

# O SIGNIFICADO DE ESCOLA JUSTA PARA ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA AMAZÔNIDA E A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

## LE SENS DE L'ÉCOLE ÉQUITABLE POUR LES ÉTUDIANTS DE L'ÉCOLE DE BASE AMAZON ET L'ORGANISATION DES PROCESSUS ÉDUCATIFS

Dinair Leal da Hora 1  
Luziane Said Cometti Lélis 2

**Resumo:** O presente trabalho apresenta os resultados iniciais da pesquisa intitulada "Os significados de escola justa para estudantes e professores brasileiros da Educação Básica, para verificar o significado que estudantes e professores do ensino médio público e privado atribuem para justiça; identificar suas representações a respeito de escola justa e, discutir a organização escolar, a partir dos significados de escola justa atribuídos por esses sujeitos". Nosso estudo privilegia o emprego de técnicas qualitativas para a obtenção de informações 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. Aqui, apresentamos os resultados referentes às percepções que estudantes da escola básica amazônida expressam sobre justiça, injustiça e escola justa.

**Palavras-chave:** Educação e Justiça. Justiça Social. Escola Justa. Cidadania. Gestão Educacional.

**Résumé:** Le présent travail présente les premiers résultats de la recherche intitulée «Les significations d'une école équitable pour les étudiants et enseignants brésiliens de l'éducation de base, afin de vérifier la signification que les étudiants et les enseignants des lycées publics et privés attribuent à la justice; identifier leurs représentations concernant l'école équitable et discuter de l'organisation de l'école, sur la base des significations de l'école équitable attribuées par ces matières ». Notre étude privilégie l'utilisation de techniques qualitatives pour obtenir des informations tombées sur la structuration de l'expérience scolaire afin de rendre visible l'in (in) justice qui la compose, qu'elles soient liées à (in) l'égalité, à la redistribution, à la manque de reconnaissance, manque de respect, non-participation aux instances de décision. Ici, nous présentons les résultats se référant aux perceptions que les élèves de l'école de base d'Amazon expriment à propos de la justice, de l'injustice et de l'école équitable.

**Mots-clés:** Éducation et Justice. Justice Sociale. École Juste. Citoyenneté. Gestion de L'éducation.

Pós-doutoramento em Administração Escolar e Economia da Educação pela USP e em Sociologia das Organizações Educativas pela UMINHO. 1  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente Permanente da Universidade Federal do Pará nos Programas de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e Educação na Amazônia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2705119184820662>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3278-3914>. E-mail: [tucupi@uol.com.br](mailto:tucupi@uol.com.br) e [dinairleal@ufpa.br](mailto:dinairleal@ufpa.br)

Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Belém (PA) e Docente da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0881299363936652>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7870-9023>. E-mail: [luziane.bim@gmail.com](mailto:luziane.bim@gmail.com) 2

## Introdução

No campo da educação a discussão sobre justiça tem sido resgatada, como um conceito multidimensional e como significado de educação, pela capacidade de reconhecer os atores educativos como de pessoas com direitos culturais, políticos e sociais. A democracia, o Estado, a cidadania, a liberdade, a igualdade, a meritocracia, a sociedade justa são, entre outros, conceitos implicados numa concepção de justiça social e distributiva aplicável à educação (FREITAS, 2016).

Fraser (2013), afirma que os tempos contemporâneos são de grande anormalidade no que diz respeito à justiça, quer na sua dimensão teórica — que sobre questões relativas ao seu significado aos sujeitos a que se aplica e ao próprio conteúdo — quer, no relativo à vertente mais especificamente normativa. As modificações verificadas na relação do Estado com o mercado e com a tendência deste último em invadir cada vez mais a esfera das políticas públicas, tornou-se difícil compreender o verdadeiro sentido de justiça social, principalmente na sua dimensão redistributiva (ESTÊVÃO, 2016).

Alguns autores tendem a acentuar a justiça como distributiva ou econômica, que abarca, de acordo com 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, p. 41).

É no contexto dessa discussão que este trabalho, cujos como objetivos são: verificar o significado que estudantes do ensino público e privado atribuem para justiça; identificar suas representações a respeito de escola justa e, discutir a organização escolar, a partir dos significados de escola justa atribuídos por esses sujeitos, trazendo como fio condutor princípios da justiça social.

## Justiça e Justiça Social no contexto da escola justa

O tema da justiça parece organizar parte significativa do pensamento sociológico, político e filosófico contemporâneo e está intimamente articulado com o das desigualdades que, por sua vez, se articula com as noções amplas de redistribuição, reconhecimento e representação. Estêvão (2001) afirma que

a narrativa da justiça foi, e ainda é hoje, objeto de interpretações várias e conflitantes. Assim, ela foi interpretada como: tolerância, lei natural ou direitos naturais; como utilidade ou como respeito pela pessoa; como equidade, imparcialidade e liberdade igual; como igualdade jurídica ou como igual respeito e consideração; como capacidade ou possibilidade de realização daquilo que cada um valoriza, entre muitas outras definições.

Nossas sociedades, marcadamente desiguais, injustas e excludentes, além de não terem cumprido as promessas apontadas pela da modernidade que indicavam para a gestão controlada das desigualdades por meio de políticas redistributivas e pelo pleno emprego, manifestam-se, agora, 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.

Contemporaneamente, raciocina-se menos em termos de igualdade, e mais em parâmetros de custo e eficácia, de maximização da eficiência mercantil, de meritocracia, 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 como prioridade a questão da justiça, uma vez que assistimos ao fato de que a argumentação a respeito de justiça está alterando-se, trazendo destaque à pluralidade de sentidos, consoante às várias definições, perspectivas e teorias sociais das quais se parte, ao mesmo tempo em que se exige outro paradigma, o da “justiça democrática pós-Westfaliana”, por exemplo (FRASER, 2007, p. 37).

Esse novo paradigma impõe a todos os setores, especialmente à educação, novas exigências, principalmente as que privilegiam o aprofundamento de suas raízes democráticas e participativas, lutando por 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 questão redistributiva, mas também de reconhecimento e de participação em vários níveis, tendo presente a especificidade dos contextos em que se concretiza (ESTEVÃO, 2009).

Evidentemente, esse dimensionamento exige o ato de apontar para a centralidade das tensões e dos conflitos que essas diferentes disposições implicam entre si, pois, 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 a padrões diante dos quais alguns comportamentos podem ser medidos e considerados desviantes.

Independentemente de alguns autores (Rawls, 2008; Cook, & Hegtvéd, 1983 entre outros) tenderem a acentuar a justiça como distributiva ou econômica, que inclui, segundo Fraser (1997), a ausência de exploração, a marginalização e a privação material (embora a justiça distributiva possa incluir também aspectos acerca da distribuição de recursos sociais e culturais), ou de outros pretenderem enfatizar a justiça, sobretudo como justiça de reconhecimento, advogada pela ausência de dominação cultural, pelo não reconhecimento e pelo desrespeito, nas palavras de Fraser, (2009) ou como ausência da opressão e da dominação segundo Young (1990).

Outros autores 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, p. 41).

A abordagem do conceito de justiça, que a retira do sentido jurídico-formal, incluindo-a no sentido eminentemente político, ético, filosófico, cultural e sociológico, é possível compreender sua relação orgânica 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.

De acordo com Hora e Lélis (2017), a utilização de uma sociologia de justiça para analisar o conceito de justiça, considerando o contexto educacional e o espaço escolar, permite um aprofundamento 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.

Como a justiça dedica-se efetivamente às questões fundantes da igualdade, da liberdade e da democracia, ela acaba assumindo a denominação da educação, e mais que isso, de uma boa educação. Tanto que muitos estudiosos acatam esta indissociabilidade e, entre eles, Sturman (1997) ao considerar que “no contexto escolar a justiça social não é algo de diferente da educação” (p.124).

De acordo com Young (1990), a justiça social vem para desconstruir as estruturas de opressão e de dominação, ainda que essas duas dimensões não digam respeito apenas ao modo como os recursos são distribuídos. Acrescenta, ainda, que a opressão apresenta cinco perfis (exploração, marginalização, ausência de poder, imperialismo cultural e violência) que não representam, do mesmo modo não de uma única fonte comum, tal como não são solucio-

nadas pela distribuição de recursos de modo igualitário.

O conceito de “justiça complexa”, defendido por Walzer (1999), por exemplo, considera que quaisquer explicações do significado de justiça são sempre locais e que a meta da justiça social é realizar a “igualdade complexa” (entendida como aquela que respeita a liberdade e que exige a distribuição dos diferentes bens sociais segundo uma justiça social e procedimentos de educação para a diversidade com critérios — a necessidade, o mérito e o mercado — que respeitem o significado do bem social em causa).

Em outra linha de pensamento, que reforça a complexidade da justiça social, Fraser (2009; 1997), considera que a justiça social inclui três dimensões essenciais: a redistributiva, a cultural ou de reconhecimento e a política, esta compreendida como igual participação dos cidadãos, chamada pela autora de “paridade participativa”, nos assuntos públicos, ainda que estes ultrapassem as fronteiras das nações ou dos Estados a que cada um pertence. Fraser retoma a tríade de Weber (classe, status e poder) quando trata da justiça política, relacionada negativamente com a injustiça da marginalização política ou da exclusão e positivamente com a solução da democratização. E mais à frente:

A autora esclarece que só viveríamos verdadeiramente numa situação de justiça para todos (i) se as estruturas da economia refletissem uma distribuição equitativa dos recursos materiais; (ii) se a ordem de status obedecesse também a padrões equitativos de reconhecimento cultural; (iii) e, finalmente, se a constituição de espaço político assegurasse uma representação equitativa de todos os cidadãos [...]. Isto equivale a dizer, entre outras coisas, que as lutas pela redistribuição (dimensão que inclui traços ligados à distribuição de recursos sociais e culturais, ou seja, do capital social e cultural tal como Bourdieu, 1980 e 1989, os entende) devem permanecer na ordem do dia, impedindo assim, entre outros aspectos, que as atuais políticas de identidade simplifiquem e reifiquem a identidade coletiva, favorecendo (a partir da incomensurabilidade dessa mesma identidade) a intolerância e o separatismo (ESTÊVÃO, 2015a, p. 31).

Isso 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. Frente à complexidade do assunto, faz-se um recorte, orientado pela teoria moderna da justiça. Utiliza-se a divisão de Ferreira (2013), na qual estão presentes cinco modelos de justiça social: liberal (Rawls, 2003; 2008); libertária (Nozick, 1991); Comunitária Walzer (1999, 2003); igualitária (Dworkin, 2013) e capacitária (Sen, 2011).

Rawls (2008) apresenta uma nova forma de compreender a justiça social, em contraposição aos utilitaristas que afirmam o princípio da utilidade, em que as instituições e a sociedade são justas na medida em que promovem a maior satisfação dos indivíduos. E também, em contraposição ao intuicionismo, cuja premissa é que não há critérios previamente elaborados para identificar os melhores princípios da justiça, já que esses são definidos segundo a intuição.

Na concepção de Rawls (2003; 2008), é pela justiça social como equidade são buscadas oportunidades justas aos cidadãos, mesmo que desiguais em credo, raça, gênero, e assim, por meio de uma formação integral, seja profissional adequada e de formação crítica e cidadã, se tenha a possibilidade de ascensão social, mediante a capacitação para o mercado de trabalho (DUBET, 2004; 2008; 2011).

Na teoria libertária de Nozick(1991), a concepção liberdade assume proporções amplas e por ela justifica-se a pouca intervenção estatal e se preservam os direitos à propriedade privada. O pensamento do autor contraria a intervenção do Estado e os mecanismos de redistribuição frente aos direitos humanos fundamentais como saúde e educação. Parece-nos que ideais apresentados são insuficientes para definir um conceito de justiça social capaz de pensar

políticas para a melhoria das escolas públicas, contrapondo-se à concepção de educação enquanto direito público subjetivo e dever do Estado.

Michael Walzer (1999; 2003), enquadra-se na corrente denominada comunitarismo, que surge na década de 80, em contraposição ao ideal liberal, especialmente igualitário. Estabelece a desigualdade como uma das bases da sua teoria política; critica o liberalismo, por desconsiderar a desigualdade; rechaça a busca por um princípio universal de justiça; pretende a descrição de uma sociedade igualitária, mas uma igualdade compatível com a liberdade e dentro de uma proposta comunitarista e usa uma metodologia particularista acerca dos direitos.

Para o autor, a realidade e os bens sociais são demasiado complexos para serem distribuídos de acordo com um ou dois grandes princípios. Não há possibilidade de distribuir saúde, educação, cargos a partir dos mesmos parâmetros, uma vez que têm significados distintos e valorações diversas que mudam de acordo com a época e a comunidade.

[...] os princípios de justiça são pluralistas na forma; que os diversos bens sociais devem ser distribuídos por motivos, segundo normas e por agentes diversos; e que toda essa diversidade provém das interpretações variadas dos próprios bens sociais – o inevitável produto do particularismo histórico (WALZER, 2003, p. 5).

Os princípios da teoria de bens em Walzer resumem-se em 6 considerações: 1) todos os bens, frutos da justiça distributiva, são bens sociais; 2) homens e mulheres formam suas identidades de acordo com o modo como concebem, geram, possuem e empregam os bens sociais; 3) não existe um conjunto de bens fundamentais para todos os mundos e sociedades; 4) os critérios e acordos distributivos de justiça e injustiça são dados de acordo com o significado social dos bens. 5) os critérios e acordos distributivos de justiça e injustiça são históricos, modificam-se com o tempo; 6) todo bem social ou conjunto de bens sociais tem seus critérios distributivos autônomos em relação aos outros bens.

Partindo do entendimento dos bens e esferas como elementos históricos e com significados muito diversos é que Walzer (2003) propõe uma teoria baseada na ideia de igualdade complexa. Nessa os bens sociais têm uma esfera de distribuição própria. Ter uma melhor condição em determinada esfera (bem) não pode ser condição para melhor ou pior situação em outra.

Dworkin (2013) estabelece um diálogo direto com a teoria de John Rawls, mas discorda dele por considerar sua teoria insuficientemente igualitária. Os dois pensadores advêm da mesma linha básica de pensamento, o liberalismo, com uma forte influência do pensamento kantiano, no qual a justiça tem um papel central na defesa dos direitos humanos, ainda que a ideia de direitos e mesmo de justiça assumam contornos distintos.

Dworkin (2013), assim como Rawls (2003; 2008), também trabalha a distribuição e preza a liberdade e a igualdade. Para o primeiro teórico a igualdade deve ser alcançada por meio da distribuição de bens básicos – liberdades, oportunidades, renda, riqueza e as bases sociais de auto respeito. Dworkin (2013), por sua vez defende a distribuição de recursos em geral, ou seja todo e qualquer recurso disponível em uma sociedade, incluindo até, em certa medida, os talentos individuais. Sua teoria se baseia na ideia de igualdade de recursos para que as pessoas sejam tratadas como iguais e na qual a justiça distributiva seja consolidada quando a sociedade conseguir se organizar de modo a proporcionar a todos os cidadãos a mesma capacidade aquisitiva no início da vida comunitária (2013, p. 105). Mas isso não significa que as pessoas tenham que ter todas as mesmas quantidades e os mesmos bens, mas eles precisam satisfazer as condições e necessidades de cada indivíduo.

Segundo Dworkin (2013), “[...] as parcelas justas são as que igualam, o quanto for possível, os custos de oportunidades para os outros dos recursos materiais que cada pessoa tem. (p. 295, nota de rodapé 7).

A ideia de justiça de Amartya Sen afasta-se da ideia de contrato social e se aproxima da



teoria de escolha social, que tem como princípio a concepção de que não há como determinar as diversas distribuições por meio de normatizações e regras definidas anteriormente aos fatos. Sen (2011) afirma que, na realidade, é possível chegar a ordenações parciais o que nem sempre é dado à transcendental. Uma teoria comparativa da justiça, com cujos pressupostos ele concorda, não responde ou mesmo nem formula a pergunta sobre o que é uma sociedade justa.

Para exemplificar como um fato social pode ter várias interpretações do que é justo, cita o que é apresentado no livro *A ideia da justiça*: supondo-se a distribuição de uma flauta entre três crianças (A, B e C), a quem seria justo entregar a flauta? Para os utilitaristas, a flauta deve ser da criança A, pois é a única que sabe tocar e a única que daria utilidade ao instrumento. Para os libertários, a flauta deve ser da criança C, que foi quem a construiu e na visão dos igualitaristas a flauta deve ser dada à B, que não tem nenhum outro brinquedo.

Com essa suposta distribuição, Sen (2011), mostra que não há apenas uma forma de distribuição justa. O autor afirma que o objetivo de uma teoria da justiça é fazer as escolhas que diminuam as desigualdades de capacidades que as pessoas enfrentam, lembrando que essas desigualdades podem estar muitas vezes mascaradas e que não há uma sociedade perfeitamente justa dentre as sociedades que são menos desiguais e, conseqüentemente, menos injustas. E afirma:

Se as exigências da justiça têm de dar prioridade à eliminação da injustiça manifesta (como venho defendendo ao longo deste trabalho), em vez de se concentrar na busca prolongada da sociedade perfeitamente justa, então a prevenção e a mitigação das inaptidões não podem deixar de ser bastante centrais na tarefa da promoção da justiça (SEN, 2011, p. 294).

As formulações apresentadas por Sen (2011), não são bem especificamente uma teoria da justiça e sim uma concepção de justiça distributiva, ou como o próprio nome do livro sugere, uma ideia de justiça. A teoria desse foca mais do que em uma sociedade perfeitamente justa na redução das desigualdades sociais. Entende que elas sempre existirão, mas não precisam ser tão alarmantes e díspares como atualmente.

Neste estudo ao discutirmos 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, trazemos também para a centralidade a ideia de escola justa.

Há consenso entre estudiosos e demais educadores de que a escola pouco se tem modificado desde a modernidade, mantendo a reprodução das mesmas desigualdades sociais e acadêmicas, sem deixar de produzir multiplicar novas desigualdades, conectadas com a relevância que determinados mundos e suas racionalidades assumem em seu interior.

Do mesmo modo como na vida em sociedade que é organizada segundo vários referenciais ou princípios reguladores, também a escola constitui-se num lugar de vários mundos ou racionalidades, fato esse que justifica várias definições da sua realidade organizacional.

A escola é, assim, uma organização complexa, inserida em uma rede de relações sociais e materiais que estrutura a experiência cotidiana e pessoal do aluno. É uma organização que apresenta várias dimensões e, na construção de sua narrativa, são apropriadas várias vozes e várias justiças. Tanto que, seguidamente, usamos na escola diferentes vocábulos e registros, para transitar entre a velha

Linguagem do serviço público (linguagem da igualdade de oportunidades), 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 isso numa justaposição clara de diferentes registros cognitivos resultantes das relações comunicativas construídas no interior da escola.

Assim, a multiplicidade e a polimorfia dos princípios regulatórios na educação e na esco-

la permite advogar a afirmação de que uma “dialetoлогия da justiça e dos direitos” na “ordem escolar”, que nem sempre é muito visível devido à hegemonia e dominação da justiça oficial, ancorada, na figura cardinal da “igualdade meritocrática de oportunidades”, como sublinha Dubet (2004, p.6) típica das sociedades democráticas onde, em princípio, todos os indivíduos são livres e iguais, admitindo-se 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 legítima nas sociedades democráticas liberais a própria hierarquia social.

Deste modo, a contribuição trazida pela 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.

A escola é compreendida como uma organização plural, como uma arena de plurirracionalidades, de coordenação, de princípios argumentativos, de lógicas compósitas de justificação, ou de concepções plurais de justiça com que os sujeitos educativos coordenem suas ações, solucionando 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 instituição, apesar de tudo, funcione com normalidade ou, pelo menos, dentro de regras mínimas de convivência e de uma coerência aceitável (DUBET, 2002).

Assim, fica reforçada a ideia de que os sujeitos escolares fiquem, por um lado, atentos para um trabalho incessante e contínuo de justificação e de construção permanente deles mesmos, no sentido constituírem-se 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 e para a compreensão dos mecanismos de produção de “novas legitimidades educativas”. Deste modo, a ação organizacional escolar explica-se 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).

Partindo desse dimensionamento, 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 filiam.

Porém, é necessário ter claro que os conceitos de justiça e de práticas justas são mediados por diferentes variáveis, especialmente 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 (GEWIRTZ, 2006).

Apesar dessa percepção, a priori, o desejo de justiça escolar é tido como indiscutível, como diria Dubet (2004). Entretanto, esta compreensão não facilita a tarefa de definir uma escola justa, dado que existem diferentes maneiras de caracterizá-la, nem sempre compatíveis entre si. Noutros termos, a justiça meritocrática, atributo das sociedades liberais democráticas, pode virar-se contra a justiça cívica ou cidadã, privilegiando outros valores mais de pendor industrial ou gerencialista.

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 que é 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) propõe a compreensão da igualdade como igualdade de condição, já que “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” (p. 18). 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. Essa concepção é ampliada pela formulação de Young (1990) de que justiça é a libertação das relações de opressão.

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

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.;

os processos de marginalização e inclusão nas escolas e noutros contextos;

a promoção de relações baseadas no reconhecimento, respeito, cuidado e mutualidade, ou o enfraquecimento do poder de alguns sujeitos e/ou grupos;

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, que podem atuar simultaneamente: o socioeconômico; o sociocultural e o político.

No contexto socioeconômico, o problema da igualdade é, sobretudo, redistributivo (de riqueza ou de recursos). No sociocultural (eticidade, orientação sexual), a causa da desigualdade prende-se à falta de reconhecimento (invisibilidade) ou ao 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 (FRASER, 2009).

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.

Na verdade, o conceito de justiça social foi ganhando mais centralidade, sobretudo, na fase do Estado social, que assentava os seus alicerces numa compreensão mais extensiva e substantiva de justiça social, embora, segundo alguns, num sentido demasiadamente providencialista, assistencialista ou protecionista.

Neste texto procuramos 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, essa 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.

Dessa forma, o foco do presente artigo recaiu sobre a estruturação da experiência esco-



lar, 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 os estudantes de escolas básicas amazônicas, públicas e privadas, posicionam-se frente aos princípios de justiça social explicitamente assentados na igualdade, no respeito e na participação.

Consideramos 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 se 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, se os alunos passam a ser vistos como detentores das mesmas necessidades em termos de saber, a quem devem ser ensinadas as mesmas coisas como se fossem um só e a ser tratados como meros alunos que necessitam apenas de conhecimento, corre-se o risco de ensinar a alguém que não existe.

Pensamos 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 social complexa.

### **Itinerário Metodológico**

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 presentes nas concepções e nas relações de justiça no interior da escola e as repercussões que provocam nos estudantes que constroem o espaço educativo.

A organização metodológica deste trabalho foi delineada a partir do emprego de quatro procedimentos: o primeiro tratou da pesquisa bibliográfica aprofundada, ofereceu a fundamentação conceitual para análise e registrou os movimentos históricos e as dimensões do conceito de justiça, discutidos e articulados a conceitos como justiça social, desigualdades, cidadania, direitos educacionais, participação.

O segundo procedimento realizou-se pela aplicação de questionários de respostas abertas, a cinquenta alunos de escolas básicas públicas e privadas de Belém, Pará cujas respostas contribuíram para a discussão da categoria características de uma escola justa.

O terceiro procedimento empregado foi a entrevista semiestruturada em foram ouvidos, em grupos de discussão, 10 estudantes respondentes do questionário – cinco de escolas públicas e cinco de escolas privadas de Belém do Pará - organizados em dois grupos de discussão para a identificação e o aprofundamento sobre suas concepções a respeito de justiça, escola justa, justiça na sua escola, injustiça na sua escola, justiça escolar, de modo que pudéssemos aprofundar os sentidos dados às suas concepções e obter assim mais informação sobre a experiência de vida dos alunos amazônidas.

Por fim, fizemos uso da técnica de observação das práticas e das relações organizativas que se tecem no interior da escola, que intencionou revelar os movimentos (in)justos e de des(igualdade) concretos e o modo como se manifestam. Foram alvo de observação as mais diferentes atividades, como aulas, grupos de estudos, atividades de recreio, conselho de escola, atividades avaliativas, atividades rotineiras etc.

A análise de informações foi 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 os de escolas 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 porque: 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 cisionista 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, p. 11-13).

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

Para a compreensão das percepções dos estudantes sobre e as características de escola justa apontadas, especialmente no confronto das respostas obtidas nas escolas públicas e nas escolas privadas foi empregada a análise de enunciação que, como diz Minayo (1996),

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 respostas, 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 (p. 206)

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

## **Os Alunos Falam de Justiça**

Neste trabalho, apresentamos depoimentos de dez estudantes<sup>1</sup> da escola básica, públicas e privadas do município de Belém/PA a respeito de justiça, escola justa, justiça na sua escola, injustiça na sua escola, características de uma escola justa e sugestões para a efetivação da escola justa.

## **O significado de justiça**

Justiça é quando se faz a mesma coisa, para uns faz para os outros. As mesmas normas, as mesmas leis, sem desigualdade (Camila).

A justiça... ah, a justiça, nem sei... Igualdade, verdade (Bento).

No tratamento, todo mundo precisa ser tratado igual, sem ter distinção (Lucas).

Justiça é ouvir os dois lados, e ver o que está certo, o que está 'apropriável' (Marcos).

Justiça é fazer alguma coisa em benefício para alguém ou fazer alguma boa ação para o outro (Luísa).

<sup>1</sup>Os nomes usados para os alunos são fictícios.

Diante dos conceitos apresentados pelos alunos, é possível perceber que, para eles, as questões de justiça correlacionam-se a diversos elementos, principalmente de igualdade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, "que vão condicionar, de modo particular, a maneira como pensamos a educação e o modo como as escolas devem ser organizadas para cumprirem as suas finalidades" (ESTÊVÃO, 2004, p. 35).

Da mesma forma que em todos os setores da sociedade, também na educação a justiça tende a ser entendida como igualdade de oportunidades e mérito, ou seja, uma educação justa é aquela que oferece a todos as mesmas oportunidades e aqueles que merecem são recompensados alcançando as melhores notas, recebendo a melhor educação, conseguindo os melhores empregos.

## Escola justa

Uma escola justa é aquela que te ensina, e faz o que pode para te deixar uma pessoa melhor na vida (Arthur).

Ah, uma escola com igualdade, para todos né? (Luciana)

Cumpra com o dever dela de ensinar, de nos preparar, dar a nota que a gente merece (Mariana).

Ah... não me suspender toda vez, nem dar advertência; comida melhor, mais. Tem gente que só faz essa refeição no dia (Bento).

Que não tenha preconceito, que veja as desigualdades sociais, que não discrimine (Mariana).

Pra ser justa, uma escola precisa ter todos os recursos pra atender o aluno. Eu acho que acima de tudo a escola deveria confiar mais e não no professor (Renata).

Os estudantes apresentam como indicadores da escola justa pontos considerados importantes como ensino de boa qualidade, reconhecimento de mérito, infraestrutura, igualdade. Embora todas essas questões sejam essenciais para a construção de uma escola justa, elas têm como prioridade o tratamento dispensado ao aluno. Entretanto, é importante pensar

numa escola justa como aquela que visa a atender não somente os alunos, mas a comunidade escolar como um todo, incluindo o professor, que é parte importantíssima no processo de transformação da escola.

Destacamos que no modelo meritocrático, fortemente assumido nas instituições educacionais, não permitir que este leve à manutenção das desigualdades. As escolas justas devem garantir competências mínimas abaixo das quais ninguém deveria ficar. É claro que essas competências mínimas devem ter alguma utilidade para a formação social e profissional do cidadão, pois “há também uma grande injustiça em deixar os alunos do Ensino Médio e os estudantes universitários envolverem-se em formações desprovidas de utilidade social” (DUBET, 2004, pág.549).

Assim, consideramos que a escola justa é aquela que deve ser organizada para ser igual para todos; atende aos seus propósitos, seu planejamento, suas propostas pedagógicas, indo ao encontro dos interesses da comunidade que atende, o que indica uma organização democrático-participativa. Segundo Dubet (2004, p.552)

Uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a autoestima dos que não fossem tão bem-sucedidos como se esperava. Isso supõe dois grandes tipos de ação. O primeiro exige uma verdadeira revalorização do ensino técnico e profissional e um interesse maior pelos gostos dos alunos e por seus talentos. O segundo tipo de ação é a afirmação do papel educativo da escola. Uma escola de massas confrontada com escolaridades longas e com o acolhimento de toda uma juventude não pode mais apoiar-se na ficção segundo a qual a instrução é suficiente para educar os alunos. Isso só foi possível numa escola reservada aos bons alunos, aos alunos bem-nascidos e aos “adeptos” dos valores da escola. É preciso então perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além, nas atividades culturais e esportivas, na organização da própria vida escolar, no atendimento aos alunos fora da classe.

## Justiça na sua Escola

Os professores, o ensino que eles dão pra passar nas provas, o ENEM por exemplo. São justos porque ensinam o que vai cair na prova (Arthur).

Ah, eu acho que aqui ninguém é superior a ninguém. A direção trata todos iguais, os professores também (Renata).

O ensino aqui é justo, é muito bom. A coordenação, a diretoria do colégio também são muito justas, de boa qualidade (Luísa).

As regras são bastante justas, eles visam muito o respeito, a disciplina, o que é certo, o que está errado, independente do que você for (Jade).

Quando descrevem o modo como a escola exerce as ações de justiça, os estudantes destacam dois aspectos que, entre outros, também apareceram em suas concepções de justiça. Trata-se de considerar que a justiça se dá na sua escola pelo ensino de boa qualidade porque os ajudam nas provas e nos exames externos, pelo reconhecimento e pela igualdade por causa do respeito e a disciplina ali assumida.

No geral, as escolas oferecem aos alunos oportunidades iguais para um mesmo padrão de performance escolar, no entanto, essa prerrogativa sobrevaloriza os capitais simbólicos conquistados por certas posições sociais, condicionadas nos níveis de renda e de acesso aos bens culturais superando o modelo de oportunidades iguais que ao pressupor uma suposta igualdade de meritocracia, agudiza uma disparidade social,

Gewirtz (2006) em sua teorização sobre justiça social aponta que, ao pensar o conjunto de oportunidades oferecidas é preciso monitorar as condições sociais dos sujeitos, e não mais tratá-los pelos padrões de desempenho escolar. Dentro dessa perspectiva, reside a compreensão de três preposições básicas que ele desenvolve: 1) transformar a “arbitragem escolar”, de modo, a torná-la de fato equitativa, e tal procedimento demanda da escola que ela esteja atenta de seu papel em atenuar a competição social – com efeito, ela deve ser um ponto de equitação e não promover mais e mais desigualdades; 2) a equidade promovida nos sistemas escolares se baseia também numa nova atenção da condição e no “destino” social reservado aos vencidos; 3) seu principal objetivo é minimizar ao máximo os impactos das desigualdades sociais, atendo-se aos processos de aprendizagem do aluno mais “franco” ao mais “forte”.

## Injustiça na sua Escola

A gente pode não passar em certas provas porque não tem professor. É isso que eu acho injusto (Marcos).

A comparação entre turmas da mesma série (Luciana). Não percebi nenhuma injustiça nessa escola não (Lucas).

Não tem ar condicionado, a quadra é precária. Tem muitos recursos, mas não pode usar um computador na sala de aula porque a instalação é antiga (Luísa).

As pessoas, mais inteligentes são beneficiadas. Só essa parte mesmo (Jade).

Não tenho o que falar mal, apesar de não ter muita estrutura, mas a gente sabe que não é culpa da escola é mais do Estado (Camila).

Ao falar de injustiças cometidas, os alunos conseguem revelar, enfaticamente, questões referentes à infraestrutura e, em alguma medida, à falta de reconhecimento, confirmando a ideia de que injustiça é aquilo que é perceptível, aquela do cotidiano, ligada às relações interpessoais, ao que Schilling (2013) chama de micro injustiça. Nessas falas é possível perceber, também, que o tipo de gestão do sistema educacional público é injusto ao deixar de atender às necessidades concretas para a aprendizagem (falta de professor, de estrutura). É perceptível ainda, a contradição presente nas falas que expressam a ausência de injustiça na escola.

Qualquer modelo de justiça, como afirma Gewirtz (2006) deve confrontar-se com o desafio de reduzir as iniquidades da distribuição, do reconhecimento e da associação que oprimem e marginalizam grupos, que podem ser representados por alguns dos alunos que nos responderam às indagações do questionário e da entrevista.

Talvez também melhor que tentar afirmar os direitos dos grupos oprimidos de modo a serem tratados igualmente, Fraser (2013) advoga estratégias transformadoras que envolvem a desconstrução de categorias sociais existentes e a reconstrução radical das relações de produção.

Com essas preocupações, com o entendimento da educação como um direito social e dos estudantes como pessoas humanas em desenvolvimento e que merecem ser respeitadas e valorizadas, foi que sobressaiu o propósito de pensar e estudar a questão das condições ma-



teriais e estruturais da escola, principalmente após a percepção de que elas são tratadas como objeto secundário pelas pesquisas

### Características de uma escola justa

Aquela que ensina, que ela 'tá' ali pra te ensinar, e pra te ajudar a passar nas outras provas, pra te ajudar a ser alguém na vida (Arthur).

Ah... sem desigualdade em geral né. É todos serem tratados iguais (Jade).

Poder ir num computador, que tenha dentro da sala. É, os materiais certos, adequados (Camila).

Não pra discriminar ninguém, por inteligência, ou por cor por 'vestimenta', nada, entendeu? (Luciana)

O ensino tem que ser mais forte do que o que é e não o currículo mínimo (Luísa).

Ter um português mais elevado pra série, um inglês melhor, o ensino tem ser mais elevado (Mariana).

Faz o dever dela que é ensinar a gente, é preparar a gente pra nossa vida, nosso futuro (Renata).

Um novo olhar sobre a coordenação (Bento).

Uma escola justa, primeiro ela teria que ter uma infraestrutura boa, a parte física da escola, acessibilidade (Lucas).

Para os alunos participantes da pesquisa, noção de escola justa para os entrevistados se encontra fortemente ligada à questão da igualdade social e à questão humanitária dentro da escola. Para eles, escola justa é aquela que deve ser respeitosa, prepará-los para a vida, dando bom ensino e boas condições de infraestrutura na escola, além de lhes preparar para o mundo do trabalho.

De acordo com Dubet (2004) podemos reconhecer uma escola justa, quando, no desenvolvimento educativo, ela trata bem os mais vulneráveis tanto no campo social como no âmbito educacional, não os humilha, não os fere, não os exclui, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros, o que está muito longe de uma escola puramente meritocrática.

Estêvão (2016, p.56) afirma que

“uma escola justa e de qualidade deve passar por tornar os estudantes e todos os atores educativos em geral em protagonistas da sua vida, propiciando-lhes a oportunidade de terem voz pública, de se pronunciarem, de participarem nas decisões escolares que os afetam (trata-se da dimensão política da justiça)”.

A gestão democrática, de acordo com Lima (2014), constitui-se e legitima-se como uma

contribuição indispensável ao processo de realização do direito à educação e à democratização das organizações escolares, das estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa dos profissionais da educação, educandos, famílias e da comunidade, numa perspectiva de construção sociocomunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno, o que, certamente, poderá qualificar a escola como justa.

Assim, a escola justa é uma construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana. Faz-se na prática, quando se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e dos respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização. Isso vai exigir uma direção, uma racionalidade e uma qualidade a ser construídas no pensar, no decidir e no fazer coletivo.

### **À guisa de (in)conclusão**

Ao falar de justiça na escola, não há garantia de que se conseguirá uma escola plenamente justa, mas há alguns princípios como a igualdade de base e a justiça corretiva que podem ser utilizados de maneira a tentar diminuir as desigualdades presentes dentro da escola. Tais medidas são possibilidades de tentar alcançar uma escola mais justa para todos os alunos, possibilitando o acesso a conhecimentos que oportunizem uma vida mais digna e talvez até menos injusta.

As concepções que se tem acerca de justiça são tão diversas quanto os princípios utilizados para defini-la. Assim, há autores que defendem a perspectiva universalista, que afirma que ser justo é tratar da mesma forma os seres que são iguais em certo ponto de vista, que possuem uma mesma característica, a única que se deve levar em conta na administração da justiça. Essa perspectiva encontra como um de seus defensores Rawls (2008), afirmando que uma sociedade pode ser considerada justa quando todos os cidadãos adotam a mesma concepção de justiça, atuando conforme os princípios aceitos por todos como justos. Assim, segundo essa concepção, o acesso aos bens e às oportunidades deve ser igual a todos os cidadãos.

Dubet (2010) é outro estudioso alinhado à perspectiva universalista de justiça, trazendo o conceito de meritocracia como um princípio de justiça que integra diferenças individuais e desigualdades sociais, o que resulta na promoção do equilíbrio e da eficácia global da sociedade, já que sem mérito não haveria outro modo de distribuição dos indivíduos num escalonamento de estratificação social, a não ser aquele das propriedades herdadas, obtidas pelo nascimento.

Dubet (2004) acredita que deve ser oferecida a todos igualdade de oportunidades, a fim de se minimizarem as desigualdades na sociedade em que estão inseridos. Assim, ele propõe a mesma educação para todos de modo que haja igualdade de competição, onde os melhores são recompensados. Entretanto, ele propõe que os “vencidos” não sejam culpabilizados por seus fracassos, mas, sim, auxiliados a ultrapassar as barreiras das dificuldades. Portanto, o mérito, mesmo com uma pitada de crueldade, é o sistema mais justo.

Contrariando as posições universalistas, alguns autores defendem a justiça sob a perspectiva pluralista como Walzer (2003) um dos autores mais representativos dessa corrente. Ele propõe uma sociedade organizada em esferas – escola, saúde, família – que possuem características e necessidades próprias. Por isso, é justo que a distribuição das diferentes oportunidades e dos diferentes bens sociais – segurança, bem-estar, educação, dinheiro, trabalho, tempo livre, poder político, amizade, igualdade – seja feita de acordo com a necessidade, o mérito e o mercado de cada um desses mundos.

Criticando o paradigma distributivo da justiça, defendido pelas perspectivas universalista e pluralista, Young (1990) vê dois problemas: o primeiro é que este paradigma tende a conceber a justiça social como a repartição de bens materiais e a distribuição de posições

sociais; o segundo é que, quando se estende aos bens sociais imateriais – poder de decisão, oportunidade e respeito próprio – estes passam a ser representados como “coisas estáticas”, em vez de processos que regem as relações sociais. Assim, a autora afirma que o paradigma distributivo é o reforço da injustiça pela universalização das normas dos grupos dominantes a partir de políticas de distribuição que são cegas à diferença.

Young (1990) apresenta, então, um conceito de justiça, que objetiva a eliminação da dominação, imposta pelas condições institucionais que impedem as pessoas de participar na determinação de suas ações, e da opressão, que se refere aos processos institucionais que impedem as pessoas de desenvolver suas capacidades, estando, segundo Estêvão (2004), “interessada numa política valorizadora da diferença” (p.30). Essa perspectiva é conhecida como radical. Para Young (1990), se não existissem as imposições das condições institucionais, cada indivíduo agiria conforme suas capacidades não havendo qualquer paradigma que colocasse as pessoas num mesmo patamar ou numa pretensa uniformidade.

Certamente, existem outras questões acerca da justiça que devem complementar, por exemplo, o modelo meritocrático para tornar a educação justa para todos. Então, é necessário lançar mão da discriminação positiva, que tem como objetivo levar em conta as desigualdades reais existentes entre os alunos e tentar, de alguma forma, minimizá-las com, por exemplo, estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais.

Nessa linha, Estêvão (2004) traz o conceito de justiça complexa, que articula intimamente outras concepções, como a de liberdade, de equidade, de igualdade, mérito, de poder e autoridade, entre outros, que irão condicionar, de maneira particular, o modo como pensamos a educação e a forma como as escolas devem organizar-se para o cumprimento das suas finalidades. Os conceitos de justiça e educação são, na verdade, inseparáveis.

Nessa concepção, a escola se encontra 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. Ela é percebida como 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, que faz uma articulação ao de educação, mantendo-os atrelados entre si.

À luz dessa discussão, é possível perceber que os alunos que participaram da pesquisa, ao tratar de justiça, escola justa e de sugestões para a efetivação da escola justa trazem elementos que podem ser identificados com a justiça universalista, com a ideia de que as oportunidades devem ser iguais para todos; que a justiça está relacionada a leis e normas, portanto a seu aspecto jurídico legal; trazendo para si o significado de justiça como o reconhecimento de seu trabalho, revelando, involuntariamente, um princípio da perspectiva redistributiva de FRASER (2009).

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 por suas idiosincrasias e a valorização de seus saberes e fazeres. Consideramos que, além da contribuição teórico-metodológica que os resultados desta pesquisa trarão para o campo educacional, também expressam relevância acadêmico-científica, na medida em que irão possibilitar melhor compreensão de concepções que fundamentam as propostas de organização escolar mais justas para a educação e o ensino brasileiros.

Enfim, acreditamos que a participação democrática na gestão escolar é a via mais legítima para a melhoria da qualidade do ensino, da consciência crítica da realidade social para a construção de uma escola verdadeiramente pública, do bem comum. Justa.

## Referências

COOK, K.S. & HEGTVEDT, K. A. (1983). **Distributive Justice, equity and equality**. Annual Review

of Sociology, 9, 217-241.

DWORKIN, R. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. Trad. Jussara Simoes. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DUBET, F. **Les Places et les chances. Repenser la justice sociale**. Paris: La République de Idées/Seuil, 2010.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555. 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). Acesso em 22 jun. 2010.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

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, 115- 137. 2009.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTÊVÃO, C. V. Justiça social e educação: das denúncias aos anúncios. In: Revista Espaço Pedagógico [online]. Educação e justiça social. Ijuí: Editora Unijuí, p. 25-46, 2015/a.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016.

FERREIRA, L. A. M. Gestão administrativa-pedagógica da escola: considerações legais. IN: ABMP, Todos pela Educação (org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva 2013.

FRASER, N. Justiça anormal. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de S. Paulo**, v. 108, jan./dez. 2013, p. 739-768.

FRASER, N. **Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist"Condition**. Cambridge: Routledge, 1997.

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

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

FREITAS, A. S. C. **Igualdade de oportunidades: a justiça pela Educação Democrática. O problema da educação na justiça como equidade de Rawls**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. 2016.

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

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

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

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

NOZICK, R. **Anarquia, Estado e Utopia**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1991.

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

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

STURMAN, A. Social Justice in Education, Melbourne: ACER, 1997. RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RAWLS, J. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SEM, A. **A ideia de justiça**. Tradução: Denise Bottmann e Ricardo D. Mendes. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SCHILLING, F. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?

**Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, jan./mar. 2013 WALZER, M. **As esferas da justiça**. Lisboa: Presença, 1999.

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

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

Recebido em 02 de agosto de 2020.

Aceito em 15 de junho de 2020.