



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

[dialogo.educacional@pucpr.br](mailto:dialogo.educacional@pucpr.br)

Pontifícia Universidade Católica do  
Paraná  
Brasil

Ens, Romilda Teodora; Eyng, Ana Maria; Gisi, Maria Lourdes  
Justiça escolar em um contexto de contradições: as representações de estudantes de  
licenciatura

Revista Diálogo Educacional, vol. 16, núm. 47, enero-abril, 2016, pp. 103-123

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189145380006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



## **Justiça escolar em um contexto de contradições: as representações de estudantes de licenciatura**

*School justice in a context of contradictions: the  
representations of undergraduate students*

*La justicia escolar en un contexto de contradicciones: las  
representaciones de estudiantes de licenciatura*

**Romilda Teodora Ens, Ana Maria Eyng, Maria Lourdes Gisi\***

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil

---

### **Resumo**

Este artigo analisa as representações sociais de estudantes de licenciaturas sobre a efetividade da justiça social na escola de educação básica. O tema é complexo e estudado num contexto caracterizado pelas tensões entre a inclusão da diversidade por um lado e a exclusão, por outro lado, produzida na extrema valorização dos índices avaliativos, previstos nas políticas educacionais. A formação e o trabalho de professores necessariamente requerem análises sobre a temática, motivo pelo qual se buscou obter as representações de estudantes de cursos de licenciatura sobre justiça e justiça na escola. Aspectos esses que foram sendo

---

\* RTE: Doutora em Educação, e-mail: romilda.ens@gmail.com

AME: Doutora em Educação, e-mail: eyng.anamaria@gmail.com

MLG: Doutora em Educação, e-mail: maria.gisi@pucpr.br

delineados por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, com o uso da técnica Delphi. Dos dados sistematizados, emergiram as categorias que são analisadas com o aporte teórico das representações sociais. Dessa forma a justiça e a injustiça se tornam forças antagônicas e em contradição no corpo das políticas educacionais que podem inviabilizar a efetivação da justiça social na educação básica. Tais contradições são perceptíveis nas representações de professores em formação, indicando a necessidade de efetivação de estratégias de redistribuição e de reconhecimento nas políticas e práticas educativas.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Formação de professores. Justiça na escola. Representações Sociais.

### **Abstract**

*This paper analyzes the social representations of undergraduate students on the effectiveness of social justice in the primary education school. The subject is complex and studied in a context characterized by tensions between the inclusion of diversity on the one hand and exclusion, on the other hand, produced in the extreme value of the evaluation indexes provided by educational policies. These aspects have been outlined through qualitative research using the Delphi technique. Of systematic data emerged the categories that are analyzed with the theoretical framework of social representations. Thus, justice and injustice become antagonistic forces and contradiction in the body of educational policies that may hinder the effectuation of social justice in basic education. Such contradictions are noticeable in training teachers' representations, indicating the need for effective distribution strategies and recognition in educational policies and practices.*

**Keywords:** Educational Policies. Teacher's education. Justice in school. Social representations.

### **Resumen**

*Este artículo analiza las representaciones sociales de los estudiantes universitarios sobre la eficacia de la justicia social en el sistema de educación básica. El tema es complejo y estudiado en un contexto caracterizado por las tensiones entre la inclusión de la diversidad por un lado y la exclusión, por otro lado, producida en el valor extremo de los índices de evaluación*

*previstos por las políticas educativas. Aspectos que han sido descritos mediante la investigación cualitativa utilizando la técnica Delphi. De datos sistemáticos surgieron las categorías que son analizadas con el marco teórico de las representaciones sociales. Así, la justicia y la injusticia se convierten en fuerzas antagónicas y contradicción en el cuerpo de las políticas educativas que pueden dificultar la realización de la justicia social en la educación básica. Tales contradicciones son evidentes en las representaciones de profesores en formación, lo que indica la necesidad de estrategias eficaces de distribución y del reconocimiento en las políticas y las prácticas educativas.*

**Palabras clave:** Políticas educativas. Formación de profesores. Justicia en la escuela. Representaciones sociales.

## Introdução

Ao refletirmos sobre a justiça social na educação básica temos como pressuposto o que afirma o sociólogo François Dubet (2015), destacando as faces da justiça e da injustiça da escola. “Uma escola justa deveria permitir a todos os estudantes alcançarem realizações, com base em seu próprio trabalho e talento; uma escola é injusta quando as realizações de estudantes dependem das condições sociais e de renda de suas famílias”, aponta Dubet (2015, p. 1). Evidentemente, as diferentes condições sociais e econômicas das famílias condicionam os ditos talentos e as habilidades valorizadas no trabalho escolar. Nesse sentido, é inevitável concordarmos com a conclusão do autor que “quase todas as escolas do mundo são injustas”, produzem, mantêm e reforçam as desigualdades.

Assim, estamos diante de “uma das dificuldades que se colocam à análise sociológica das relações entre desigualdades e justiça social (as quais consistem numa) multiplicidade de significados que essas noções assumem”. Pois, como adverte Estêvão (2013, p. 16), é difícil “[...] se chegar a um consenso quanto a uma definição abrangente de justiça social (ou apenas de justiça tal como é hoje comum dizer-se), é relativamente pacífica,

do ponto de vista teórico, a aceitação da ideia da pluridimensionalidade do conceito de justiça” (Grifos do autor). Complementando, Gamarnikow (2013, p. 189), afirma: “a justiça social é ao mesmo tempo um conceito altamente debatido e muito amplo, que oferece espaço para diferentes reflexões e discussões a respeito de mudanças sociais progressistas”.

Considerando as questões de justiça social, Ball, em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009, p. 307), diz ser esse “um conceito inclusivo [...] que] abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. [...]É] maleável.”

Entretanto, tal amplitude e maleabilidade não podem contemplar políticas e práticas de exclusão sob a égide do conceito de justiça. Assim, questionamos a justiça em uma sociedade capitalista na qual ocorre a perpetuação da acumulação do capital e do lucro, privilégio de uns poucos, não extensivo a todos. Nessa perspectiva, temos uma educação voltada para o mercado, com a valorização da meritocracia, ao mesmo tempo em que os documentos legais enfatizam a inclusão da diversidade, pautada nos direitos humanos.

Nesse contexto, frente aos desafios sociais buscamos analisar a questão da justiça e da justiça na escola, segundo representações de estudantes de licenciatura, professores em formação. Pois, “quando estudamos representações sociais, nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa [...]. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender”, segundo Moscovici (2003, p. 43). Pois, ao representar eles expressam suas ideias, ancoradas em “diversos fatores que determinam as condições em que são pensadas e constituídas” (MOSCOVICI, 1978, p. 250) as representações, permitindo que eles cheguem a compreender melhor o sentido da própria justiça e da justiça na escola, no contexto em que estão inseridos.

Esse entendimento será possível ao tomarmos uma representação social, como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, de acordo com Jodelet (2001, p. 21). As representações sociais, nas palavras da autora são “[...] sistemas

de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (p. 22).

### **Contradições entre justiça social e performatividade nas políticas educacionais**

A educação se efetiva num contexto caracterizado pelas contradições e tensões entre a inclusão da diversidade, prevista nas políticas educacionais e a exclusão produzida pela extrema valorização dos índices, da performatividade nas mesmas políticas.

As políticas educacionais brasileiras pela influência dos organismos multilaterais traduzem uma “hegemonia discursiva”, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005) pela ancoragem em diretrizes internacionais que pela sua dissiminação junto aos órgãos oficiais e pesquisadores tornam as reformas educacionais legítimas e almejadas. São diretrizes que “não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso justificador das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação” (p. 430).

Explicam as autoras que, “no início dos anos de 1990, predominavam os argumentos em prol da qualidade, competitividade, eficiência e eficácia [...]” (p. 428). Já, “ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança”, aspectos esses cunhados pelo World Bank (2000), como explicam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428).

Embora sofra as influências de organismos neoliberais, a educação apresenta possibilidade de questionar tais diretrizes, conforme analisam Ens e Oliveira (2015, p. 294-295), pois “[...] ainda é dotada de uma capacidade de produzir resistências. Apesar de constituir-se em meta dos governos neoliberais, parece restar-lhe a possibilidade de seguir na contramão de tudo isso, ou quem sabe até de revolucionar-se [...]. A escola

deveria então funcionar como *locus* do trabalho contra-hegemônico em que é possível tomar a política e a cultura como espaços de luta, na tentativa de banir as injustiças da escola.

No entanto, a escola se torna injusta pelo fortalecimento de espaços constituídos pela meritocracia e responsabilização, atuando na contramão da veemente “necessidade de respeito aos direitos humanos na educação e com a exigência de formação humanista e para a cidadania” (XIMENES, 2012, p. 360, grifo do autor). Assim, a responsabilização dos indivíduos na busca da performatividade, decorrentes das mensurações produzidas nas avaliações reduzem “[...] o direito a educação, e suas dimensões coletiva, igualitária e processual” a uma tarefa “fortemente individualista e centrada no resultado [...]” (XIMENES, 2012, p. 360). A responsabilização ancora na culpa pelo não alcance de bons resultados nos índices, produzindo “[...] forte conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social, [...] ao] impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados [...], sem preocupação com [...], a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores. (AFONSO, 2012, p. 480). Situação essa que se concretiza para o autor, apoiando-se nos estudos de Stephen Ball<sup>1</sup> (1990), pelo sistema “de vigilância e de poder que se exerce sobre os indivíduos no contexto das organizações, como as escolas” (p. 480).

Nesse sentido, as contradições aumentam a distância entre a possibilidade de justiça social e a performatividade almejada nas projeções das metas dos índices, ampliando ainda mais a desigualdade social.

No contexto neoliberal globalizado na atualidade, segundo Fraser (2002), ao mesmo tempo em que devem existir preocupações tradicionais com a justiça distributiva, com questões relacionadas à pobreza, à exploração, à desigualdade e aos diferenciais de classe, surgem as

---

<sup>1</sup> Para complementar sua concepção sobre responsabilização no espaço/tempo escolar Afonso (2012) apoia-se em BALL, S. Management as moral technology: a Luddite analysis. In: BALL, S.J. (Ed.). *Foucault and education: disciplines and knowledge*. New York: Routledge, 1990. p. 153-166.

questões salientadas pelas filosofias do reconhecimento, em que se busca combater o desrespeito, o imperialismo cultural, entre outras questões que produzem exclusão. Portanto, as políticas e práticas de justiça numa perspectiva inclusiva e emancipatória têm como desafio a efetivação de critérios de distribuição e de reconhecimento. Assim, teremos possibilidade de almejar “uma *concepção bidimensional de justiça*, o único tipo de concepção capaz de abranger toda a magnitude da injustiça no contexto da globalização” (p. 11, Grifos do autor).

Todavia, tal intento não é simples face às contradições constatadas nas políticas econômicas e sociais que ao atender aos Organismos Multilaterais, colocam os “governos quase que como vítimas de suas políticas, [...] pelas interferências nos] governos locais, e no papel dos intelectuais na construção das políticas públicas” (SHIROMA, 2007, p. 34). Ou, ainda a manutenção do sistema capitalista, no qual a escola é submetida “às exigências do mercado, buscando direcioná-la ao modelo empresarial com o objetivo de adequar o modelo educativo ao sistema produtivo” (ENS; GISI, 2011, p. 27), bem como aos processos de competitividade, sem a atenção devida aos bens e serviços indispensáveis ao conjunto da população.

Dessa forma, a justiça e a injustiça se tornam forças antagônicas e em contradição no corpo das políticas educacionais que podem inviabilizar a efetivação da justiça social na educação básica.

## Caminhos da pesquisa

Os dados analisados nesse estudo advêm da pesquisa “Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas”<sup>2</sup>, com financiamento pelo Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa da Fundação Araucária, chamada de projetos 21/2012, desenvolvido no período de 01/07/2013 a 30/06/2015, sob coordenação da pesquisadora

---

<sup>2</sup> Projeto aprovado pelo Parecer 459.447/2013 do Comitê de Ética da PUCPR.



Ana Maria Eyng. O estudo integra o projeto de investigação em rede articulado pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: “Percepções de Justiça e Direitos Humanos de grupos sociais específicos”.

As representações de estudantes da Educação Superior foram obtidas em pesquisa empírica orientada na abordagem qualitativa referendada nos estudos de Barreira (2000), Aguilar, Ander-Egg e Clasen (1995), Brandão (2001) entre outros estudos e autores que subsidiam a pesquisa social. A coleta e sistematização de dados referendaram-se na técnica *Délphi*, realizada no decorrer de duas etapas ou fases, no primeiro momento, utilizamos instrumento composto por questões abertas, as respostas após serem categorizadas e sistematizadas com auxílio do *software Sphinx Léxica* Brasil deram origem ao segundo instrumento sob forma de lista de classificação.

Na primeira fase houve a participação de 607 estudantes de um total de 1080 matriculados no segundo e no sexto período de 15 cursos de graduação, abrangendo bacharelados e licenciaturas. Na segunda fase foram abordados os estudantes do quarto e oitavo períodos dos cursos com duração de oito semestres letivos (nessa fase alguns cursos não participaram, por terem duração menor ou por impossibilidade de agenda da coleta em um dos períodos). Para esse estudo selecionamos três licenciaturas que participaram de todo o processo de coleta, Letras Português, Pedagogia e Educação Física. Desses cursos houve 133 participantes na primeira fase e 116 na segunda. Em cada fase, participaram os estudantes presentes na sala de aula no dia agendado e que concordaram em responder mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

Os estudos de Bardin (2000) subsidiaram a análise de conteúdo dos dados coletados, permitindo a identificação das categorias mediante as quais as respostas agrupadas indicam os principais traços das representações sociais que evidenciaram a função dos processos de comunicações entre grupos para a dissiminação das representações.

## Representações de estudantes de licenciatura sobre justiça e justiça na escola

Ao considerarmos que as representações são disseminadas por meio dos processos de comunicações entre os grupos, temos como ponto de partida a posição de que a “[...] análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente se engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. Esses processos [...] são processos de mediação social”, conforme argumenta Jovchelovitch (2008, p. 80-81). Tal mediação influencia a formulação das representações dos estudantes, ao buscarem como explica Moscovici (2003, p. 54) “tornar familiar, algo não familiar, ou a própria não familiaridade”.

A dinâmica desenvolvida via aplicação da Técnica Delphi favorece e intensifica essa mediação, na primeira fase da coleta de dados os participantes responderam a duas questões abertas (O que você entende por *Justiça*? O que você entende por *Justiça na escola*?) mediante evocação individual. "Dessa forma evita-se que haja influência e interferência entre os envolvidos, permitindo que todos se manifestem autêntica e livremente." (EYNG, 1995, p. 63). O conjunto de respostas de todos os participantes dos quinze cursos foi analisado e agrupado em categorias (Tabelas 1 e 2) e deram origem aos instrumentos da segunda fase, quando cada participante pode ponderar, classificar e optar pelas categorias que entendem melhor representar justiça e justiça na escola. Assim, na segunda fase os participantes ampliam seu repertório de respostas ao tomar conhecimento e refletirem sobre as representações convergentes e divergentes em relação a sua representação inicialmente evocada. Ao se realizar a disseminação das representações poderá ser influenciada a sistematização de novas representações.

Na categoria “diversos” reunimos as seguintes opções: Aplicação de normas morais (2,3%); Aplicação de normas éticas (1,8%); Relatividade do que é justo (1,7%); Deveres e obrigações do indivíduo (1,5%); Assumir responsabilidade sobre seus atos (1,5); Meritocracia (1,2%); Reparação de um dano (0,5%); Não resposta (0,6%); outros (4,3%);

**Tabela 1** - Representações sobre Justiça - primeira fase

<b>Categorias – Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Igualdade de tratamento, equidade	107	16,0
Aplicação de leis, normas legais	92	13,8
Aplicação de critério de certo e errado, presunção de "verdade"	84	12,6
Acesso, igualdade e garantia de direitos	84	12,6
Julgamento, punição ou premiação	64	9,6
Equilíbrio, imparcialidade no julgamento	37	5,5
Solução compatível com o fato	25	3,7
Manutenção da ordem social, convivência	21	3,1
Discernimento, decisão criteriosa	20	3,0
Órgão que julga	16	2,4
Equidade	16	2,4
Diversos	102	15,5
	668	100

Fonte: Banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas, resultantes da pesquisa “Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas” (2013-205).

Na categoria “diversos” reunimos as seguintes opções: Formação do senso de justiça (1,4%); equidade (1,0%); reparação de dano (0,6%); virtude (0,3%); é direito de... (0,1%); valorização dos professores (0,1%); manter bom convívio (0,2%); Meritocracia (0,1%) não se aplica (1,5%); não sabe (1,4%); outros (1,2%) não resposta (4,3%).

**Tabela 2** - Representações sobre Justiça na escola - primeira fase

(Continua)

<b>Categorias – Variáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Igualdade de tratamento	162	22,4
Cumprimento de regras e normas pedagógicas, legais, morais e sociais	88	12,2

**Tabela 2** - Representações sobre Justiça na escola - primeira fase

(Conclusão)

Categorias – Variáveis	Frequência	%
Garantia de direitos	78	10,8
Vivência de valores éticos, respeito	54	7,5
Punição ou premiação conforme ato, contexto	49	6,8
Aplicação de critério de certo e errado, presunção da "verdade"	43	5,9
Normalização, padronização da convivência	37	5,1
Educação de qualidade	31	4,3
Equilíbrio entre direitos e deveres	30	4,1
Equilíbrio, imparcialidade	18	2,5
Solução compatível com o ato/fato	17	2,4
Democratização da justiça	16	2,2
A escola é injusta	13	1,8
Diversos	88	12,15
	724	100

Fonte: Banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas, resultantes da pesquisa "Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas" (2013-2015).

Na construção do instrumento da segunda fase, na qual são disseminadas as representações evocadas nas respostas individuais anteriores (primeira fase) as categorias foram reagrupadas. No instrumento, cada categoria foi apresentada seguida de uma pequena explicação extraída da ideia mais enfatizada pelos participantes em cada categoria.

As alternativas diante das quais cada participante pode ponderar foram: 1. *Igualdade de tratamento* — Justiça é a garantida de tratamento com igualdade; 2. *Aplicação de leis* — Justiça é o julgamento dos fatos de acordo com as leis; 3. *Aplicação de critério de certo e errado* — Justiça é a punição ou premiação de acordo com critérios de certo ou errado; 4. *Imparcialidade no julgamento* — Justiça é o ato de julgar com equilíbrio e imparcialidade; 5. *Direitos e deveres* — Justiça é o equilíbrio entre usufruto de direitos e realização de deveres; 6. *Convivência* — Justiça é o convívio baseado em

regras e valores para a manutenção da ordem social; 7. *Responsabilidade individual* — Justiça é a consciência da responsabilidade de cada um perante o coletivo; 8. *Meritocracia* — Justiça é dar a cada um de acordo com seu próprio mérito e esforço; 9. *Relatividade do que é justo* — Justiça é relativa, uma vez que pode ter variações dependendo do ponto de vista de cada um; 10 *Inexistência da Justiça* — Justiça não existe, pois favorece aqueles com maior poder aquisitivo.

Na Tabela 3 são apresentadas as representações dos estudantes de licenciaturas em Letras Português, Pedagogia e Educação Física que participaram da segunda fase, em que os estudantes, mediante instrumento organizado sob forma de lista de classificação, ponderaram sobre cada uma das dez categorias advindas do agrupamento das representações expressas nas respostas dos estudantes que participaram da primeira fase.

Na análise é perceptível a permanência da ênfase na categoria igualdade de tratamento como melhor representação para justiça, segundo os estudantes das licenciaturas que participaram da segunda fase da pesquisa. Embora seja preocupante a grande incidência que esses estudantes indicam na categoria meritocracia como representação de justiça, podemos considerar que tal representação advém das influências do contexto social e também das políticas educacionais que a tem acentuado sobremaneira.

No instrumento de coleta de dados além de realizar a análise de cada item e classificá-los os participantes deveriam indicar qual das alternativas *qual* das alternativas *melhor define justiça* e em seguida justificar *sua escolha*. As *justificativas* dos estudantes na perspectiva da “igualdade de tratamento” indicadas esclarecem que:

*Igualdade no tratamento, pois todos somos iguais, indiferente da raça ou classe econômica. (Estudante 97)*

*Porque ninguém é melhor que ninguém por isso o tratamento igual. (Estudante 112)*

*Todos devem ser tratados da mesma forma, sem nenhum tipo de preconceito. (Estudante 116)*

**Tabela 3** - Lista de classificação por categoria para a palavra “justiça” na representação de estudantes de Letras Portugueses, Pedagogia e Educação Física – segunda fase.

Categorias	Não resposta	Extrema mente	Muito	Razoável	Pouco	Nenhum	Não se aplica	TOTAL
Igualdade de tratamento		53	23	34	4	0	2	116
%		45,7	19,8	29,3	3,5	0,0	1,7	100
Aplicação de leis		34	31	37	11	1	2	116
%		29,3	26,7	31,9	9,5	0,9	1,7	100
Aplicação de critérios de certo e errado		12	29	42	21	8	4	116
%		10,3	25,0	36,2	18,1	6,9	3,5	100
Imparcialidade no julgamento	1	42	33	29	9	1	1	116
%	0,9	36,2	28,5	25,0	7,8	0,9	0,9	100
Direitos e deveres	2	48	34	20	6	5	1	116
%	1,7	41,4	29,3	17,2	5,2	4,3	0,9	100
Convivência	1	41	38	28	5	1	2	116
%	0,9	35,3	32,8	24,1	4,3	0,9	1,7	100
Responsabilidade individual	1	49	31	20	8	5	2	116
%	0,9	42,2	26,7	17,2	6,9	4,3	1,7	100
Meritocracia	4	29	30	31	9	8	5	116
%	3,5	25,0	25,9	26,7	7,8	6,9	4,3	100
Relatividade do que é justo	2	26	23	27	18	11	9	116
%	1,7	22,4	19,8	23,3	15,5	9,5	7,8	100
Inexistência da justiça	2	15	10	30	13	25	21	116
%	1,7	12,9	8,6	25,9	11,2	21,6	18,1	100

Fonte: banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas, resultantes da “Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas” (2013-2015)

O estudante 96 complementa essas representações, dizendo: *“Somos todos humanos, com qualidades e defeitos, porém devemos estar em ordem e não ultrapassar o direito do outro, mesmo pensando ser superior a ele, com isso a justiça tem que tratar todos com igualdade, baseada nas leis e regras que regem sua nação”*. Em relação à igualdade, Dubet (2012, p. 172) esclarece que a justiça social tem como desafio “a igualdade de posições e a igualdade de oportunidades, [...] que se combinam, se justapõem e se enfrentam hoje em dia, [...]” influenciadas pelos aspectos econômicos sociais, culturais e históricos. Esses dois aspectos compreendem tanto a necessidade de estratégias e práticas de justiça distributiva, mas, sobretudo, assinalam a necessidade de estratégias políticas de justiça de reconhecimento. (FRASER, 2002)

Após se manifestarem sobre justiça os licenciandos puderam se posicionar sobre justiça na escola. As respostas coletadas na primeira fase via questão aberta deram origem ao instrumento tipo escala de classificação composto pelo seguinte conjunto de categorias: 1. *Padronização* – Justiça na escola é a padronização por meio de normas e leis aplicados a todos para resolver problemas e conflitos. 2. *Punição ou Premiação* – Justiça na escola é a punição ou premiação conforme aplicação do critério de certo e errado. 3. *Meritocracia* — Justiça na escola é a aplicação de critérios meritocráticos para diferenciar os indivíduos que se esforçam daqueles que não o fazem. 4. *Escola é Injusta* — A justiça na escola é omissa reproduzindo as desigualdades sociais. 5. *Formação do senso de justiça* — Justiça na escola é a vivência em valores éticos para desenvolver o senso de justiça. 6. *Equilíbrio entre direitos e deveres* — Justiça na escola é garantir que os direitos e os deveres sejam cumpridos e promovidos de forma equilibrada para todos. 7. *Educação de qualidade* — Justiça na escola é oportunizar uma educação de qualidade para todos. 8. *Valorização dos professores* — Justiça na escola é respeitar e valorizar o professor por meio de boas condições de trabalho e remuneração. 9. *Democratização da justiça* — Justiça na escola é a democratização por meio da promoção do direito de igual participação. 10. *Solução compatível com o fato* — Justiça na escola é assegurar a solução de forma compatível e apropriada, considerando com imparcialidade e equilíbrio o fato. 11. *Reparação de danos* — Justiça na escola é a reparação de forma proporcional ao dano causado.

**Tabela 4** - Lista de classificação por categoria para “justiça na escola” na representação de estudantes de Letras Portugueses, Pedagogia e Educação Física – segunda fase.

<b>Categorias</b>	<b>Não resposta</b>	<b>Extrema mente</b>	<b>Muito</b>	<b>Razoável</b>	<b>Pouco</b>	<b>Nenhum</b>	<b>Não se aplica</b>	<b>TOTAL</b>
Padronização	2	30	36	33	7	7	1	116
%	1,7	25,9	31,0	28,5	6,0	6,0	0,9	100
Punição ou Premiação	1	10	24	38	21	12	10	116
%	0,9	8,6	20,7	32,8	18,1	10,3	8,6	100
Meritocracia		8	24	28	30	17	9	116
%		6,9	20,7	24,1	25,9	14,7	7,8	100
Escola é Injusta	2	12	16	29	17	22	18	116
%	1,7	10,3	13,8	25,0	14,7	19,0	15,5	100
Formação do senso de justiça	3	56	32	20	4	0	1	116
%	2,6	48,3	27,6	17,2	3,5	0,0	0,9	100
<b>Equilíbrio entre direitos e deveres</b>	1	68	33	11	2	0	1	116
%	0,9	58,6	28,5	9,5	1,7	0,0	0,9	100
<b>Educação de qualidade</b>		76	25	10	3	0	2	116
%		65,5	21,6	8,6	2,6	0,0	1,7	100
<b>Valorização dos professores</b>		69	26	8	7	3	3	116
%		59,5	22,4	6,9	6,0	2,6	2,6	100
Democratização da Solução compatível com o fato	1	49	36	20	5	3	2	116
%	0,9	42,2	31,0	17,2	4,3	2,6	1,7	100
Solução compatível com o fato	2	33	34	27	12	3	5	116
%	1,7	28,5	29,3	23,3	10,3	2,6	4,3	100
Reparação de danos	3	20	28	34	17	4	10	116
%	2,6	17,2	24,1	29,3	14,7	3,5	8,6	100

Fonte: Banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas - resultantes da pesquisa *Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas*.



Nessa questão as representações sofrem uma nítida alteração nos posicionamentos desse grupo em relação aos posicionamentos do conjunto de participantes da primeira fase. A categoria mais valorizada para representar justiça na escola passa a ser a opção que havia sido assinalada em oitavo lugar em termos de quantitativos de evocações. Nas justificativas das opções os participantes assinalam os critérios de reconhecimento na efetivação da "justiça na escola" ao apontarem que: "*Todos na escola devem ter a mesma qualidade de ensino, independente de classe social, cor, religião, etc.*" (Estudante 101); "*Para que haja justiça nas escolas elas devem oferecer igualmente uma educação de qualidade independente da classificação social de sua clientela*" (Estudante 256). Mas, também assinalam a necessidade de critérios distributivos, quando justificam que: "*A justiça só é realmente justa quando todos possuem a mesma base*" (Estudante 234); "*Todos tem direito à educação de qualidade*" (Estudante 238); "*Todos tem um direito de educação de qualidade*" (Estudante 269); "Justiça, lutar por uma educação de qualidade para todos" (Estudante 280).

A Escolha da alternativa *Valorização dos professores* tem uma alteração ainda mais significativa, na primeira fase foi assinalada por 0,1 %, passando a ser considerada nessa fase com a segunda categoria entre as extremamente importantes. Isso evidencia o quanto a disseminação dos discursos incide na configuração das representações, indica também que esse grupo ao refletir sobre as diferentes alternativas se posicionou diante do que consideram importante para a profissão do professor. Nas justificativas foram ponderados aspectos da almejada valorização, não apenas: "*pela questão financeira, mas pelo valor moral e o respeito que deveria haver*" (Estudante 103); "*Sem a valorização dos professores não há as demais alternativas*" (Estudante 113); "*O professor não irá valorizar a educação se ele não se sentir valorizado*" (Estudante 118); "*Professores precisam ser valorizados e respeitados para garantir a educação de qualidade*" (Estudante 232); "*Nada mais justo que os professores sejam reconhecidos e valorizados diante da sua ação para formar cidadãos para sociedade.*" (Estudante 264).

E, a opção de que justiça na escola representa o equilíbrio entre direitos e deveres passou do nono para o terceiro lugar. Das justificativas destacamos: "*O equilíbrio entre direitos e deveres podem auxiliar para*

*que melhore a justiça na escola."* (Estudante 101); *"Todos sabemos de uma forma geral que não temos só direitos, e isso não é visto muito pelas pessoas, pois temos deveres também"* (Estudante 214); *"Todos têm o mesmo direito e os mesmos deveres, cabe a cada um cumprir"* (Estudante 261); *"A justiça é construída em conjunto quando as pessoas conhecem seus direitos e deveres e utilizam desse saber para alcançá-la"* (Estudante 268); *"A justiça é o equilíbrio de normas/regras que são criadas unanimemente na escola"* (Estudante 295).

## Considerações Finais

Ao buscar identificar as representações sociais de estudantes de licenciaturas sobre a efetividade da justiça social na escola de educação básica, observou-se que as representações, na grande maioria, indica tratamento igualitário para todos o que está de acordo com o discurso vigente ou a intenção ou a princípios, como já afirmava Saviani (1999, p. 32) quando se referia à aprovação de políticas educacionais, de que os “objetivos proclamados”, os que indicam as finalidades gerais, em termos de princípios, são de consenso possível. No entanto quando se chega aos objetivos reais que se referem, ao que efetivamente deve permanecer ou mudar, os debates são intensos e não poucas vezes contradizem os princípios aprovados, isto é muito comum quando a questão se refere ao financiamento da educação.

Assim ocorre com a justiça na escola, todos estão de acordo que ela exista, mas em uma escola numa sociedade desigual em que poucos têm condições de obter sucesso na sua trajetória escolar e que depende de políticas educacionais com recursos suficientes para uma educação emancipadora e para a mobilidade social, o desafio é imenso.

Embora o contexto venha se caracterizando por tensões entre a inclusão da diversidade por um lado e a exclusão, por outro lado, produzida na extrema valorização dos índices avaliativos, previstos nas políticas educacionais, como limitadores da justiça, entende-se que a questão abrange muito mais as questões externas a escola. Por isso quando Dubet (2014, p. 72) se refere à justiça afirma que: “consiste em limitar os efeitos

das desigualdades sociais sobre a seleção escolar, bem mais do que restringir as consequências das hierarquias escolares sobre as desigualdades sociais”. Isto porque existem limites que decorrem de sociedades em que as desigualdades sociais são muito presentes. Ainda conforme Dubet “a redução somente das desigualdades escolares tem um efeito bem mais limitado sobre a redução das desigualdades sociais” (p. 72).

Nesta perspectiva seria necessário entender a necessidade de um paradigma bidimensional conforme Fraser (2008, p. 87) propõe, isto é, contemplar o paradigma da redistribuição que tem como foco as injustiças decorrentes da estrutura econômica desigual das sociedades, ao mesmo tempo em que se contempla o paradigma do reconhecimento que se refere às injustiças interpretadas como culturas e que estão “enraizadas em padrões sociais de representação, interpretação e comunicação”. Pode-se então pensar que a escola tem a responsabilidade de se tornar o espaço em que todos sejam acolhidos e tenham condições de obter sucesso na sua trajetória escolar. Isto seria fundamental em uma escola que se pretende justa e tem como finalidade contribuir para a diminuição das desigualdades sociais.

## Referências

- AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E.; CLASEN, J. *A avaliação de serviços e programas sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- AFONSO, A. J. *Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação*. Educ. Soc., Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf> >. Acesso em: 15 dez. 2015.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa-participar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 9-16.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARREIRA, M. C. R. N. *Avaliação participativa de programas sociais*. São Paulo: Veras Editora, 2000.

DUBET, F. *Os limites da igualdade de oportunidade*. Tradução de Antonio Augusto Gomes Batista. Notas técnicas de Vanda Mendes Ribeiro. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 171-179, dez. 2012.

DUBET, F. *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014

DUBET, F. Entrevista con François Dubet “Casi todas las escuelas son injustas”: *EDUCACIÓN*. 2 jul 2015. Disponível em: <<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/casi-todas-escuelas-son-injustas-francois-dubet-articulo-569824>>. Acesso em: dez. 2015.

ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-50.

ENS, R. T.; OLIVEIRA, J. L. Educação em Direitos Humanos: intenções e desafios. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2015. p. 281-308.

EYNG, A. M. *A formação do homem no processo pedagógico e sua fundamentação antropológico-filosófica: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação), Curitiba, 1995. (Mimeo).

ESTÊVÃO, C. V. Direitos humanos, justiça social e educação pública: repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, Ana Maria (Org.). *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 13-28.

FRASER, N. La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, Año 4, n. 6, p. 83-99, ago.-dic. 2008. Disponível em: <[http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic\\_fraser.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic_fraser.pdf)>. Acesso em: 03 jan.2016.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação », *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.63, p. 07-20, out. 2002. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1250>; DOI: 10.4000/rccs.1250. Acesso em: 03 jan.2016.

GAMARNIKOW, E. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 189-197, jan/mar. 2013.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis. Vozes, 2008.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

MOSCOVICI, S. *A representação Social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes. 2003.

SAVIANI, D. *A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia*. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação*. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 1, p.13-38.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de políticas educacionais. In: AZEVEDO, M. L. N. de; LARA, A. M. de B. (Orgs.). *Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá: Eduem, 2011. p.15-38.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> >. Acesso em: 14 set. 2015.

XIMENES, S. B. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012.

Recebido: 30/01/2016

*Received: 01/30/2016*

Aprovado: 12/02/2016

*Approved: 02/12/2016*