ética que é indissociável ao da democrática de uma sociedade. Podemos denominar como ética, segundo Johann (2009, p.36) se refere a uma postura reflexiva sobre as questões dos valores e princípios axiológicos, isto é, somente uma compreensão ética constrói a capacidade de tomar decisões e de agir com responsabilidade.

Estêvão (2004) fala-nos sobre a questão da justiça e da ética na esfera da organização escolar.

[...] começarei por dizer que a ética diz respeito a toda a vida pública de uma comunidade e, por conseguinte, a escola é incapaz de ser neutral do ponto de vista axiológico, na medida e que toda a educação assenta numa base normativa e a escola tem a ver com valores sociais básicos, conseqüentemente, a justiça está intimamente ligada ao posicionamento ético relativo ao modo como se pensa a actua na escola e, por isso, com as próprias concepções e práticas de pedagogia (p.77-78).

A dinâmica da ética em qualquer contexto comum humano, de acordo com Johann (2009, p. 36-37), tem como objetivo desatar todas as amarras que prendem um sujeito ao jugo opressivo dos controles.

Estêvão (2001, p.66), a organização escolar democrática, pode ser entendida como uma construção social crítica, as questões da justiça (e da cidadania) adquirindo uma centralidade, pela capacidade que é outorgada aos atores para discursarem e pragmatizarem, marcando de variadas formas as problemáticas existentes, como as: desigualdades, denunciar as opressões, contestarem as hegemonias, oporem resistência a todas as formas de submissões e violência.

Segundo o aluno CN19II, “Eu espero da Escola um ensino digno, com benefícios básicos e indispensáveis que estão inexistentes na atualidade [...] A Escola para vida é tudo, pois é a partir de uma boa educação que estabeleceremos nosso futuro”. Assim, ele apresenta uma visão ética da organização educacional e vai adiante, apresentando a falta dos bens que ele visa poder ter um dia acesso.

CN19II apresenta para nós, por meio de seu discurso, os desafios contemporâneos da escola em contribuir democraticamente para formação moral e ética dos alunos-cidadãos, quando diz que “a escola para vida é tudo”, podemos interpretar a ideologia em seu interdiscurso com a própria sociedade democrática, pois ele estabelece uma provisão de beneficiamento social para seu futuro como o de que receberá os bens comuns concedidos pelo Estado via organização escolar.

Sabemos que ninguém nasce cidadão, que ao longo da vida social o sujeito vai se tornado por meio de instituições que lhe dão acesso aos bens que propicie a atingir a sua sociabilidade. Estêvão (2001, p.80-81), a ética faz parte da vida pública dos sujeitos, ajudando-os a encontrar uma racionalidade prática de um ponto de vista da intersubjetividade . Capacitando assim, organização escolar ser mais possível justa.

Aluno CN7II descreve a organização escolar como, “onde todos têm os mesmos direitos”, podemos analisar o aluno tendo uma visão sobre a instituição escolar como um espaço de justiça e éticas, pois ele percebe que todos estão debaixo dos mesmos direitos – tendo oportunidades iguais a todos. Porém, no final da entrevista o aluno escreve que, sua turma sofre as desigualdades dentro do próprio âmbito educacional. “Escola injusta é o meu C.E.P.C., pois é uma injustiça o que eles fazem com as turmas de segundo ano do C.N., nos colocam em salas pequenas e quentes, enquanto a formação geral está em salas grandes e frescas”. Não podemos passar por esta fala como se não houvesse nada, de acordo como Dubet (2008),

Hierarquizado os alunos unicamente em função de seu mérito, espera-se que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras, que caracterizam todos os indivíduos. Esse tipo de igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições desiguais (p.11).

Compreendemos aqui, que a igualdade das oportunidades se torna a única maneira geradora de desigualdades justas e que somente o mérito poderia justificar os diferentes prestígios vivenciados pelos alunos analisados. Dubet (2008, p.15), “[...] as dimensões éticas da educação se tornam um bem de justiça, da mesma maneira que a cultura comum, a utilidade da formação e a própria justiça das regras de seleção”.

Concluimos que, para a organização de uma escola mais justa possível pautada na ética, exige-se romper com a lógica que vivenciamos atualmente em nossas escolas, que busquemos a mudança da conscientização na Escola, formando cidadãos que comprometidos com a solucionar os problemas vivenciados pela nossa sociedade dentro e fora da escola. E almejo além, que os cidadãos busquem uma vida boa, digna e justa para todos rompendo com a meritocracia existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, irmãos, tudo o que é verdadeiro, tudo o que é respeitável, tudo o que é justo, tudo o que é puro, tudo o que é amável, tudo o que é de boa fama, se alguma virtude há e se algum louvor existe, seja o que ocupe o vosso pensamento.

Filipenses 4:8

Quando surgem inquietações em nossos pensamentos, “o que é uma escola justa?” e “quais são os significados atribuídos do que possa ser uma escola justa para alunos do ensino médio?”, podemos compreender que, de certa maneira, nós educadores já percebemos a Justiça Social como outro nome da Educação. Porém, através desta pesquisa, constatamos que, embora a Justiça Social apareça no espaço escolar de uma forma latente, e mediada por outros princípios – que por muitas vezes estes princípios são geradores da própria injustiça ou desigualdades vivenciadas dentro dos muros da organização ética escolar, a própria sociedade é quem sofre os reflexos destas contingências.

No primeiro capítulo da dissertação foi possível contemplar o papel e os desdobramentos da educação em nosso País - sabemos que nada foi por acaso. Quando apresentamos o conceito de qualidade em educação neste mesmo capítulo, acreditamos ser possível que para o aperfeiçoamento da escola justa, deve-se deter a esta temática para a promoção dos acessos aos bens educativos dentro da realidade em que cada escola está inserida. Em seguida, nos debruçamos sobre os conceitos de Justiça Social através de autores: Rawls (2003), Walzer (2003), Estêvão (2004), Fraser (2009) e Young (1990) - apresentamos como a estrutura norteadora das ideologias vigentes em nossa sociedade no que tange as questões de Justiça Social no meio científico - tais perspectivas estão atreladas às questões das desigualdades na escola pública. No último momento do primeiro capítulo, também abordamos as relações entre educação escolar e justiça social, sob o olhar de Carlos Estêvão (2001, 2004) e François Dubet (2004, 2008), de forma a pensarmos as questões dinamizadoras desta pesquisa e que foi de suma importância para a construção do olhar crítico sobre “as geografias da justiça em educação” (ESTÊVÃO, 2004) e “o que é uma escola justa? A escola das oportunidades” (DUBET, 2008).

O segundo capítulo teve como alvo-central descrever os caminhos que percorremos e os aspectos teórico-metodológicos que serviram com uma bússola, a cada passo que dávamos na pesquisa de campo, bem como os procedimentos que foram utilizados. Contudo, o

primeiro momento da pesquisa foi a aplicação da entrevista estruturada em alunos do ensino médio em um Colégio Estadual na Periferia de São Gonçalo e que ocorreu conforme o esperado, no entanto, quando voltamos a instituição para realizar o Grupo Focal, fomos informados como consta no *corpus* da presente pesquisa, que não poderíamos realizar e assim nós despedimos da Escola - não por parte de nós pesquisadores, mas por desejo da própria organização escolar. Poderíamos ter percebido como um balde de água fria em nosso percurso, ao invés disso, compreendemos que seria uma instituição ainda mais necessitada de investigação. Então, nos detemos nos materiais que tínhamos conseguido e aprofundamos as nossas interpretações por meio das Análises Críticas do Discurso - que vem de encontro a discorrer as crenças, valores, preconceitos, ideologias, desigualdades etc. nos discursos descritos nas entrevistas.

O terceiro capítulo descreve o campo da pesquisa, tal como a forma de inserção no campo, caracterização dos sujeitos e seus discursos. Não obstante, também como a água do rio procura o mar, categorizamos a fala dos alunos na busca de encontramos as representações atribuídas por eles - do que seria Justiça em educação. Logo após, escolhemos a formação de professores para o mergulho mais profundo nas entrelinhas do discurso para obtermos o maior entendimento no que anseia a nossa pesquisa - a compreensão dos significados atribuídos sobre a escola justa, para a promoção de justiça social no âmbito da organização escolar. E nos deparamos com as seguintes significações atribuídas pelos alunos sobre a justiça social na educação: a importância dos alunos matriculados em escolas equipadas, com professores qualificados, com materiais didático-pedagógicos suficientes, com currículo escolar apropriado à realidade do aluno, com recursos disponíveis e mecanismos de controle social instituídos, com a participação dos pais e da comunidade na gestão escolar, em um espaço construído para o sucesso do aluno. Em outras palavras, os alunos também relataram a Justiça sendo denominada como: igualdade de oportunidades, que possibilitam transformações sociais, concretizadas na adoção de novos comportamentos e valores, na reorganização da sociedade, no pleno desenvolvimento humano e na perspectiva de mudança do presente e do futuro.

No quarto capítulo, vislumbramos a Organização da Escola Justa: desafios e possibilidades. Foram expostos pelas análises das entrevistas, os desafios e possibilidades para organização da Escola Justa na periferia de São Gonçalo - Rio de Janeiro, construídos por meio da auscultação crítica dos discursos sobre os significados atribuídos dos estudantes do ensino médio e uma compreensão teórica acerca da Escola Justa de Dubet(2008) e Estêvão (2004). E como um coração pulsa pela vida, os discursos cadenciaram, as significações sobre

os acessos dos bens educativos, nas quais as oportunidades propiciadas pela educação de qualidade abrem novos horizontes no campo da justiça social e para uma organização mais ética possível em nossa realidade escolar para promoção do desenvolvimento ético-cidadão dentre outros.

Concluimos que, a nossa pesquisa vai além de inquietações de pensamentos sobre a justiça social em educação. Ela está no campo da realidade de cada cidadão pertence à sociedade. Conseqüentemente, não nos deteremos somente a esta pesquisa, como uma vírgula nos aprofundamentos sobre as temáticas nas Escolas de ensino médio do Brasil. Desejamos em outro momento oportuno buscarmos novas respostas, haja vista que, nós não fixaremos somente ao que vimos e escutamos, acreditamos que ainda há muitas realidades sobre as desigualdades humanas que virão à tona, e nós como cidadãos ético-democráticos não nós limitaremos a racionalidade que contemplamos no aqui e agora, mas buscaremos por mais acesso aos bens comuns que nos é de direito.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A. **Conselhos de Escola: formação para e pela participação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. CENPEC – Centro de Pesquisa para Educação e Cultura. **A escola e sua função social**. São Paulo: SP, 1994.
- _____. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **LDB (1996)**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, Brasília, DF, 1996.
- _____. **MEC (2000)**. Pela justiça na educação. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 2000.
- BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- BORSA, J. C. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2012.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 2005.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CAMARGO, O. **Desigualdade Social**. Disponível em: <www.brasilecola.com/sociologia/classes-sociais.htm>. Acesso em: 26 mar. 2012.
- CARBONE, R.A; MENIN, M.S.de S. Injustiça na Escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. São Paulo: **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v.30, n.2, p.251-270, maio/agosto, 2004.
- CAREGNATO, R.C.A. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Florianópolis: Texto Contexto, v.15, n.4, p. 679-84, outubro/dezembro 2006.
- CASTRO, C. de M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v.16, n. 58, p. 113-124, 2008.
- CHAKUR, C. R. de S. L. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. São Paulo: Araraquara: JM Editora, 2001.

CORREA, P. M. **O paradigma da educação brasileira nas décadas de 70, 80 e 90.** Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/o-paradigma-da-educacao-brasileira-nas-decadas-de-70-80-e-90-4230215.html>> Acesso em: 17 jul. 2011.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, Luiz F.M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, XIII, 2002. Disponível:<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 168-200, 2002.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** Campinas: Papirus, 1994.

DOMINGUES, J. J. ; TOSCHI, N. S. ; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.70, p. 63-79, 2000.

DUBET, François. **As Desigualdades Multiplicadas.** Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2003.a.

_____. A escola e a exclusão. **Cardenos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.29-45, 2003.b.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

_____. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

EIBEL, Maria Irene Reginatto. **A importância da educação infantil no contexto educacional e social.** Trabalho de Conclusão do Curso (Pós-graduação em Tutoria) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2005. Disponível em: <http://www.fungab.org.br/comam_net/artigos/Microsoft%20Word%20-%20artigo%20-%20MariaIrene_Eibel15-8.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2011.

ERLANGER, H. H. B. **O papel do psicopedagogo na educação infantil.** Universidade Candido Mendes Pós-graduação “Lato Sensu” Projeto “A vez do mestre”. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/HELOISA%20HORTA%20BARBOSA%20ERLANGER.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012. p 10-11.

ESTÊVÃO, C. V. **Justiça e Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Educação, Justiça e Democracia:** Um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (Eds.) **Discourse as data:** a guide for analysis. London: Sage, 2001, p. 229-266.

_____. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERRARI, S.C. O aluno da EJA: jovem ou adolescente. **Revista da Alfabetização Solidária**, São Paulo, v.5, n.5, p. 7-14, 2005.

FERREIRA, N. S. C. **Formação do profissional da educação como gestor da educação**. Disponível:<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisevento/docs/pa-318-TC.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2011.

FITOUSSI, J.P. **A nova era das desigualdades**. Lisboa: Celta, 1997.

FRANCO, C.; BONAMINO, A.; ALVES, F. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.45, set/dez, 2010.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.63, out.2002.

_____. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n.77, p. 11-39, 2009.

FRASER, M. T. D. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.139 -152, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.T. **Ciências Humanas e pesquisa**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GREGOLIN, M. do R. V. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves Fernandes; SANTOS, João Bôsco Cabral dos (Orgs.). **Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 21-34.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2012.

HORA, Dinair Leal da. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 43/2. p.2-11, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1669Leal.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

HUMMEL, A. “Nada mudou!” **Fluxos de informação e tecnologias da informação e comunicação nas Instituições Totais: o caso da Academia Militar das Agulhas Negras-AMAN**. 2011, p54-67. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO 2010**. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2012

JOHANN, J.R. **Educação e ética: em busca de uma aproximação**. Porto alegre: Edipucrs, 2009.

LUCAS, C. Redistribuição versus Reconhecimento: apontamentos sobre o debate entre Nancy Fraser e Axel Honneth. **Revista Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v.5, n.8, p 27-40, jan/jun, 2010.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

KELLNER, Douglas; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

KRUEGER, R.A. **Focus Groups: A practical guide for applied research**. New York: Sage, 1996.

MELO, P. S. L. **Grupo Focal na pesquisa em Educação**. GT DA UFPI, 2010.

SEBRAE/RJ. **Informações socioeconômicas do Município de São Gonçalo**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=caJ2YW_TYJ:w> Acesso em: 04 jul. 2012.

MEYER, M. Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. In: WODAK, R.; MEYER, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 35-59.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOTA, S. **Justiça distributiva**. Disponível em: <<http://www.silviamota.com.br/enciclopediabiobio/justicadistributiva.ht>> Acesso em: 09 jun. 2012.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M. R. Focus group : pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, USP, São Paulo, v.33, n.3, p.83-91, jul./set. 1998.

ORBAN, F. **Terraço das estações**. Minas Gerais: Orobós Edições, 2008.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

PILETTIN, N. História da Educação no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

MEC (Ministério da Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/CE_indqua.pdf>. Acesso em : 19 maio 2013

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Political Liberalism**. New York: Columbia University Press, 2003.

RIBEIRO, P.R.M. História da Educação escolar no Brasil: notas de reflexão. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, São Paulo, n.4, Fev/Jul. 1993.

REVISTA ESCOLA PÚBLICA. São Paulo: Segmento, ed. 28, ano 3, ago./set. 2012.

REVISTA ONLINE BRASIL ESCOLA. Disponível em: < www.brasilecola.com>. Acesso em: 26 mar. 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

ROSENTHAL, R; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais das capacidades intelectuais dos alunos. In: PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 2 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2003.

SALES, E. da M. B. de. O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. **Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 49-58, 2000.

SANTANA, F.F. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

SCALON, C. Justiça como igualdade? A percepção da elite e do povo brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, jun./dez. 2007, p. 126-149.

SILVA, S. R. da. **Razoabilidade, pluralismo e educação segundo John Rawls**. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/8709/8709.PDF>> . Acesso em: 30 mar. 2012.

_____. A formação moral na filosofia de Rawls. **Quaestio**: Revista de estudos em educação, São Paulo, v.5, n.1. 2003.

SVERDLICK, I. **Desigualdades e inclusão no ensino superior**: um estudo comparado em cinco países da América Latina. Buenos Aires: Laboratório de Políticas Públicas: OLPEd. PPCor, (Série e Investigações n.10, 2010)

TAVARES, F. C. **Michael Walzer e as Esferas da Justiça**. Trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, São Paulo – SP, nov. 2009.

TILIO, R. Revisitando a Análise Crítica do Discurso: um instrumental teórico-metodológico. **Revista do Curso de Letras UNIABEU**, Nilópolis, v. 1, número 2, maio- agosto 2010.

VIEIRA, V. A.; TIBOLA, F. Pesquisa qualitativa em marketing e suas variações: trilhas para pesquisas futuras. **Revista Administração Contemporânea**, v.9, n.2, p.9-33, jun. 2005.

WALZER, M. **Esferas da justiça**: Uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YOUNG, I.M. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

ZANTEN, A. V. Pesquisa Qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

APENDÍCE A- Categorizações dos significados encontrados nas entrevistas.**SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA VIDA:**

“Um local para se estudar, aprender, encontrar os amigos e também se divertir às vezes, e que no futuro me fará uma pessoa melhor, tanto em relação profissional quanto social.” (C1I)

“Respeito, educação.” (D3I)

“A Escola para mim é muito boa, pois aprendo muitas coisas e quero ter um bom estudo, pois pretendo ter um bom trabalho.” (H1I)

“A Escola significa um lugar para nós entrarmos e sairmos dela com um bom ensino”. (R1I)

“Em minha opinião a escola é um lugar aonde tudo começa na vida de cada pessoa, ela quem vai abrir as portas do futuro para a pessoa e ensinar e educar as pessoas. Sem a escola hoje não seríamos o que somos.” (D1II)

“Um lugar de aprendizado e lazer nos momentos certos.” (J1II)

“A Escola tem um grande significado para mim, pois penso em ser alguém no futuro e sem estudo tecnicamente não serei ninguém, por isso me dedico ao máximo.” (M1II)

“Significa que a Escola tem um papel fundamental na nossa vida profissional e ela existe para nos ensinar sobre a vida e as questões profissionais, por exemplo: no que vamos nos tornar cidadãos de bem e ser reconhecidos por isto.” (R1II)

“Para mim a Escola é tudo, pois sem ela não teria noção de nada, não teria um futuro exato.” (D1III)

“No meu ponto de vista a Escola é uma forma de conseguir subir na vida, ter um emprego, arranjar amizades e ser uma pessoa que eu desejo tanto.” (R1III)

EXPECTATIVA EM RELAÇÃO À ESCOLA:

“Aprender e no futuro não ficar desempregado.” (A1I)

“Que ela seja boa, legal, eu goste, e que me torne alguém importante na vida.” (C1I)

“Eu espero que seja confortável para que os alunos se sintam bem e para o melhor aprendizado.” (D1I)

“Espero professores competentes, alunos que queiram estudar, uma matéria bem dada e uma direção que se preocupe com os alunos.” (CN15II)

“Espero que ela supra as necessidades da minha mente, ou seja, me ajude a crescer e, é claro, espero encontrar um lugar calmo, onde os alunos sintam-se à vontade.” (D2I)

“Que tenha muito passeio.” (D3I)

“Bom aprendizado e oportunidade de cursos.” (E1I)

“Um bom aprendizado, organização, autoridade, disciplina e acima de tudo aulas.” (J1I)

“Eu espero melhoria no aprendizado, o salário dos professores para que eles dessem aulas, para que eles não façam greve, e outras coisas como o uniforme melhor.” (J2I)

“Eu espero que ela seja uma Escola mais organizada e o respeito também que é o principal.” (M2I)

“Eu espero que seja uma Escola boa para dar um bom ensino para todos os alunos. Para que lá na frente todos se dêem bem através deste ensino escolar.” (R1I)

“Que me dê educação.” (A1II)

“Melhorias sempre! Melhor forma de aprendizados, professores mais qualificados, alunos mais interessados, mais chances para uma vida melhor.” (D1II)

“Seriidade e bom senso dentro da sala de aula.” (G1II)

“Que me capacite para o futuro (mercado de trabalho, provas e vestibulares).” (J1II)

“Espero o meu futuro, dos meus filhos e a educação dos meus estudos.” (L2II)

“Que eu aprenda algo novo e que nós sejamos muito bem recebidos - para que nós possamos sentir a vontade de estar aqui na Escola.” (M1II)

“Eu espero que a Escola dê mais atenções aos jovens, mais cursos, mais oportunidades etc.” (R1III)

“Que a cada dia melhore e que como para mim outros adolescentes e jovens possam sair da escola com conhecimentos importantes para vida.” (CN2II)

CONCEITO DE JUSTIÇA:

- “É a igualdade dos direitos sociais de cada pessoa no mundo.” (A1I)
- “Ser justo independentemente da situação, das pessoas e ocasiões.” (C1I)
- “Para mim justiça é sermos repreendidos nas horas que erramos, mas nunca julgar sem ter certeza.” (D1I)
- “Significa uma coisa certa, verdadeira.” (D2I)
- “É quando é algo correto, ou seja, algo que é justo.” (E1I).
- “Uma coisa que seja boa e importante para mim e também para as outras pessoas.” (H1I)
- “Um modo aonde todos possam entender que não há igualdade, a justiça será feita em todas as ocasiões erradas que tomamos” (J1I)
- “Para mim Justiça tem que ser justiça, um exemplo, um homem matou caro rapaz, ai ele não foi preso, justiça para este rapaz que matou o outro rapaz. Ele tem que ser preso. Justiça para mim é isso, não sei falar muito não.” (J2I)
- “Justiça para mim só a de Deus que é mais importante.” (M2I)
- “Significa uma maneira de pessoas mostrarem que são honestas e não um qualquer.”(R1I)
- “O respeito da opinião das pessoas, respeito às regras etc.” (T1I)
- “A prisão”(A1II)
- “Justiça? Modo de agir igualmente com todos sem diferenças.”(D1II)
- “Quando alguém comete um ato infracional, ele deve arcar com as conseqüências que ele cometeu e isso para mim é justiça” (G1II)
- “Quando sem censura e sem suborno seja julgado o certo.” (J1II)
- “Justiça significa um papel cumprido que podemos usar na nossa vida.” (L2II)
- “Um ato de igualdade por uma coisa feita.” (L3II)
- “... Justiça é algo praticamente que funciona em alguns lugares.” (M1II)
- “A Justiça é um significado de cada cidadão ter o direito de ir e vir aonde quiser.”(P1II)
- “Algo que serve tanto para um, quanto para outro sem preconceito com os deficientes físicos, mentais e com a cor.” (P2II)
- “Justiça é a oportunidade que temos em nos defender contra algo na sociedade ou alguma pessoa que tenha tentado nos ofender ou nos desmoralizar e também mostrar nosso lado justo.”(R1II)
- “Punição pra quem merece.” (C1III)
- “Para mim e algo que eu tenho direito.”(D1III)
- “Significa fazer o certo e o bem, não ser contra nem a favor de ninguém, tratar todos como devem.” (K1III)
- “Para mim a Justiça é algo que é nosso e foi tomado. A justiça é algo que nos pertence. É para ser nosso” (R1III)
- “Significa que seremos defendidos apesar de cor e raça, mas sim se somos certos ou errados.”(CN2II)

ESCOLA JUSTA:

“É onde a escola fornece aprendizado para todos os alunos sem as suas diferenças.” (A1I)

“Acho que uma escola justa é poder nos expressar e qualquer ser humano pode frequentar.”(CN9II)

“Aquela que sabe lhe dar com todos em todas as situações e ocasiões, mas sendo justa, sabendo punir nas horas certas e premiar nas horas certas. (Sem punir ou premiar pessoas erradas).” (C1I)

“Escola Justa é quando a escola trata todos iguais independente de cor, raça e religião, professores, alunos e funcionários.” (CN6II)

“É uma escola que abre um sorriso no rosto dos alunos, a escola não seria escola se não existissem os professores, então, se os professores forem justos, a escola também vai ser.” (D2I)

“Os alunos respeitam os professores e os professores respeitam os alunos.” (D3I)

“É aonde há regras e seja respeitada.” (E1I)

“Uma Escola que os professores querem ensinar bem e os alunos façam por onde.” (H1I)

“Uma Escola com um bom funcionamento, disciplinada, e com todas as organizações, que tome decisões quando atitudes de brutalidade acontecem.” (J1I).

“Bom, é sempre saber o que é o certo, nunca julgar sem saber o que realmente está acontecendo.”(M2I)

“Onde há respeito, opiniões etc. E onde cada pessoa tem o seu dever e seu direito.”(T1I)

“Que interaja com os alunos que levem propostas aos seus alunos.”(A1II)

“Uma Escola Justa seria aquela que tem um dom de ensinar. Aonde os alunos teriam um bom aprendizado.” (D1II)

“É aonde toda opinião é ouvida.” (G1II)

“Quando professores realmente qualificam seus alunos de forma que eles passem por realmente ter aprendido e não para garantir o salário deles passem eles sem qualificação.”(J1II)

“Escola Justa é um ensino bom, professores dedicados aos alunos, uma educação exemplar etc.” (L2II)

“Uma Escola que iguala o interesse dos alunos de estudar com a vontade de nos ensinar.” (L3II)

“É uma Escola que de oportunidade a todos e que vejam o lado dos alunos” (P1II)

“É uma Escola que os alunos podem usar os recursos da escola.” (P2II)

“É uma Escola que tem seus princípios e sua honra, é uma escola que tem organização definida, e tem alunos que a apóiam nas suas causas e que ela ao apoiar seus alunos nas dificuldades.”(R1II)

“Ser leal com todos” (T1II)

“Ser verdadeiro” (T5II)

“A Escola que queira ajudar que não seja obrigação dela. Queira dar uma chance aos jovens vencer.” (R1III)

“Um a Escola Justa é aquela que transmite cuidado e zelo com seus alunos, professores e funcionários.”(CN3II)

ESCOLA INJUSTA:

“Aquele em quem um aluno (ou até mais) faz algo errado e todos levam a culpa etc.” (C1I)

“A Escola injusta é aquela que não trata os alunos com respeito.” (D1I)

“Como eu disse a escola é feita com professores. Se eles chegarem na escola com um péssimo humor, os alunos serão afetados. Aí vêm a decisão que muitos alunos tomam.”(D2I)

“Uma Escola que você vá para ela, mas você não aprende nada porque a Escola não fornece um bom ensino.” (H1I)

“Uma Escola com falsas atitudes e sem moral.” (J1I)

“Criticar a pessoal sem saber o que ela realmente é.”(M2I)

“Uma Escola que não dá disciplina para os alunos, que não dá exemplo e moral.” (R1I)

“Onde as pessoas não cumprem seus ‘horários’.” (T1I)

“Uma Escola ditadora que impõem seu poder seus alunos.”(A1II)

“Escola Injusta é aonde não recebemos ensino de qualificado. Aonde existem diferenças entre alunos e outros problemas.” (D1II)

“Quando alguma atitude é tomada da direção sem consultar os alunos.” (G1II)

“Aquele que permite que professores que não ligam pro aluno nem pro que ele aprendeu trabalhem e passem seus alunos dando notas não merecidas”(J1II)

“Escola Injusta é quando a Escola não acerta com seus direitos e deveres , como o ensino.”(L2II)

“É aquela que nos crítica, não nós dar o direito inspirar e não deixa agente ser feliz.” (M1II)

“É uma Escola que os alunos não podem usar os recursos que a Escola e o Estado disponibilizam.” (P2II)

“A Escola Injusta é uma escola que realmente não queria saber, que seja oposta uma obrigação para ajudar.”(R1III)

“ Uma escola que não leva em considerações os interesses dos alunos e o julga pela aparência.”(CN2II)

EXPERIÊNCIA DE JUSTIÇA E INJUSTIÇA NA ESCOLA:

“Não sei e não sei. Estudo aqui não tem nem um mês, não tenho como dizer nada a respeito.” (C1I)

“É justo quando cumpre o horário correto. E injusta porque não pode trocar os alunos de classe.” (D1I)

“Justo – o diálogo entre os alunos e professores; Injusto – o falta de oportunidade para os alunos.” (D2I)

“Justo – as normas; Injusto – as demoras para receber os direitos dos alunos.” (E1I)

“Por enquanto estou achando tudo justo, mas o que eu estou achando injusto é o portão abrir só às 13h. Muitas pessoas chegam mais cedo e tem que ficar no sol esperando o portão abrir.” (H1I)

“Eu não vou falar muito porque é o meu primeiro ano que eu estudo aqui, mas pelo jeito que eu percebi a bermuda tem que ser até o joelho, também não é short, mas até acima do joelho.”(J2I)

“É justo o aluno chegar atrasado e ir direto para secretaria; Injusto um pai chegar na secretaria e ter que esperar, em quanto as pessoas ficam tomando cafezinho.”(M2I)

“Eu não considero nada justo”(T2I)

“O ensino e injusto os professores.”(A1II)

“A parte justa são as aulas que são agradáveis, e a parte injusta São as indiferenças entre os alunos.” (D1 II)

“Justo= educação para todos; injusto= 0. ” (G1II)

“Justo o ensino e o injusto o que não recebemos em troca, passeio.”(L3II)

“Eu acho justo a Escola ter ares-condicionados, quadros brancos e carteiras novas nas salas de aulas. Acho injusto: os alunos não poderem usar a biblioteca porque sempre está fechada e também acho injusto aluno não possa usar a sala de informática. (P2II)

“Justo, eu considero a educação e a organização; Injusto, eu considero a falta de educação dos alunos e suas qualidades.” (R1II)

“Justo nessa escola NADA. Injusto TUDO. Não temos motivação nenhuma para vir a escola, nossa sala tem cheiro de mofo, enquanto tem outras maravilhosas no terceiro andar da escola.”(CN8II)

INDICADORES DE ESCOLA JUSTA:

“Eu não sei, se for aqui no Pandiá, eu estudo aqui há pouco tempo e não tenho como dizer nada, e em outras escolas, depende cada uma da sua.” (C1I)

“A escola deveria olhar para os alunos como se eles fossem uma pessoa querida ‘que sentimos’ admiração porque a escola precisa mostrar segurança, respeito e principalmente força de vontade, para que os alunos percebam que o melhor que temos é estudar e crescer.” (D2I)

“Se todos os professores se esforçassem mais ao darem aulas, se todos fossem tratados de igual para igual.” (CN13II)

“Tendo igualdade sem olhar o lado social da pessoa.”(CN3II)

“Ter cobertura na quadra de futebol.” (D3I)

“Tendo mais oportunidades e abrirem novos cursos para os alunos.” (E1I)

“Eu acho que não mudaria mais nada.” (H1I)

“Cobrando cada detalhe que passam despercebidos” (J1I)

“Tendo cobertura na quadra e bebedouros nos corredores.” (M1I)

“Atendendo os pais melhor.” (M2I)

“Cumprindo com os seus compromissos.” (T1I)

“Poderia mais justa se a direção, funcionário e estudantes tivessem mais diálogo uns com os outros, se cada um ouvisse uma opinião e desse a sua opinião.” (T2I)

“Poderíamos atender o celular na sala de aula.” (A1II)

“Melhorias sempre: aulas virtuais, risos.” (D1II)

“Ter mais verba para a reforma da Escola.” (G1II)

“Revisando mais a matéria, tentar compreender mais os alunos, punições mais leves etc.” (P1II)

“Tendo um conselho de classe também com os alunos para que possamos expor nossas idéias e também o que está bom o não na escola e no ensino.” (P2II)

“ Poderia ser Justa se a Escola controla-se melhor os alunos e a sua falta de disciplina.” (R1II)

“Acolhendo todo tipo de pessoa, ou seja, deficiente etc.

“A Escola poderia querer ajudar mais a cada um de nós de coração.” (R1III)

“Poderia ser, começando com as salas todas iguais. Exemplo: na minha escola tem salas com ares-condicionados e arejadas, já outras, sem ares-condicionados e super mofadas.” (CN6II)

“Uma escola que nas salas tenham computadores, salas maiores, confortáveis, com ares-condicionados bons, salas sem cheiro ruim e sem mofo, porque muitas pessoas têm alergia.” (CN8II)

“Avaliando individualmente o aluno.” (CN11II)

“Investindo mais nos alunos e não desistindo deles.” (CN17II)

“Com salas adequadas para todos, com um bom espaço. Qualidade para as pessoas que fazem curso normal, porque parecem que eles querem que a gente desista para diminuir a concorrência. Risos.” (CN18II)

“A escola poderia ser mais justa investindo mais nos alunos.” (CN22II)

APENDÍCE B – Modelo da entrevista estruturada

ENTREVISTA	
Nome: _____	Data, ___/___/___
Escola: _____	
Turma: _____	Ensino Médio: () 1° Ano () 2° Ano () 3° Ano

FICHA DE INSTRUÇÕES:

A proposta deste questionário é conhecer as opiniões dos estudantes, analisar suas satisfações, necessidades e insatisfações, e tornar a escola um melhor lugar para se aprender.

Abaixo, algumas orientações:

O questionário contém perguntas discursivas nas quais suas opiniões deveram ser expressas de maneira clara.

Fique a vontade para responder o questionário, seja o mais verdadeiro possível.

A participação na pesquisa é voluntária, contudo, a sua participação é importante.

QUESTÕES:

1) O que significa a Escola para sua vida?

2) O que você espera da Escola?

3) O que significa Justiça para você?

4) O que é uma Escola Justa?

5) O que é uma Escola Injusta?

6) Sua Escola é Justa ou Injusta? Por quê?

7) E como a Escola poderia ser mais Justa?
