
JUSTIÇA E DEMOCRACIA NA ESCOLA:ⁱ A ARTE DE JUSTIFICAR PRÁTICAS¹

JUSTICE AND DEMOCRACY IN SCHOOL:
THE ART OF JUSTIFYING PRACTICES

JUSTICIA Y DEMOCRACIA EN LA ESCUELA:
EL ARTE DE JUSTIFICAR PRÁCTICAS

Alice Happ Botler²

RESUMO

Introdução: O artigo propõe-se a caracterizar a estruturação da experiência escolar no sentido de tornar visíveis as injustiças que a compõem, bem como ampliar a compreensão sobre as concepções de justiça escolar por parte de sujeitos brasileiros e portugueses em termos de sua organização e justificação na contemporaneidade. A análise é distinta e complementar ao viés jurídico que vem tendo centralidade nos debates educacionais quando o assunto é Justiça. **Método:** Apresenta resultados de pesquisa que teve por objetivo analisar concepções de estudantes de escolas brasileiras e portuguesas a respeito de justiça, escola justa, práticas justas/ injustas no interior da organização escolar. O estudo de casos recorreu a entrevistas realizadas em 4 escolas de ensino médio, cujos dados foram analisados com base na abordagem da Análise de Conteúdo. **Resultados e Conclusão:** Tais dados nos estimulam a considerar que o sentimento de injustiça é mais presente nas escolas brasileiras, em que professores e alunos apontam vivências de indisciplinas e violências no cotidiano escolar, *justificando práticas injustas*, alertando para as distintas formas que assume a desigualdade social em ambos os países.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade. Escola. Brasil. Portugal. Justiça.

ABSTRACT

Introduction: The article proposes to characterize the structure of the school experience to make visible the injustices that compose it, as well as to extend the understanding on the conceptions of school justice by Brazilian and Portuguese subjects in terms of their organization and justification in the contemporaneity. The analysis is distinct and complementary to the legal bias that has been central in educational debates when it comes to justice. **Method:** It presents research results that aimed to analyze conceptions of students from Brazilian and Portuguese schools regarding justice, fair school, fair / unfair practices within the school organization. The case study used interviews conducted in 4 high schools, whose data were analyzed based on the Content Analysis approach. **Results and Conclusion:** These data stimulate us to consider that the sense of injustice is more present in Brazilian schools, in which teachers and students point out experiences of indiscipline and violence in school daily life, justifying unfair practices, alerting to the different forms that social inequality assumes in both countries.

KEY WORDS: Inequality. School, Brazil. Portugal. Justice.

¹ Pesquisa financiada com apoio do Edital Universal CNPq - Processo n. 444372/2014-8

² Doutora em Sociologia - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Recife, PE – Brasil. Professor Associado - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Recife, PE - Brasil. **E-mail:** alicebotler@gmail.com
Submetido em: 22/09/2017 - **Aceito em:** 10/03/2018

RESUMEN

Introducción: El artículo se propone caracterizar la estructuración de la experiencia escolar en el sentido de hacer visibles las injusticias que la componen, así como ampliar la comprensión sobre las concepciones de justicia escolar por parte de sujetos brasileños y portugueses en términos de su organización y justificación en la contemporaneidad. El análisis es distinto y complementario al sesgo jurídico que viene teniendo centralidad en los debates educativos cuando el asunto es Justicia. **Método:** Presenta resultados de investigación que tuvo por objetivo analizar concepciones de estudiantes de escuelas brasileñas y portuguesas acerca de justicia, escuela justa, prácticas justas / injustas en el interior de la organización escolar. El estudio de casos recurrió a entrevistas realizadas en 4 escuelas de secundaria, cuyos datos fueron analizados con base en el abordaje del Análisis de Contenido. **Resultados y Conclusión:** Tales datos nos estimulan a considerar que el sentimiento de injusticia es más presente en las escuelas brasileñas, en que profesores y alumnos apuntan vivencias de indisciplinas y violencias en el cotidiano escolar, justificando prácticas injustas, alertando para las distintas formas que asume la desigualdad social en ambos países.

PALABRAS CLAVE: Desigualdad. Escuela. Brasil. Portugal. Justicia.

1 INTRODUÇÃO

ECBrA1F³: Ah, tem alguns professores que as pessoas não respeitam, é claro, tem o momento de fazer bagunça. Quando o professor tá explicando a matéria (fazem bagunça), mas tipo, eu já me irritei também porque no horário de prova já aconteceu isso, de tarem jogando coisas pro outro lado da sala.

ECBrA2F: É, bolinha de papel.

ECBrA1F: É, e no horário de prova! *Aí, eu até me irritei, bati, usei palavras agressivas,* mandei calar a boca, ai ficaram até me olhando, tipo, pra que usar palavrão? Todo mundo parou, mas parou pelo espanto de eu ter falado assim e não por ter pensado: Ah! Realmente isso tá errado! Pararam pelo: Meu Deus, olha o que ela fez! (...) acho que não respeitar o professor, ficar tacando coisa pro outro lado da sala, eu acho que é *indisciplina*. Ficar guardando lugar na fila também.

ECBrA2F: Muita gente faz!

ECBrA1F: Sim, mas uma, duas, três pessoas. Mas, a fila já tá grande, ai chega aquele bolo de pessoas, e você fica, tipo: dá pra esperar? (Isso é) *injustiça*, acho que tá mais pra injustiça.

O extrato acima apresenta diálogo com duas alunas em uma escola de ensino médio na rede estadual de educação em Pernambuco ao indagarmos sobre sua compreensão a respeito de *indisciplina* e denota que, apesar de certa noção conceitual, ideias se misturam na cabeça dos sujeitos, entre concepções e o que percebem a partir dos fatos vivenciados no cotidiano, em que se inclui o sentimento de injustiça. O diálogo revela um conflito vivido

³ Extrato de diálogo com alunas em escola de ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco, em Recife. Denominamos *ECBrA1F* para Escola de Centro Brasileira Aluna 1 ou 2 Feminino. Detalharemos adiante.

em sala de aula num momento de avaliação/prova, em que a aluna ECBra1F demonstra revolta e tensão diante da desorganização experimentada para dar conta da tarefa, limitando sua possibilidade de concentração. A fala mostra sua compreensão sobre indisciplina e consequente reação agressiva, apesar de afirmar que não é seu hábito, propriamente, já que indica o espanto dos colegas diante de sua ação. Ao mesmo tempo em que define indisciplina por meio de exemplos, revela também certo sentimento de injustiça tanto em relação ao professor, que queria explicar, quanto a si mesma, que queria escutá-lo e não consegue.

Provocações entre colegas, falta de respeito ao professor e irreverência diante de momentos de trabalho são comuns no cotidiano escolar e nos conduzem a pensar em que tipo de acesso à educação nossas escolas estão oferecendo, não em termos da *Justiça*, que garante o *Direito* (já consolidado), mas das *práticas* que povoam o universo institucionalmente delimitado como lugar de socialização e aprendizagem. A Justiça é um tema que vem sendo disputado e problematizado no Brasil, relacionado aos direitos sociais, particularmente à educação, e formalmente focalizado desde a promulgação de alguns marcos regulamentares como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), entre outros. Dentre as abordagens já apresentadas, levantamos os seguintes temas: escola e justiça, juventude e escola, desigualdades educacionais, entre tantos outros.

A relação entre escola e justiça é problematizada por Derouet (2002) e Dubet (2004), que focalizam as demandas por uma escola *mais* justa, bem como por Schilling (2013) que realça as injustiças escolares, na busca de ultrapassar o debate a respeito da violência e das desigualdades. Ribeiro (2016) conceitua as redes de ensino “mais justas” como aquelas em que há um maior número possível de alunos que domina o conhecimento que se define como necessário, sobretudo aqueles alunos cuja origem lhes impõe situações de desigualdade social. Boltanski (2013) e Estevão (2002) analisam as implicações da justiça complexa no campo da educação. Corrêa (2014) trata do deslocamento do modelo de justificação simples (consenso em torno do ideal de igualdade de condições da escola republicana) para um modelo de justificação complexo (novos ideais em disputa sobre a “boa escola”, a exemplo da escola comunitária ou da escola pautada em valores do mercado). De qualquer forma, questiona-se o “modelo da escola universalista republicana como forma de domesticação da criatividade dos alunos” (op.cit, p.47) em contrapartida ao modelo de escola plural, que corre o risco de cair em relativismos que delimitam os valores de justiça social.

Silva, Pelissari e Steimbach (2013) focalizam *a relação entre juventude e escola*, tema que se desdobra em especificidades, tais como juventude e sexualidade ou gênero (SALES e PARAISO, 2013; WELLER, 2005), juventude e violências (SALLES, SILVA e FONSECA, 2014); FONSECA e POLIDO, 2017), políticas para a juventude (NUNES e FERNANDEZ, 2016), juventude e participação política em suas diversas faces (CASTRO, 2008; MARTINS e DAYRELL, 2013; DE TOMASI, 2014; MOURA, 2015).

Desigualdades educacionais é tema analisado por Pochmann e Ferreira (2016) que tratam das políticas educacionais mais recentes para os jovens como “resultado de medidas de adequação da educação brasileira à lógica da competitividade instaurada no capitalismo global”. Estes autores apontam que a literatura internacional focaliza a luta contra a exclusão, em lugar da busca da igualdade, o que denota a dinâmica acelerada na produção e na circulação das mercadorias que vem pautando a justiça social que orienta a educação e o trabalho de forma fragmentadora, especialmente dos jovens. Este tema nos remete ao atual contexto em que a desesperança toma conta de mentes e corações aflitos diante de governos corruptos que refletem sociedades também corrompidas. A crise de valores entre o justo e o possível/necessário leva comunidades à luta por direitos. Castells (2013) focaliza as “redes de indignação e esperança” em que trata das estratégias contemporâneas de mobilização dos movimentos sociais via redes, o que, a nosso ver, incide especialmente nos jovens e em suas novas formas de comunicação e manifestação diante das desigualdades e injustiças sociais. Jasso (2016) relaciona os efeitos das desigualdades e injustiças a partir do argumento de que a primeira *linha de defesa* contra o auto interesse ou individualismo e a desigualdade é a justiça.

Estes aspectos demonstram que a expressão justiça vem ganhando espaço no debate social em geral, e também no âmbito escolar, afrontando as injustiças vividas. Este tema será aprofundado ao longo do artigo, que destaca *os princípios que pautam práticas no cotidiano escolar*, em contrapartida ao viés jurídico que vem tendo centralidade nos campos da educação e sociologia.

Apresenta-se parte de resultados de pesquisa que teve por objetivo analisar e comparar concepções que estudantes, professores e gestores de escolas brasileiras e portuguesas têm de justiça, escola justa, práticas justas/ injustas no interior da organização escolar. O estudo de casos recorreu a entrevistas como técnica de coleta de dados realizadas em 4 escolas de ensino médio, uma de região central e outra de periferia urbana,

em Recife/Brasil e Braga/Portugal⁴. Os dados foram analisados com base na abordagem da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), em que foram inicialmente tratados de forma categorial a partir das variáveis empíricas, a partir das quais foram elaboradas variáveis teóricas. As entrevistas foram realizadas no ambiente natural, nos intervalos entre aulas. A aproximação com alunos ocorreu de maneira informal, sempre em grupos, de maneira a preservar princípios éticos da pesquisa. No Brasil, entrevistamos 35 sujeitos (21 da escola de centro - *ECBr* e 14 da escola de periferia - *EPBr*) e em Portugal, 50 (27 da escola de centro - *ECPt* e 23 da escola de periferia - *EPPt*). Para efeito da apresentação de dados, nomeamos alunos com a letra A seguida de numeração (e sexo F ou M) e mostramos ora sob forma de diálogos, ora de extratos de falas individuais. O roteiro semiestruturado pautou-se nos eixos temáticos: indisciplinas, violências, injustiças, justiça e escola justa, que também nortearam a análise, organizada a partir da exploração temática das respostas, seguida pelo relacionamento entre conteúdos obtidos para cada subtema. Desta forma, construímos inferências a respeito das concepções presentes no universo escolar, bem como das justificativas para as práticas relatadas.

O texto propõe como meta e contribuição *caracterizar a estruturação da experiência escolar no sentido de tornar visíveis as injustiças que a compõem*, bem como ampliar a compreensão sobre as *concepções de justiça escolar por parte de sujeitos brasileiros e portugueses* em termos de sua organização e justificação na contemporaneidade. Optamos por iniciar este artigo com um extrato de diálogo com vistas a destacar os dados da realidade que reverberam nossa preocupação a respeito da Justiça *na* escola enquadrada no âmbito das desigualdades sociais.

2 JUSTIÇA, DESIGUALDADES E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Consideramos que o sentimento de injustiça seja presente especialmente nas escolas brasileiras, tendo em vista o contexto das desigualdades sociais, que assume proporções assombrosas, tal como afirma Pochmann (2015). O autor esclarece que, apesar dos avanços das políticas desde os anos 2000, que indicam decréscimo da desigualdade no Brasil, os princípios neoliberais protagonizam a desconstrução do Estado de bem-estar social, aumentando a desigualdade de renda, pobreza e desemprego. O autor denuncia a

⁴ A escolha por este nível do ensino deu-se em função de este constituir-se de um público formado por adolescentes e jovens, que, por sua própria natureza, além de corresponderem à faixa etária de profundo desenvolvimento físico/biológico, são vistos ora em fase de transição entre infância e maturidade, ora em sua característica de dependência legal-real em conflito com suas demandas por independência e autonomia, ora por socialização, perfil que também se enquadra como crítico e em busca de construção de identidade.

ausência de ética econômica e social exercida por um grupo minoritário de hiper-ricos, o que expressa abertamente a organização econômica e social numa perspectiva liberal-individualista.

Assim, examinar como a justiça é assumida na escola inclui verificar que princípios estão sendo ali defendidos: ora liberais-individualistas (a liberdade é individual, os direitos são individuais e as normas partilhadas), ora comunitaristas (a liberdade é social e os direitos são coletivos). Em outros termos, a justiça pode ser vista como resultado de um acordo ou contrato entre pessoas livres e razoáveis quanto a diferenças de poder, advindo de sua condição ou posição social com vistas a garantir as liberdades e minimizar as desigualdades, tal como define Rawls (1992). Por outro lado, é compreendida como *local*, ou seja, vivida de forma fiel às compreensões partilhadas dos seus membros, tal como defende a teoria pluralista da justiça social baseada na igualdade complexa (Walzer, 2003). Estes prismas levam à percepção de que o indivíduo ora é visto como um ser autônomo, ora é um ser integrado e fruto de uma construção social. Assim também ocorre com a ideia de que a justiça e os valores morais são percebidos como iguais para todos, ou são entendidos como passíveis de serem construídos e desenvolvidos socialmente.

Ambas as abordagens, no entanto, compreendem que a melhor maneira de se obter justiça (ou determinar o que é justo) é construindo um *consenso* a partir do debate. O que varia entre as correntes é *a maneira de se conduzir o debate* para se chegar ao consenso. Acrescentamos que o consenso não exclui a possibilidade do *litígio*, ou seja, o consenso não significa necessariamente a satisfação dos anseios de todos em determinada situação de conflito, seja este *decorrente ou causador* de um sentimento de injustiça. Esta ideia nos leva a refletir sobre a determinação do que é justo em termos de práticas escolares, ou melhor, em como estes consensos são construídos localmente na escola, lugar de aprendizado para a vida. Partimos do pressuposto de uma relação que se constitua como democrática, dialógica e argumentativa (BOTLER, 2004), o que seria fruto de uma abordagem social/comunitarista da justiça.

A expressão justiça refere-se a diversas classificações, decorrendo da aplicação da lei ou das regras vigentes, matizada conforme o contexto a que estiver se referindo. As regras são padrões de comportamentos aceitáveis ou inaceitáveis num determinado contexto, o que leva a supor a existência de sanções como mecanismos de controle das condutas antissociais. Refletem e incidem em práticas que são orientadas por princípios, como delineamos acima, ora tendentes ao individualismo, ora ao coletivismo. A justiça é social quando se refere à melhor distribuição de riqueza entre cidadãos, podendo utilizar-se do critério de *necessidade* em relação àqueles que precisam ser ajudados e de *capacidade*, em

relação àqueles que poderão contribuir mais para que tal redistribuição possa ser feita. A justiça é também *retributiva*, na medida em que tem como princípio retribuir a cada um a penalidade em função do dano causado a outrem. É ainda *restaurativa* quando objetiva resgatar a dignidade aos envolvidos em situações extremas.

Com estes aspectos não pretendemos esgotar qualquer discussão conceitual, mas apresentar a complexidade que a temática comporta, bem como a disputa necessariamente presente em cada âmbito, seja na sala de aula, seja nos corredores e espaços de recreio, seja ainda extramuros da escola: é marcada por distintas lógicas que permeiam os diversos espaços estruturais, seja o espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço da cidadania e seus distintos mecanismos de poder, como o patriarcado, a exploração, a dominação. A este respeito, Estevão (2004) esclarece que estes diferentes espaços inspiram diferentes concepções de justiça: o mundo doméstico, por exemplo, realça os códigos de honra, a tradição do respeito aos mais velhos, a conservação moral; o mundo cívico mobiliza noções de equidade, liberdade, solidariedade; o mundo mercantil é regido pelas leis de mercado, concorrência, lucro, individualismo. Conforme o autor, as concepções de mundo inspiram concepções de justiça, de grandeza, de valores, de expressões de julgamento; há, no entanto, lugar para o encontro simultâneo de várias destas concepções. Os argumentos utilizados em uma disputa subsidiam princípios de ação que são diferentes. Esta diferença nos importa, mas ressaltamos o caráter de complementariedade existente entre as diversas concepções, pois “A justiça é antes uma questão de interpretação cultural do que de argumentação filosófica” (KYMLICKA, 2006, p. 10)

A interpretação incide sobre fatos reais, esclarecendo aquilo que é vivido, o que nos leva a entender que o cotidiano social e escolar vêm exalando injustiças, ampliando a sede por manifestações de todas as ordens, seja por parte de professores, de alunos, de gestores escolares, inclusive de familiares. As diversas manifestações de indignação consolidam-se sob forma de conflitos, indisciplinas e violências, o que nos leva a procurar desvelar a existência de conflitos antes de os mesmos produzirem manifestações violentas. Compreendemos que a localização de diferentes formas de pensar e sua elucidação são potenciais redutores dos conflitos e estimulam o pronunciamento verbal de dificuldades que povoam o cotidiano escolar. Conflitos revelam posições diversas, que podem ser também vistas como relações de poder e dominação de determinada forma de expressão sobre as demais.

Boltanski (2013), ao tratar das relações de poder, caracteriza formas distintas de dominação, ora pelo terror, em que a violência física tem papel central, tornando difícil de se formar um coletivo crítico em oposição, ora ideológica, em que a crítica incide sobre a distância entre o que se prega e o que se realiza, possibilitando visibilizar as injustiças e demandar justiça ou melhores/iguais oportunidades a toda a sociedade. O autor acrescenta um terceiro modo de dominação, o que denomina de gestor, exercido por meio da manutenção duradoura de assimetrias profundas, o que tende a limitar o poder de crítica, visto que “as provas sempre têm resultados adversos” (Boltanski, 2013, p. 449). Chama-nos a atenção este último aspecto, desde que observamos a educação como prova antagônica ao descaso dos governos que mantêm continuamente um discurso democratizante acompanhado de práticas prepotentes, que contribuem para a ampliação das desigualdades.

Entendemos que do modo de dominação gestor resulta uma experiência escolar permeada pelo desenvolvimento de formas simbólicas de ser e de estar naquele espaço, caracterizadas por desordens de toda sorte, em que predomina certo mal-estar generalizado, em lugar de criação, vida. Os valores ali predominantes orientam as aprendizagens e mobilizam sentimentos, configurando certa estética social voltada para si ou para o mundo, tal como na arte. A escola configura-se, portanto, como espaço de criação e aprendizagem de valores e competências, fruto e produtor de seu lugar no âmbito das desigualdades sociais, revelando as diversas concepções de justiça ali presentes.

3 DESIGUALDADE E AS DEMANDAS POR JUSTIÇA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O argumento de que a escola pública perdeu em qualidade na medida da democratização fundada na igualdade de acesso ao sistema de ensino (CHRISPINO, 2007) nos conduz a refletir a respeito da expansão da democracia em sua relação com as desigualdades sociais. A este respeito Rancière (2014, p.14) afirma que a crise da democracia se refere ao “aumento irresistível de demandas que pressiona os governos, acarreta o declínio da autoridade e torna os indivíduos e os grupos rebeldes à disciplina e aos sacrifícios exigidos pelo interesse comum”. Para o autor, a democracia hoje parece devorar o estado e tornar-se um regime totalitário, em que o mercado é pautado no princípio da felicidade e do prazer individual. O homem democrático é, neste sentido, o consumidor ávido, ainda que a sede inclua também demanda por determinados direitos de minorias. Pochmann e Ferreira (2016, p.1245) também relacionam democracia e desigualdades, tendo como base a seguinte opção teórica:

Na educação, a igualdade não é concebida como um princípio abstrato, mas como uma crítica às desigualdades. Pensar uma educação igual não é desejar uma igualdade perfeita, que é utópica; mas é querer reduzir uma parte das desigualdades em face à instrução, que podem ser ligadas ao território onde se vive, à origem social, ao sexo, à religião etc. As diferenças de condições entre os indivíduos não devem ser definitivas. Somente a igualdade em direitos é definitiva e o objetivo de uma sociedade justa é dar a possibilidade, a cada um, de escolhas e de encontros com o novo. *As diferenças sociais não devem ser ligadas nem à nascença, nem à fortuna dos pais, nem aos hábitos culturais, nem à religião, nem ao sexo, nem à cor da pele* etc. Todas as discriminações devem ser combatidas. *A igualdade de direitos deve garantir o poder da escolha para cada cidadão. Por sua vez, a justiça é aquela alicerçada na contribuição das pessoas ao bem comum.*

O extrato esclarece que o princípio da igualdade necessariamente remete ao contexto social em que a desigualdade se produz e reproduz, o que ocorre “tanto pelas diferenças individuais do rendimento, quanto pela ausência da universalização de bens e serviços públicos” (POCHMANN, 2015, p.37). O que se observa no âmbito das práticas sociais é uma tensão entre a busca de laços de sociabilidade, por um lado e, por outro, a busca da felicidade individual/privada, o que acarreta uma diversidade de demandas, tornando o cidadão indiferente ao bem público, desviando suas energias da cena política para a prosperidade material/individual (RANCIÈRE, 2014). Isso ajuda a explicar o porquê de observarmos certa tendência em sociedades em que predominam as carências de serviços sociais a uma valorização de aspectos relativos à estrutura física e material, em detrimento de valorização das relações interpessoais, tal como mostraremos neste item em que chamamos a atenção para as *demandas dos jovens estudantes*, bem como para suas alternativas de argumentação.

Assim, ao perguntarmos o que entendiam sobre injustiça na escola, estudantes brasileiros focalizaram aspectos relativos à infraestrutura, diferente do que ocorre entre estudantes portugueses:

ECBrA16 M: Uma coisa que eu acho injusta é a estrutura do colégio aqui, que tá a mais de 50 anos e não muda! Dá pra estudar, mas *não é aquele divertimento que poderia ser, que falta!*”

ECBrA6 F: [...] Tem um menino que é *muito inteligente* daqui da sala, aí a gente tem uma (aula de) informática, robótica. E *a gente não tem* aula de robótica, não sei pra que existe, que a gente não tem (rindo). Aí, tipo, assim, *só algumas pessoas podem entrar lá, outras não podem! Aí eu fico: tipo, por que não pode? Não deveriam ser direitos iguais pra todo mundo?* E muitas vezes eles ficam lá sem fazer nada, só pra matar o tempo porque lá tem ar condicionado!

ECBrA12 M: É quando tem o pessoal da merenda, ele tem que distribuir uma certa quantidade pra todo mundo, mas se uma pessoa passa uma certa dificuldade e não comeu hoje e ela quer repetir e não pode, porque a comida vai ser jogada no lixo, isso é uma injustiça que aconteceu com ela. É justiça dar pra todo mundo, mas quando a pessoa tá com mais fome e não pode comer porque não pode repetir, mesmo tendo comida, é uma injustiça!

Os extratos de falas nos permitem exemplificar algo que converge em ambas as escolas brasileiras, tanto de centro como de periferia, que é a crítica à precariedade das estruturas das instituições de ensino, retratada nas falas como propiciadora do surgimento do sentimento de injustiça, exteriorizado pelo aluno ECBrA16M, como indignação pela ausência de maiores investimentos do governo para a melhoria desse espaço, reverenciando o princípio da igualdade. Mas o princípio da equidade também é focalizado na expressão da estudante ECBrA6F, que questiona que um valor supostamente destinado a todos, é utilizado por apenas alguns alunos, pelo “crivo da inteligência”, ou seja, o mérito individual gera diferença de direitos, desconsiderando as condições que os diversos estudantes tiveram para chegar àquela condição. Assim, o rendimento escolar é tido como medida para separar os melhores, que terão acesso às aulas de robótica (que nem tem ocorrido, segundo a aluna), enquanto a maioria fica de fora. O que deveria ser para todos, acaba se tornando um privilégio para poucos.

A lógica da distribuição da merenda (oferecer a todos a mesma quantidade de lanche) é questionada pelo estudante ECBrA12M, que discorda que a escola jogue fora a comida que frequentemente sobra, considerando alguns alunos mais carentes, que poderiam repetir o lanche, tendo um reforço na alimentação. Assim, o princípio da igualdade deveria ser substituído pelo da equidade, diante da merenda que sobra, como duas racionalidades complementares, no que se refere à distribuição da merenda escolar, por ele percebida como injusta. Igualdade e equidade são princípios problematizados na argumentação dos estudantes que concordam com a igualdade de base como critério de justiça fundante, mas não único. Revela senso de coletividade, uma vez que considera as desigualdades reais de condições entre estudantes. As práticas experimentadas na escola, no entanto, parecem ditar de forma acrítica o valor da igualdade por meio do seguimento burocrático à regra. Já nas escolas portuguesas, ao questionarmos sobre o que entendem por *injustiça*, estudantes assim se referem.

ECPtA2F: Às vezes acusam, acusam a minha turma de fazer uma coisa, por exemplo, deixarem a sala toda suja, quando, se calhar, foi outra que esteve lá antes. Mas, normalmente, são as pessoas que são

injustas conosco quando decidem castigar a turma toda por causa de um ou dois, um pequeno grupo de alunos malcomportados. *E aí eu sinto que estamos a ser as pessoas que se preocupam com as pessoas serem injustiçadas.* Porque, pelo menos, podiam fazer alguma coisa relativamente a eles e não aos outros que vão ser prejudicados. Às vezes, não; outras vezes, eles (professores) procuram pensar bem, refletir bem naquilo que nós fazemos nas aulas e aí tentam nos ajudar.

ECPtA1F: E, pois, (professores) nem procuram ouvir a nossa versão, porque só acreditam que nós fizemos aquilo e pronto.

ECPtE4F: *Há professores que são injustos a dar notas, porque notas julgam os preferidos. Comigo nunca aconteceu assim, mas há algumas injustiças principalmente nas notas. É tratamento diferenciado com algumas pessoas.*

O exemplo revela que as estudantes portuguesas identificam injustiças como práticas que tomam o todo pela parte, o que nem sempre ocorre. As diferenças de tratamento por parte de docentes aos alunos, com destaque à atribuição de notas também é percebida como injustiça. A estrutura física sequer é mencionada, desde que as estruturas escolares naquele país são satisfatórias, argumento corroborado ainda em outros depoimentos. Os extratos indicam também preocupação com o princípio coletivo e com os colegas injustiçados.

Diferenças sociais e de tratamento são experimentadas nas escolas de ambos os países refletindo diferentes lógicas de diferentes mundos, constituindo universos de justificação múltipla, tal como caracteriza Derouet (2002). Nesses, observamos que as juventudes fazem justiça à sua maneira e interpretação, desconstruindo discursos e realidades, criando novas afirmações. A escola, espaço de necessária permanência por longo tempo, vem enfrentando desafios para a sua organização, especialmente quanto à democratização da qualidade da oferta educacional.

O argumento de que a ampliação de vagas teria ocasionado desorganização do fluxo e queda nos resultados, vem sendo relacionando aos indicadores educacionais obtidos a partir da adoção do sistema de avaliação e controle. Chamamos a atenção para o fato de que a democracia formal foi institucionalizada, o que não garante a permanência dos alunos na escola, muito menos numa escola de qualidade para todos. Assim, a baixa qualidade dos resultados educacionais passou a ser associada às diferenças de toda sorte presentes no convívio escolar, levando ao discurso da pluralidade, o que gera desentendimentos de diversas ordens. Acrescentamos que as manifestações juvenis demonstram claramente que

jovens não acreditam na escola como viabilizadora de uma reversão em suas condições de vida, desde que injustiças, paulatinamente, vão sendo naturalizadas. A qualidade é, assim, questionada e desconstruída pela juventude que a frequenta e cujo sentido atribuído é fundamental para pensarmos numa outra possibilidade, mais incluyente e menos desigual. As experiências relatadas por estudantes revelam os conflitos ali presentes, denotando certa confusão entre suas diferentes manifestações e a dificuldade de discernimento para seu tratamento.

Vale, portanto, distinguir os *conflitos* diversos - típicos da democracia, já que existem interesses antagônicos nas relações interpessoais, nas relações entre pares, nas relações que envolvem decisões, por um lado, das *indisciplinas*, por outro, em que a quebra de regras configura-se a partir da falta de clareza ou controle a seu respeito, o que repercute na conduta que se prolonga nas relações em sociedade. O descumprimento de regras se relaciona ao sentimento de injustiças vividas e o não esclarecimento de regras gera conflitos ou, num nível mais profundo, se exprime como *violências*, típicas de sociedades extremamente desiguais, como o Brasil, materializadas sob forma de agressões físicas e verbais.

Os conflitos podem ser intermediados e arbitrados com vistas à obtenção de consenso entre as partes envolvidas, mas nos casos de agressões severas, escolas recorrem ao conselho tutelar ou mesmo à polícia. Dentre as alternativas para resolução de problemas de indisciplinas, recorre-se ao esclarecimento das regras de convivência ou mesmo à sua elaboração coletiva, o que auxilia estudantes a compreenderem o lugar das leis perante o cidadão. Uma das alunas portuguesas esclarece que as regras são repassadas aos estudantes enquanto ainda não estão normalizados na escola e posteriormente não é mais necessário seu esclarecimento. No Brasil, regras sequer foram reverenciadas e o zelo por seu cumprimento não é observado por professores, a exemplo da situação de desorganização no momento da avaliação, como caracterizado no início deste texto.

A diversidade de conflitos presentes na escola configura certa estética ora dialógica e argumentativa, ora agressiva e se faz presente tanto em caráter interpessoal, como intrapessoal. As formas de seu tratamento variam entre abordagens paliativas e preventivas, alternando conforme o valor atribuído à organização escolar, bem como a princípios retributivos ou restaurativos. Configuram-se como expressões da capacidade humana de *atribuir sentido* à sua existência e revelam a capacidade de os sujeitos darem forma e significado às relações sociais vividas e à própria escola.

Salientamos que, como referimos acima, o modo de dominação gestorário identificado por Boltanski (2013) orienta a organização social com base numa racionalidade fundada em princípios individualistas e competitivos, definindo-se por práticas opressoras ao que contrapomos práticas dialógicas e argumentativas. Observamos que os estudantes exemplificam suas *concepções de injustiças* por meio de exemplos de práticas vividas. Assim, apresentamos ainda alguns dados em que relevamos os argumentos por eles utilizados frente a *práticas consideradas injustas* na escola, bem como as *demandas dali decorrentes*:

EPBrA10F- É você *pagar por alguma coisa que você não fez*. Ser acusado de alguma coisa que não estava nem na hora, nem sabe o porquê de tá sendo acusado. E você tentar explicar o que aconteceu e a pessoa não querer escutar a sua parte, eu acho que isso é injustiça.

EPBrA7F - Um professor botou falta em todo mundo porque alguns estavam fora da sala na hora da aula dele. Só que ele acabou botando falta em pessoas que não estavam fora da sala de aula.

EPBrA10F - Aí eu fui falar com ele e ele disse que botou porque a gente tava lá fora. Aí eu disse: “qual momento que o senhor me viu lá fora desde que chegou?” E ele ficou calado. Porque eu acho que ele primeiro tem que ver, para depois botar falta, não é só botar falta em todo mundo!

O diálogo se refere ao modo de atuar de um professor que parece ser corriqueiro e que as alunas identificam como injusto, considerando a ausência do direito de serem escutadas e de poderem contra argumentar (EPBrA10 F). Revelam ainda crítica à resposta imediatista do docente, sem refletir a respeito de seus argumentos e ainda questionam o princípio da igualdade de oportunidades e do mérito, já que o professor toma a parte pelo todo (EPBrA7 F), generaliza uma ação de um grupo atribuindo a todos a mesma penalidade. Por fim, afirmam que ele não reconhece seu erro, não se importando em restaurar o dano imputado a quem não tinha culpa, apesar da argumentação razoável da estudante (EPBrA10F). Nesse contexto, *terem que pagar por algo que não fizeram* é identificado pelas alunas com o sentimento de injustiça, diante da arbitrariedade do professor e sua incapacidade de dialogar, revelando discórdia. Ao questionarmos a respeito de *situações de injustiças* ocorridas na escola em Braga, o foco recai nas regras.

EPPtA3F – Temos regras mais rígidas do que em outras escolas, somos mais controlados, em termos de saídas, convivências, nos observam mais, em termos de namoros também, supostamente não pode. Na escola, não.

EPPtA2F- Há auxiliares, mas há também muitas câmaras de vigilância, sobretudo algumas mais escondidas.

EPPtA1M- Acho que eles não ficam observando as câmaras, mas apenas se alguma coisa se passa. Assim, por exemplo, deixamos lá a mochila pousada e quando voltamos percebemos que faltam-nos as coisas. Assim, podemos perceber quem é quem. Se mexeram numa mochila, eles vão lá observar o que se passou.

Injustiças na escola de periferia em Portugal são identificadas como controle sobre tudo o que ali ocorre, o que, no entanto, é justificado pelos próprios alunos como algo tácito, já que a escola precisa dispor de recursos para proteger alunos em caso de algum problema, ou seja, é visto como aspecto preventivo necessário à organização escolar. Revelam, apesar da crítica sobre o controle exercido pela escola, que pequenos furtos ou ultrapassagem de certos limites morais nas relações entre alunos já ocorreram por ali, tendo gerado as regras sobre as quais a escola zela, inibindo novas transgressões. Apesar da crítica, o aspecto preventivo é revelado e acordado.

Além do consentimento diante de situações identificadas como de injustiça, como mostramos acima, o mesmo grupo de alunos esclarece a respeito de distinções feitas na escola em relação a diferentes grupos de alunos, sobre as quais não demonstram o mesmo sentimento de injustiça (que alunos brasileiros) mas, ao contrário, julgam correto em termos de orientação para a ação:

EPPtA1M – Os adultos da escola confiam mais em nós. Como a escola é mais pequena, temos mais intimidade entre nós, então há confiança entre professores e alunos e também funcionários.

EPPtA3F - Quando éramos pequenos, eles nos falaram logo as *regras da escola* para os alunos, para nos pôr a parte do que poderia acontecer. Nos falaram as normas, os direitos do aluno, explicaram. Mas agora já não acontece mais, não é todo ano (que explicam as regras), acho que até o nono ano que falavam. Eu reparo que há escolas que tem mais problemas, não aquela violência extrema, mas alguma confusão.

EPPtAF2 - Situações de injustiça, acho que tem em todas as escolas. Tem sempre uma preferência de um ou de outro. Aqui há sempre aqueles alunos que já são conhecidos do diretor, dos professores. Tem sempre alguns alunos que são *mais escolhidos* que os outros. Achamos injusto, e reclamamos, mas...

O diálogo mostra que há diferença de tratamento com alunos de diferentes faixas etárias em relação ao cumprimento de regras, o que não é visto como problema naquela realidade, mas como algo naturalizado, justificado como necessidade adequada a cada extrato (meritocracia). As falas evidenciam que as alunas não se incomodam com preferências de professores por alguns alunos *escolhidos* (!) e acham que injustiças desse tipo ocorrem mais com os estudantes menores (referência ao que seria nosso Ensino Fundamental). Em sua concepção, justificam as práticas injustas com o argumento de que preferências são comuns, fazem parte da natureza humana, naturalizando-as.

Já nas escolas brasileiras, observamos que as relações de poder institucionalizadas são relacionadas ao sentimento de injustiça gerado pela confiança nos alunos mais velhos, em detrimento dos alunos mais novos, o que ocorre nas escolas de ambos os países. O que varia, no entanto, são as razões encontradas para diferenças de tratamento assumidas nas escolas. Assim, um diálogo entre duas estudantes brasileiras do primeiro ano revela crítica em relação aos limites impostos pela escola, ao passo que o aluno português, ao tratar do mesmo tema, argumenta a favor da escola.

Diálogo estudantes brasileiras:

ECBrA1F: “Eu já (senti injustiça), porque eu queria imprimir aqui um trabalho do negócio de empreendedorismo (trabalho escolar) e não deixaram eu sair”.

ECBrA3F: “Não deixaram sair, que a gráfica é aqui do lado. Agora, se fosse um (aluno) do 3º ano, pode. E a gente nem vai gazar, a bolsa tá aqui, a gente deixou tudo (na sala), até celular se quiser a gente deixa, mas eles não deixam (sair). Agora, se fosse segundo ou terceiro ano, deixavam”.

EPPtA1M: Acho que *os alunos mais velhos, tem mais maturidade, já tem consciência*, então (professores) afrouxam um pouquinho, facilitam mais um bocadinho, mas os menores, tem que ter mais rigor, é mais restrito. Confiam mais em nós.

As alunas brasileiras acima citadas se referem ao sentimento de injustiça diante da negativa para saírem da escola por um momento para realizarem um trabalho, o que

comparam ao que ocorre com a liberdade conferida aos alunos mais velhos: percebem que não desfrutam da confiança da escola criticando a desigualdade de tratamentos e se sentem desprestigiadas. Já o aluno português reconhece a diferença de tratamento como algo natural e encontra argumentos como relações interpessoais calcadas na experiência com os alunos mais velhos, já mais normalizados na escola. Seu argumento reflete prevalência do princípio da equidade, em que regras são atribuídas com maior rigor para alunos mais novos, que ainda desenvolverão senso de responsabilidade naquele coletivo.

Os recortes de falas denotam relações interpessoais em que se atribui poder de forma distinta a alunos da mesma escola, o que reverbera como sentimentos distintos em cada realidade em função de suas respectivas culturas: ora denuncia-se discórdia, já que desigualdades não são esclarecidas em termos de suas justificações, ora há clareza de certo acordo tácito na escola, que já conquistou status de regra normalizada. O sentimento de injustiça, assim, parece remeter menos ao rigor no tratamento, que é diferenciado, e mais à desconfiança generalizada sentida por estudantes brasileiros em contrapartida a certa confiança adquirida ao longo de anos de convivência escolar por parte de estudantes portugueses. Soma-se a este sentimento o valor hierárquico presente sob forma de reverência aos mais velhos naquela realidade.

Os dados apresentados pretendem estimular um olhar sobre práticas vividas cotidianamente nas escolas brasileiras e portuguesas, em que críticas são fornecidas por estudantes que se sentem injustiçados diante de ações ora naturalizadas, ora nem tão consentidas. Dentre as demandas de estudantes por práticas *mais justas*, observamos que alunos brasileiros *querem ser escutados*, para tecerem diálogo argumentado, sem julgamentos preestabelecidos, arbitrários. Em Portugal, querem a manutenção da vigilância e do controle pois acham saudável e justo.

4 CONSIDERAÇÕES

O artigo teve como proposta caracterizar a estruturação da experiência escolar no sentido de tornar visíveis as injustiças que a compõem, bem como ampliar a compreensão sobre as concepções de justiça escolar por parte de sujeitos brasileiros e portugueses em termos de sua organização e justificação na contemporaneidade. Os dados analisados estimulam a considerar que injustiças são presentes na experiência escolar, relacionadas com as desigualdades, com a redistribuição, com a falta de reconhecimento, com o desrespeito.

Ao relacionarmos justiça e desigualdades sociais, localizamos princípios que pautam práticas na experiência escolar, ora liberais-individualistas, ora comunitaristas. Nestas

experiências, nem sempre o consenso é absoluto, o que permite evidenciar sentimentos de injustiças que as compõem, bem como ampliar a compreensão sobre as concepções de justiça escolar por parte de sujeitos brasileiros e portugueses em termos de sua organização e justificação na contemporaneidade.

Na distinção entre as concepções e práticas relatadas por estudantes brasileiros e portugueses, destacamos as formas de obtenção dos consensos, com base em suas respectivas *interpretações culturais*, permeadas por valores predominantes em cada contexto e que contribuem em distintos graus para a *manutenção de assimetrias* sociais. A aprendizagem de valores é, assim, fruto e produtor de seu lugar no âmbito das desigualdades sociais, revelando as diversas concepções de justiça ali presentes.

Os dados apresentados mostram a crítica de estudantes brasileiros à precariedade da estrutura escolar, apesar da democracia. A desorganização escolar é relacionada por eles ao sentimento de injustiça, não apenas como indignação pela ausência de maiores investimentos do governo, mas pela *ausência de regras de convivência* para o trabalho escolar adequado, diante do que irrompem manifestações agressivas e, por vezes, violentas dos próprios estudantes ou reações desmedidas de professores. Em contraste, estudantes portugueses revelam como injustiças aspectos relativos às relações interpessoais, já que nas suas escolas aspectos relativos à estrutura são satisfatórios. Estes aspectos nos fazem pensar que as tensões presentes nas práticas escolares cotidianas tendem ora para a busca de laços de sociabilidade, ora para a satisfação individual perante as carências sentidas. Tais tensões se apresentam como conflitos que delineiam certa estética dialógica e argumentativa, ou rude e agressiva. Configuram-se assim as diversas formas de atribuir sentido à existência humana e social.

Os diferentes aspectos focalizados por estudantes de Brasil e Portugal revelam diversos mundos imersos nas escolas, em que a ausência de diálogo vem sendo percebida como injustiça, mobilizando ora a uma concepção de justiça pautada no princípio cívico, ora doméstico, ora gerencialista, de onde advém os conflitos e a violência.

Compreendemos, portanto, que a adoção de relações interpessoais mediadas numa perspectiva dialógica, argumentativa e democrática, pautadas em regras claras de convivência social, algo que parece tão comum mas faz parte das demandas invisibilizadas de estudantes, mobilizem princípios socializadores que permitam recriar a estética das relações nas escolas, de forma que eles possam inventar novos sentidos sociais para a escola, reverberando sua multidimensionalidade e complexidade, potencializando e justificando a geração de práticas escolares *menos injustas*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. n.8.069/90**. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília, DF: 1990.

_____. **Estatuto da Juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLTANSKI, Luc. Sociologia da crítica, instituições e o novo modo de dominação gestonária. **Sociologia e Antropologia**. Rio de Janeiro, v.3-6: p.441-463, nov., 2013.

BOTLER, Alice Happ. **A escola como organização comunicativa**. Recife: UFPE. Tese de doutorado em Sociologia, 2004.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Tradução de Carlos Alberto Medeiros.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, jun. 2008.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n.8 jul. /dec. 2002.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CORRÊA, Diogo Silva. Do problema do social ao social como problema: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. **Política & Trabalho**. Revista de Ciências Sociais, n. 40, p.35-62, abr.2014.

DE TOMMASI, Livia. Tubarões e peixinhos: histórias de jovens protagonistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 533-548, abr./jun., 2014.

DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n.21, set./dez. 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

- ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar. Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.64, p. 107-134, 2002.
- ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, justiça e democracia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- FONSECA, Débora Cristina e POLIDO, Caroline. Violência, comunidade e escola: relações e conflitos. In: ADAM, Joyce Mary. **Espaços e conflitos escolares: perspectivas a partir de imagens produzidas por alunos de escolas públicas**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p.57-88.
- JASSO, Guillermina. (Des)igualdade e (in)justiça. **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 189-217, abr./jun. 2016. Dossiê: Desigualdades, estratificação e justiça social.
- KYMLICKA, Will. **Filosofia política contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MARTINS, Francisco André Silva e DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/
- MARTINS, Francisco André Silva e DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, out./dez. 2013
- MOURA, Renata Paula dos Santos. **Novos olhares, novas costuras...** O movimento *hip hop* e suas práticas educativas na escola. Recife, UFPE, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- NUNES, Maisa Bruna de Almeida e FERNANDEZ, Cristiane Bonfim. Estado, sociedade e políticas de trabalho e emprego voltadas para os jovens no Brasil. **Revista Katálysis**, v.19 n.1, Florianópolis, jan. /jun. 2016.
- PAULA e SILVA, Joyce Mary Adam; REVILLA CASTRO, Juan Carlos; SALLES, Leila Maria Ferreira; VILLANUEVA, Concepción Fernandez. **A violência no cotidiano juvenil: uma análise a partir da escola**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.
- POCHMANN, Márcio e FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1241-1267, out./dez., 2016.
- POCHMANN, Márcio. **Desigualdade econômica no Brasil**. São Paulo, SP: Ideias & letras, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política e não metafísica. **Lua Nova**, n.25, 1992.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Um caminho metodológico para identificar redes de ensino mais justas na educação básica. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.4, n.8, jul./dez, 2016.

SALES, Shirlei Rezende e PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; FONSECA, Débora Cristina. Violência e inserção social do jovem de periferia urbana. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, v.16, n.3, p. 58-68., set./dez. 2014.

SCHILLING, Flávia. 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.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

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

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13 n.1, p. 216, jan./abr.2005.

AGRADECIMENTOS: Ao CNPq e às escolas campo de pesquisa e seus sujeitos.

ⁱ Revisão gramatical do texto sob a responsabilidade da autora