

## ESCOLA JUSTA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES BRASILEIROS DO ENSINO SUPERIOR

DINAIR LEAL DA HORA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

EMAIL: [tucupi@uol.com.br](mailto:tucupi@uol.com.br)

O presente trabalho apresenta os resultados iniciais da pesquisa intitulada Os significados de escola justa para estudantes e professores brasileiros do ensino superior em parceria com o Instituto de Educação da Universidade do Minho, cujos objetivos constituem-se em: verificar o significado que estudantes e professores do ensino superior público e privado atribuem para justiça; identificar as representações que estudantes e professores do ensino superior de escolas públicas e privadas têm a respeito de escola justa e, discutir a organização escolar, a partir dos significados de escola justa atribuídos por professores e estudantes do ensino superior, em que questionamos a justiça e as desigualdades, com incidência particular no modo como se (des)multiplicam no contexto educativo, tendo presente que a educação mobiliza diferentes registros quer valorativos que apelam ao mérito, quer estatutários que obrigam ao respeito por determinados princípios (como o da igualdade de acesso ao bem educativo), quer como expressivos, que favorecem o desenvolvimento e a autonomia dos jovens. Esta problematização tem presente também que a própria escola condiciona a compreensão do que se entende por justiça e por práticas educativas justas, devendo ser interpretada como lugar de vários mundos, estruturada segundo os diferentes significados dos princípios de justiça, ora mais cívica, doméstica ou expressiva, ora mais gerencialista ou mercantil. A organização metodológica deste trabalho está delineada em duas partes: a **primeira parte**, designada como pesquisa bibliográfica aprofundada, que oferece a fundamentação conceitual para análise e registra os movimentos históricos e as dimensões do conceito de justiça, discutidos e articulados conceitos como desigualdades, cidadania, ética, direitos educacionais, participação. A **segunda parte** cuida da realização de entrevista semiestruturada, quando serão ouvidos, em grupos de discussão, dezesseis professores – oito de escolas públicas e oito de escolas privadas de ensino médio do Rio de Janeiro e a aplicação de questionário de questões abertas e fechadas, aos alunos de três turmas de cada uma das escolas selecionadas, num total de trinta alunos, para obter manifestações a respeito do conceito de justiça e das características de uma escola justa para o estudante e as suas condições socioculturais e familiares. Organizados de quatro grupos de discussão (um em cada escola) para uma entrevista semiestruturada de aprofundamento sobre justiça, escola justa, cidadania, para aprofundar os sentidos de justiça escolar e obter assim mais informação sobre a experiência de vida dos estudantes. O uso da técnica de observação das práticas e das relações organizativas que se tecem no interior da escola intenciona revelar os movimentos (in)justos e de des(igualdade) concretos e o modo como se manifestam. Será alvo de observação as mais diferentes atividades como reuniões de planejamento, de estudos, pedagógicas, administrativas, de pais e

professores, de conselho de classe, de conselho de escola, atividades avaliativas, atividades rotineiras etc. A análise de informações será realizada por meio de análise de discurso e análise de enunciação. Assim, nosso estudo recaiu sobre a estruturação da experiência escolar no sentido de tornar visíveis as (in)justiças que a compõem, sejam elas relacionadas com as (des)igualdades, com a redistribuição, com a falta de reconhecimento, com o desrespeito, com a não participação nos órgãos de decisão, privilegiando, no entanto, o modo pelo qual estudantes e professores do ensino superior de escolas brasileiras, públicas e privadas, posicionam-se frente aos princípios de justiça explicitamente assentados no mérito, na igualdade, no respeito e na participação.

**Palavras chave: educação e justiça. cidadania. política educacional.**

### **Introdução**

O tempo atual apresenta-se com grande vulnerabilidade social, em que noções como: precariedade e desemprego, emprego temporário, diferenciação, debilidade do movimento social, individualização das relações sociais, desigualdades, insegurança, incerteza, desregulação, fragilidade dos laços comunitários, feminização da pobreza, desqualificação e atomização social demarcam um campo semântico claro de inquietações profundas, apontando para as múltiplas formas como muitos são atingidos por um trabalho de verdadeira decomposição, de dessocialização que os vulnerabiliza como seres humanos.

As nossas sociedades desiguais, marcadamente injustas e excludentes, não só não conseguiram cumprir uma das promessas da modernidade que apontava para a gestão controlada das desigualdades através de políticas redistributivas e do pleno emprego, como veem agora manifestar, por novos processos econômicos, políticos e culturais, novos sistemas de desigualdades, seja no campo da educação, no da economia, no da cultura ou no da política.

Hoje, raciocina-se não tanto em termos de igualdade, mas antes em parâmetros de custo e eficácia, de maximização da eficiência mercantil, independentemente dos efeitos de exploração, competição e desigualdade que geram, acolhendo-se pacificamente a ideia, por exemplo, de que é exigência

de progresso a separação entre o econômico e o social, devendo pugnar-se simultaneamente pela integração econômica e pela desintegração social.

Ao mesmo tempo, os movimentos de globalização levam-nos a colocar na ordem do dia a questão da justiça, uma vez que também aqui assistimos ao fato de a argumentação sobre a justiça está a alterar-se, salientando a pluralidade de sentidos consoante as várias definições, perspectivas e teorias sociais de que partimos, ao mesmo tempo que se exige um outro paradigma, o da “justiça democrática pós-Westfaliana” (Fraser, 2007:37).

Este novo paradigma impõe a todos os setores e, mormente à educação, novas exigências, designadamente em termos de aprofundamento das suas raízes democráticas e participativas, pugnando por uma maior simetria estrutural de poder, nos diferentes níveis de relações sociais (relações de trabalho, organizações, interações, tomada de decisões...). Impõe também a consideração das várias facetas da justiça, entendendo-a não apenas como uma questão redistributiva, mas também de reconhecimento e de participação a vários níveis e tendo presente a especificidade dos contextos em que se concretiza (Estevão, 2009).

Obviamente que este enquadramento não pode deixar de apontar para a centralidade das tensões e conflitos que estas diferentes dimensões implicam entre si, uma vez que, tal como defende Young (1990), nem todas as questões de justiça são redutíveis à distribuição, como é o caso, por exemplo, das questões resultantes da (injustiça da) normalização que eleva a experiência e as capacidades de alguns segmentos sociais em padrões face aos quais alguns comportamentos podem ser medidos e considerados desviantes. Para esta autora a justiça social exige dismantelar as estruturas de opressão e dominação, embora estas duas faces não digam respeito apenas ao modo como os recursos são distribuídos. Acrescenta, ainda, que a opressão apresenta cinco faces (a exploração, marginalização, ausência de poder, imperialismo cultural e violência) que não são redutíveis a uma única fonte comum tal como não são solucionadas pela distribuição de recursos de modo

igualitário.

Em suma, independentemente de alguns autores tenderem a acentuar a justiça como distributiva ou econômica, que inclui, segundo Fraser (1997), a ausência de exploração, marginalização e privação material (embora a justiça distributiva possa incluir também aspectos acerca da distribuição de recursos sociais e culturais), ou de outros pretenderem sublinhar a justiça, sobretudo como justiça de reconhecimento (referida à ausência de dominação cultural, não reconhecimento e desrespeito, nas palavras de Fraser, 2009) ou como ausência da opressão e da dominação segundo Young (1990).

Não deixa de ser verdade que outros apontam para outra dimensão da justiça, a participativa ou de associação, que tem a ver com os padrões de associação entre indivíduos ou grupos que os impedem de participar totalmente nas decisões que afetam as condições em que eles vivem e atuam (Power & Gewirtz, 2001: 41).

É consensual que a escola pouco se tem modificado desde a modernidade, reproduzindo as mesmas desigualdades, embora vá produzindo e multiplicando novas desigualdades também, conectadas com a relevância que determinados mundos e suas racionalidades assumem no interior da escola.

Tal como a vida social é organizada segundo vários referenciais ou princípios reguladores, também a escola se constitui num lugar de vários mundos ou racionalidades, fato este que justifica várias definições da sua realidade organizacional.

A escola é, com efeito, uma organização complexa, uma rede de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno, uma organização, enfim, que apresenta várias faces e na sua acústica soam várias vozes e várias justças. Aliás, é frequente usarmos na escola, diferentes léxicos e registros, movendo-nos entre a velha linguagem do serviço público (linguagem da igualdade de oportunidades) com as novas linguagens da gestão escolar e a linguagem do mercado (relações públicas, marketing, recrutamento); a linguagem da gestão financeira (orçamento); a linguagem da

gestão organizacional (cultura organizacional, recursos humanos, qualidade, testes)... Tudo isto numa sobreposição clara de diferentes registros cognitivos obtidos por trocas comunicativas no interior da escola.

Na verdade, se existe uma multiplicidade e polimorfia dos princípios regulatórios na educação e na escola, torna-se logicamente defensável a afirmação de uma “dialetologia da justiça e dos direitos” na “ordem escolar”, embora esta nem sempre seja muito visível devido à hegemonia e dominação da justiça oficial, ancorada, como sublinha Dubet (2004:6), na figura cardinal da “igualdade meritocrática de oportunidades”, típica das sociedades democráticas que consideram todos os indivíduos livres e iguais em princípio, embora admitindo a sua distribuição em posições sociais desiguais. Ou seja, a relação entre os sistemas educativos e as doutrinas da igualdade de oportunidades e do mérito, sob a capa da justiça legitimam nas sociedades democráticas liberais a própria hierarquia social.

Neste sentido, o contributo da noção de “justiça complexa” (ou dos vários princípios de justiça) permite, desde logo, questionar a pertinência do conceito unívoco de justiça escolar, que, sob a forma de equidade formal e universal (e que tende a definir-se como o critério de cada um receber de acordo com a sua contribuição), reproduz de fato, embora de forma velada, uma pluralidade de formas de injustiça. De outro modo, a escola é compreendida como uma organização plural, como uma arena de pluriracionalidades, de coordenação, de princípios argumentativos, de lógicas compósitas de justificação, ou de concepções plurais de justiça, obrigando por isso os atores educativos a coordenarem as suas ações, resolvendo os seus conflitos e dissensos locais, aprendendo, enfim, a passar de um sistema de referência ou de justificação para outro, a negociar interpretações diferentes da realidade escolar para que a escola, apesar de tudo, funcione com normalidade ou, pelo menos, dentro de regras mínimas de convivência e de uma coerência aceitável (Dubet, 2002).

Isto reforça a ideia de que os sujeitos escolares estejam, por um lado, despertos para um trabalho incessante e contínuo de justificação e de

construção permanente deles mesmos no sentido de se tornarem verdadeiramente sujeitos, e, por outro, que estejam preparados para a negociação sobre a definição legítima da situação, tendo em vista a construção política de acordos ou de compromissos, assim como para a compreensão dos mecanismos de produção de “novas legitimidades educativas”. Assim sendo, a ação organizacional escolar se explica não apenas pela socialização, mas também, pela economia das “razões práticas” ou das “boas razões” que reenviam, entre outros aspectos, a lógicas de comunicação contextualizadas (Dubet, 2002: 69).

Partindo deste enquadramento, torna-se particularmente interessante analisar como a própria experiência escolar dos alunos é argumentada em vários registros de justiça (por apelos ao mérito, à igualdade, à participação e ao respeito, à discriminação positiva, ao mínimo essencial educativo, às oportunidades de saídas profissionais, por exemplo), diante da atuação dos professores, das interações que são privilegiadas, das práticas de avaliação adotadas, dos procedimentos disciplinares, das implicações da pedagogia a que se perfilham.

Contudo, é preciso ter clareza de que os conceitos de justiça e de práticas justas são mediados por outras variáveis, nomeadamente a que tem a ver com a desigual distribuição de capital político, social e econômico dos alunos, com a especificidade dos contextos em análise, para além dos níveis que privilegiamos para realizar a investigação (ver Gewirtz, 2006).

Independentemente desta percepção, a priori o desejo de justiça escolar parece ser indiscutível, como diria Dubet (2004). Porém, tal não facilita a tarefa de definir uma escola justa, dado que existem diferentes maneiras de defini-la, nem sempre compatíveis entre si. Por exemplo, os estudantes com problemas de aprendizagem/comportamento podem estar em desvantagem numa das duas dimensões (redistribuição e reconhecimento) e a escola investir no sentido de ultrapassá-la, ou então verificar se o fato dos estudantes serem injustiçados no duplo registro da distribuição e do reconhecimento, ao ser-lhes negado o acesso aos recursos educacionais e ao mesmo tempo serem

culturalmente marginalizados ao serem tratados como crianças – problema. Noutros termos, a justiça meritocrática, apanágio das sociedades liberais democráticas, pode virar-se contra a justiça cívica ou cidadã, privilegiando outros valores mais de pendor industrial ou gerencialista.

Quando discutimos o conceito de justiça, não no sentido jurídico-formal, mas no sentido eminentemente político, ético, cultural e sociológico, é preciso perceber sua íntima com os conceitos de igualdade, equidade, liberdade, mérito, poder, autoridade, entre outros, que condicionam, de modo particular, a maneira como pensamos a educação e a forma como as escolas se organizam para cumprirem suas finalidades.

O emprego do recurso de uma sociologia de justiça, para analisar o conceito de justiça, tendo em conta o contexto educacional e o espaço escolar, permite um mergulho profundo nos problemas da educação para compreender melhor como se constrói sua regulação (pelo Estado ou pelo mercado, por exemplo) ou o modo como ela contribui para reforçar ou fragilizar o pilar da emancipação.

Ora, se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade, da liberdade e da democracia, ela acaba por ser outro nome da educação, de uma boa educação. Tanto que muito estudiosos acatam esta indissociabilidade e, entre eles, Sturman (1997:124) considera que “no contexto escolar a justiça social não é algo de diferente da educação”.

Apesar da articulação orgânica entre justiça e educação, a justiça, mesmo nas análises mais consistentes que orientam as políticas educacionais, tem sido um conceito subteorizado e assim não consegue assumir protagonismo no campo educacional.

Quando claramente invocada, a justiça na educação é relacionada, fundamentalmente, com o princípio da igualdade de oportunidades, com o mérito, com o respeito e, até, mais recentemente, com a eficiência, com a qualidade e com a competição.

Considerar o princípio singular da igualdade de oportunidades, de inspiração liberal, na atualidade, revela uma tendência restritiva, já que este princípio acentua a função da escola de fornecer oportunidades e não satisfações, aberturas limitadas e não direitos inalienáveis.

Num contexto em que há prevalência da lógica de mercado, o princípio da igualdade de oportunidades torna-se um meio para deformar o próprio princípio da igualdade educativa, já que funciona como um mecanismo de legitimação das desigualdades. Pode, objetivamente, justificar a desigualdade na obtenção de outros benefícios a que a educação dá acesso (emprego, por exemplo).

Lynch (1995:18) propõe a compreensão da igualdade como igualdade de condição, em que o desenvolvimento da sociedade “estaria comprometida com a igualdade das condições de vida de todos os membros da sociedade, considerando a heterogeneidade que advém de gênero, etnicidade, deficiência, religião, idade, orientação sexual ou de qualquer outro atributo”. A igualdade de condição, assim, diz respeito não apenas à igualização de posição (acesso, participação e resultados) de grupos marginalizados, mas em igualização de riqueza, do poder e dos privilégios. Esta concepção é ampliada pela formulação de Young de que justiça é a libertação das relações de opressão.

Segundo Gewirtz (2002) esta concepção relacional de justiça pode aplicar-se às políticas educativas, já que elas podem apoiar, interromper ou subverter:

- a) As relações de exploração nas escolas e fora das escolas, visíveis nas estruturas e práticas que podem produzir interações sociais baseadas em pressupostos classistas, racistas, sexistas, etc.;
- b) Os processos de marginalização e inclusão nas escolas e noutros contextos;
- c) A promoção de relações baseadas no reconhecimento, respeito, cuidado e mutualidade, ou o enfraquecimento do poder de alguns sujeitos e/ou grupos;

d) As práticas violentas no sistema escolar e fora dele.

Ainda a propósito da igualdade ou da desigualdade em educação é preciso considerar que a escola é uma das grandes intervenientes no jogo da desigualdade, embora não a única e, são três os contextos nucleares inter-relacionados geradores de desigualdade em educação e que podem atuar simultaneamente: o socioeconômico; o sociocultural e o político.

No contexto socioeconômico, o problema da igualdade é, sobretudo, redistributivo (de riqueza o de recursos). No sociocultural (etnicidade, orientação sexual) a causa da desigualdade prende-se à falta de reconhecimento (invisibilidade) ou com o falso reconhecimento (estereótipos negativos) da diferença, o que significa que o problema aqui tem a ver com o *status* e a identidade. No contexto político, encontramos as relações de poder relacionadas com as questões de justiça e injustiça, com as questões de igualdade ao nível dos interesses (de professores, alunos, responsáveis, servidores) no interior da escola, uma vez que ali também as relações de dominação e subordinação adquirem um modo particular de institucionalização.

Assim, a desigualdade na sociedade e na educação não é apenas uma questão de justiça distributiva (sociopolítico); é também um problema de reconhecimento, porque relativo ao modo como as diferenças de gênero, sexuais, religiosas, étnicas, ou outras são geridas; tem a ver com as questões de representação e com o modo como as relações de poder são resolvidas e, finalmente, é uma questão afetiva, porque diz respeito às relações de dependência e interdependência, o que exige o atendimento às dimensões afetivas da justiça social no interior da escola.

O tema da justiça está intimamente articulado com o das desigualdades e este, por sua vez, com as noções amplas de redistribuição, reconhecimento e representação. Isto significa que a noção de justiça é complexa, englobando várias dimensões que, na prática, podem colidir entre si ou manter-se em estado de tensão.

No campo da educação, e não obstante a pesada tradição da sua ocultação, a justiça tem vindo a ser resgatada, emergindo como um conceito também multidimensional e como um outro nome da educação, pela capacidade de reconhecer poder os atores educativos na qualidade de pessoas com direitos culturais, políticos e sociais.

Neste projeto iremos questionar a justiça e as desigualdades, com incidência particular no modo como se (des)multiplicam no contexto educativo, tendo presente que a educação mobiliza diferentes registros quer valorativos que apelam ao mérito, quer estatutários que obrigam ao respeito por determinados princípios (como o da igualdade de acesso ao bem educativo), quer como expressivos, que favorecem o desenvolvimento e a autonomia dos jovens.

Contudo, esta problematização tem presente também que a própria escola condiciona a compreensão do que se entende por justiça e por práticas educativas justas, devendo ser interpretada como lugar de vários mundos, estruturada segundo os diferentes significados dos princípios de justiça, ora mais cívica, doméstica ou expressiva, ora mais gerencialista ou mercantil.

A partir destes questionamentos, esta pesquisa recairá sobre a estruturação da experiência escolar no sentido de tornar visíveis as (in)justiças que a compõem, sejam elas relacionadas com as (des)igualdades, com a redistribuição, com a falta de reconhecimento, com o desrespeito, com a não participação nos órgãos de decisão, privilegiando, no entanto, o modo pelo qual estudantes e professores do ensino médio, de escolas brasileiras, públicas e privadas, posicionam-se frente aos princípios de justiça explicitamente assentados no mérito, na igualdade, no respeito e na participação.

Considero que quando o sistema educativo se organiza em torno da “igualdade simples” e se reduz à ideia de ser “o mesmo para todos”, trata a educação como um bem (bolo) a distribuir equitativamente tornando-se indiferente às tiranias que podem possibilitar a alguns controlarem mais facilmente, por exemplo, o acesso à educação, por dominarem outros bens (pela riqueza ou pelo poder político que possuem).

Por esse princípio, os alunos passam a ser vistos como detendo as mesmas necessidades em termos de saber, a quem deve ser ensinadas as mesmas coisas como se fossem um só e tratá-los como meros alunos que necessitam apenas de conhecimento corre-se o risco de ensinar alguém que não existe.

Penso que as discussões, as propostas e as práticas que possam superar as desigualdades na educação e considerar a diversidade precisam ser orientadas pelas concepções e pelos critérios de justiça complexa.

### **Objetivos**

- a) Verificar o significado que estudantes e professores do ensino superior público e privado atribuem para justiça.
- b) Identificar as representações que estudantes e professores do ensino superior de escolas públicas e privadas têm a respeito de escola justa.
- c) Discutir a organização escolar, a partir dos significados de escola justa atribuídos por professores e estudantes do ensino superior.

### **Materiais e métodos**

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, privilegiamos o emprego de técnicas qualitativas para a obtenção de informações, uma vez que possibilitam o exame acurado dos diferentes aspectos que estão presentes nas concepções e nas relações de justiça no interior da escola e as repercussões que provocam nos sujeitos sociais que constroem o espaço educativo.

A organização metodológica deste trabalho está delineada em duas partes: a **primeira parte**, designada como pesquisa bibliográfica aprofundada, que oferece a fundamentação conceitual para análise e registra os movimentos históricos e as dimensões do conceito de justiça, discutidos e articulados conceitos como desigualdades, cidadania, ética, direitos educacionais,

participação. A **segunda parte** cuida da realização de entrevista semiestruturada, quando serão ouvidos, em grupos de discussão, dezesseis professores – oito de universidades públicas e oito de universidades privadas do Rio de Janeiro e a aplicação de questionário de questões abertas e fechadas, aos alunos de três turmas de cada uma das escolas selecionadas, num total de trinta alunos, para obter manifestações a respeito do conceito de justiça e das características de uma escola justa para o estudante e as suas condições socioculturais e familiares. Organizados de quatro grupos de discussão (um em cada universidade) para uma entrevista semiestruturada de aprofundamento sobre justiça, escola justa, cidadania, para aprofundar os sentidos de justiça escolar e obter assim mais informação sobre a experiência de vida dos estudantes. O uso da técnica de observação das práticas e das relações organizativas que se tecem no interior da escola intenciona revelar os movimentos (in)justos e de des(igualdade) concretos e o modo como se manifestam. Será alvo de observação as mais diferentes atividades como reuniões de planejamento, de estudos, pedagógicas, administrativas, de pais e professores, de conselho de classe, de conselho de escola, atividades avaliativas, atividades rotineiras etc.

A análise de informações está sendo realizada por meio de análise de discurso e análise de enunciação. Assim, nosso estudo recaiu sobre a estruturação da experiência escolar no sentido de tornar visíveis as (in)justiças que a compõem, sejam elas relacionadas com as (des)igualdades, com a redistribuição, com a falta de reconhecimento, com o desrespeito, com a não participação nos órgãos de decisão, privilegiando, no entanto, o modo pelo qual estudantes e professores do ensino superior de escolas brasileiras, públicas e privadas, posicionam-se frente aos princípios de justiça explicitamente assentados no mérito, na igualdade, no respeito e na participação.

Para a análise das informações dos sujeitos da pesquisa são adotados os procedimentos de **análise de discurso**, considerada como

“uma proposta crítica que busca problematizar as formas de reflexões estabelecidas, situada enquanto objeto teórico por que: a) pressupõe a linguística, mas se destaca dela: não é nenhuma teoria descritiva, nem uma teoria explicativa.

Pretende ser uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação; b) considera como fato fundamental a relação necessária entre linguagem e o contexto de sua produção, juntando para a compreensão do texto as teorias das formações sociais e as teorias da sintaxe e da enunciação; c) pela sua especificidade, ela é cisonista em dois sentidos: 1) procura problematizar as evidências e explicitar seu caráter ideológico, revela que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia; 2) denuncia o encobrimento das formas de dominação política que se manifestam numa razão disciplinar e instrumental.” (Orlandi, 1987:11-13)

Pela análise de discurso pretendo desvendar o sentido da comunicação dos discursos emitidos nas respostas dos professores e dos estudantes, pela qual será buscada a revelação das contradições, das convergências, das divergências e dos equívocos presentes nos conceitos de justiça, cidadania, participação.

Para a compreensão das percepções de professores e alunos, sobre e as características de escola justa apontadas, especialmente no confronto das respostas obtidas nas escolas públicas e nas escolas privadas será empregada a **análise de enunciação** que, como diz Minayo( 1996:206):

“considera que na produção da palavra elabora-se ao mesmo tempo um sentido e operam-se transformações. Por isso o discurso não é um produto acabado, mas um momento de criação de significados com tudo o que isso comporta de contradições, incoerências e imperfeições. Leva em conta que, nas entrevistas, a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. Portanto a análise de enunciação trabalha com: a) as condições de produção da palavra. Parte do princípio que a estrutura de qualquer comunicação se dá numa triangulação entre o locutor, seu objeto de discurso e o interlocutor. Ao se expressar, o locutor projeta seus conflitos básicos através de palavras, silêncios, lacunas, dentro de processos, na sua maioria, inconscientes; b) o continente do discurso e suas modalidades”.

Esses procedimentos tratarão o volume das informações contidas nas comunicações a categorias conceituais de modo a que ultrapassem os elementos meramente descritivos, buscando interpretar e compreender as concepções de justiça e as práticas escolares que concretamente emergirão das falas de professores e estudantes.

## Resultados Preliminares

Neste trabalho, apresento depoimentos de cinco professores do ensino superior, a respeito de justiça, escola justa, justiça e injustiça na profissão, injustiças cometidas e sugestões para a efetivação da escola justa.

O significado de justiça para professores:

Prof. A – Justiça nos remete à igualdade. Eu sempre penso na palavra igualdade. Nivelar. Então eu tenho tentado sempre usar a justiça para nivelar, trazer os alunos a um nível acima do deles, pra que eles possam realmente evoluir.

Prof. B – Como professora, a justiça está no reconhecimento do aluno pelo meu trabalho e também o reconhecimento da evolução do seu aluno.

Prof. E - Essa parte é mais difícil, a minha concepção de justiça, até por causa de algumas coisas que eu já li, seria você fazer valer, ou tentar fazer valer, alguma coisa que tenha a ver com legislação, alguma coisa do tipo. Mas a justiça em si seria você praticar alguma coisa que traria até algum benefício pra alguém ou que justifique alguma ação.

Escola justa:

Prof. C – Em uma escola justa a gente pode juntar o conceito de colaboração com igualdade e, eu acho que, pra escola justa poderia usar essa colaboração, esse trabalho colaborativo entre os professores teoricamente [...] deveriam fazer em uma instituição pra promover a igualdade dentro da escola.

Prof. A – Pra ser justa, uma escola precisa ter todos os recursos pra atender o aluno. Eu acho que acima de tudo o ensino tinha que ser centrado no aluno e não no professor.

Prof. D – Igualdade no sentido de conhecimento específico que eles precisam aprender e até mesmo que eles gostariam de aprender. Alguns tópicos eu até deixo um pouco livre pra eles escolherem [...]. Visando atingir o que eles precisam e também o que eles gostam.

Prof. B – Aquela em que os professores não usam o poder que eles têm de reprovar ou não pra quase torturar os alunos, porque os alunos têm que dar mais atenção àquela disciplina, então eles acabam deixando a desejar em outras.

Justiça e injustiça na profissão:

Prof. B – Principalmente dos colegas acharem que o inglês é subdisciplina, que não é importante. É a primeira injustiça. Eu acho que justo o que a gente passa para o aluno, essas noções que a família não

consegue passar, né? Isso já é uma questão bem justa. Essa questão de você conseguir um contato maior, às vezes, com uma turma ou com algum aluno e você realmente conseguir acompanhar esse desenvolvimento dele, isso acaba sendo muito gratificante, essa evolução que você consegue acompanhar, às vezes, de um aluno que estava ali pra aprender e realmente aprendeu o que estava querendo ensinar. Pra mim já é uma questão mais justa.

Prof. A – Bem, o que é injusto na profissão de professor é que a gente às vezes não pode se dedicar basicamente a um instituição. E, às vezes é um desejo de muitos professores se dedicarem a um local de trabalho. E como a gente tem esse problema da má remuneração ou da baixa remuneração a gente acaba tendo que ter mais de um trabalho: público e particular.

Prof. C – Normalmente o professor considera injusta a remuneração. Justo é a possibilidade de aprofundar os conhecimentos com titulações maiores.

#### Injustiças cometidas

Prof. A – Quando eu tento nivelar, por cima, nem todos os alunos acompanham. Então às vezes eu saio da universidade mal porque eu não consegui levar aquele aluno onde ele esperava chegar. Mesmo sabendo que n fatores influenciam, eu ainda fico pensando que é injustiça com eles quando eu não consigo levá-los ao nível acima.

Prof. D – Não me dedicar com mais afinco, conhecer melhor o meu aluno, conhecer melhor o meu colega de trabalho. Isso é bem injusto. Eu acho que justo o que a gente passa para o aluno, essas noções que a família não consegue passar, né? Isso já é uma questão bem justa.

Prof. B – Não dar atenção que o aluno deveria receber, ou, então, você não se preparar para dar aquela aula, porque às vezes você poderia dar uma aula melhor e não consegue até por falta de tempo ou por falta de incentivo mesmo, falta de ânimo, principalmente as aulas do fim do dia.

#### Sugestões para a efetivação da escola justa.

Prof. A – A mudança de pensamento do professor. Se o professor pensar que ele poderia ser, não um professor, daqueles de [...] até mesmo a hierarquia na sala de aula, onde ele fica em pé na frente e os alunos sentados como se fossem submissos a ele, se eles pensassem mais em colaborar com a vida acadêmica, profissional no aluno, em vez de usar a sala de aula para impor o conhecimento que ele estudou tantos anos para deter, é uma sugestão bem interessante. E eles poderiam, em vez de criticar as conquistas dos outros, eles poderiam se espelhar.

Prof. B – Se na legislação, por exemplo, está dizendo a universidade deve transmitir conhecimentos, não só teóricos, mas também, conhecimentos de vida. Seria justo que houvesse participação da comunidade, dos pais, dos alunos e da comunidade escolar. Isso seria um tipo de justiça a ser praticada dentro da universidade, por exemplo.

Prof. B – Uma escola justa, primeiro ela teria que ter uma infraestrutura boa pra receber o aluno, porque eu vejo assim, na parte de, começando por infraestrutura, a parte física da escola, é que às vezes, a gente tem essa questão de acessibilidade.

Prof. C – A escola justa seria uma escola mais inclusiva. E que também o professor também pudesse dar opinião, que às vezes a gente sabe que tem pessoas muito arbitrárias, não só da direção acadêmica, mas também da parte do governo, a parte gerencial.

Prof. D – Ter uma relação mais estreita com os profissionais dentro da escola e, também, ter uma relação mais estreita com a direção da escola, pra saber o que está acontecendo, porque às vezes a parte pedagógica não consegue passar para o professor se o aluno tem algum problema familiar, ou alguma defasagem na aprendizagem

Prof. E – Infraestrutura e equipamentos atualizados para a flexibilização curricular e maior condições para a pesquisa e para a formação profissional.

### **Discussão dos resultados e conclusões**

Qualquer modelo de justiça, como afirma Gewirt deve confrontar-se com o desafio de reduzir as iniquidades da distribuição, reconhecimento e de associação que oprimem e marginalizam grupos que podem ser representados por alguns dos alunos que nos responderam a este questionário.

Talvez também melhor que tentar afirmar os direitos dos grupos oprimidos de modo a serem tratados igualmente, Fraser advoga estratégias transformadoras que envolvem a desconstrução de categorias sociais existentes e a reconstrução radical das relações de produção.

Por outro lado, parece não haver dúvidas também que uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a autoestima dos que não fossem tão bem sucedidos, mas tal supõe outros tipos de ação, desde logo, a afirmação do papel educativo e cultural da escola não apenas ao nível da instrução, mas também nas atividades culturais e desportivas, na organização da própria vida escolar, no atendimento dos alunos fora da classe. No caso dos professores, a dignificação de seu trabalho, a garantia do respeito pelas suas idiossincrasias e a valorização de seus saberes e fazeres.

Além da contribuição teórico-metodológica que os resultados desta pesquisa trarão para o campo educacional, também expressa relevância acadêmico-científica, na medida em que irá possibilitar uma melhor compreensão de concepções que fundamentam as propostas organização escolar mais justas para a educação e o ensino brasileiros.

## Referências

DUBET, F. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, v. 34, n. 123, dez. 2004. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&nrm=iso). acessos em 22 jun. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742004000300002.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. Novas desigualdades, novos direitos e cosmopolitismos: para uma política educacional e uma administração da educação cosmopolíticas. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, volume 4, no. 7, jan-jun, 2009/

ESTEVÃO, Carlos Vilar. Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. **Rev. Port. de Educação**, 2009, vol.22, no.2, p.35-52. ISSN 0871-9187.

FRASER, N.. Reframing justice in a globalizing world. In D. Held & A. Kaya (Eds.), *Global Inequality*. Cambridge: Polity Press, 2007, pp. 252-272.

FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova** [online]. 2009, n.77, pp. 11-39. ISSN 0102-6445. doi: 10.1590/S0102-64452009000200001.

GEWIRTZ, S. Towards a contextualized analysis of social justice in education. **Educational Philosophy and Theory** 1, (1), 2006. pp.69-81

GEWIRTZ, S. Conceptualizing Social Justice in Education: Mapping the Territory, **Journal of Education Policy**, 13(4), 2002. Pp. 469-484.

LYNCH, K. The Limits of Liberalism for the Promotion of Equality in Education, in **Association for Teacher Education in Europe - 20th Annual Conference**, Oslo, 3-8 September, 1995.

MINAYO, M. **O Desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1996.

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

POWER, S. e GEWIRTZ, Sharon (2001) **Reading education action zones**. J. Ed. Policy, 6, 1, 39-51.

STURMAN, A. **Social Justice in Education**, Melbourne: ACER, 1997.

YOUNG, I. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.