

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valéria Pereira Minussi

**A (IN)JUSTIÇA SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO EM SANTA MARIA/RS: O QUE OS/AS JOVENS DIZEM?**

Santa Maria, RS
2023

Valéria Pereira Minussi

**A (IN)JUSTIÇA SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM
SANTA MARIA/RS: O QUE OS/AS JOVENS DIZEM?**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nara Vieira Ramos

Santa Maria, RS
2023

Minussi, Valéria Pereira

A (IN)JUSTIÇA SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO EM SANTA MARIA/RS: O QUE OS/AS JOVENS DIZEM? /
Valéria Pereira Minussi.- 2023.

212 p.; 30 cm

Orientador: Nara Vieira Ramos

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Ensino Médio 2. Reconhecimento 3. Reconhecimento
4. Participação 5. Igualdade I. Ramos, Nara Vieira II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, VALÉRIA PEREIRA MINUSSI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Valéria Pereira Minussi

**A (IN)JUSTIÇA SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM
SANTA MARIA/RS: O QUE OS/AS JOVENS DIZEM?**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Aprovada em 23 de junho de 2023:

Nara Vieira Ramos, Dr^a. (UFSM)
(Presidenta/Orientadora)

Éder da Silva Silveira, Dr. (UNISC)
(por videoconferência)

Neusa Chaves Batista, Dr^a. (UFRGS)
(por videoconferência)

Rosane Carneiro Sarturi, Dr^a. (UFSM)
(por videoconferência)

Sueli Salva, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

À educadora Dr^a Nara Vieira Ramos, minha inesquecível orientadora, por tantas vivências, paciência, aprendizados e colo quando foi preciso.

Aos educadores Dr. Éder da Silva Silveira, Dr^a Neusa Chaves Batista, Dr^a Rosane Carneiro Sarturi e Dr^a Sueli Salva, membros da banca examinadora desta tese, pelo diálogo e contribuições para a construção desse estudo.

Aos educadores do PPGE pelos diálogos, estudos e construção de saberes.

Aos jovens estudantes participantes dessa investigação, por compartilhar suas formas de perceber o mundo.

Aos colegas que passaram pelo grupo de pesquisa GEPIJUF e que se tornaram amigos Amélia Mano, Claudia Machado, Cléia Tonin, Flávia Covaleski, Graciela Ribeiro, Lucas Ananias, Márcia Bocca, Maria Rita Py Dutra, Nara Oliveira, Rebeca Ramos Paloma e Thaianne Bonaldo, por compartilhar alegrias e angústias dessa jornada.

Ao meu companheiro Fernando pela motivação e compreensão de minha ausência em muitos momentos, por ser meu refúgio e segurança nas horas difíceis.

Aos meus familiares, principalmente ao meu pai e minha mãe, por me incentivarem e me impulsionarem a não desistir dos meus sonhos, por entenderem a importância que esse processo teve para mim.

RESUMO

A (IN)JUSTIÇA SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM SANTA MARIA/RS: O QUE OS/AS JOVENS DIZEM?

AUTORA: Valéria Pereira Minussi
ORIENTADORA: Nara Vieira Ramos

A presente tese está vinculada à linha de pesquisa políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Teve por problema de pesquisa: de que maneira os processos de (in)justiça social são vivenciados pelos jovens nas escolas públicas de ensino médio de Santa Maria/RS?. O objetivo geral foi “analisar os processos de (in)justiça social vivenciados por jovens de uma escola pública de ensino médio de Santa Maria/RS”, tendo ainda como objetivos específicos: Verificar a presença de abordagens de justiça social nas políticas públicas em educação; Identificar o perfil dos jovens em uma escola pública de ensino médio de Santa Maria; Verificar a presença de processos de (in)justiça social em uma escola pública de ensino médio; Compreender as concepções dos jovens sobre (In)Justiça Social e sua relação com a educação. Esta foi uma investigação de abordagem qualitativa que realizou uma pesquisa documental e um estudo de caso sobre os processos de (in)justiça social vivenciados por jovens do ensino médio, tendo como instrumento de levantamento de dados, além da pesquisa documental, o uso de questionário. A tese tem como categorias: o ensino médio, as juventudes e as condições juvenis e a justiça social e suas abordagens de redistribuição, reconhecimento, participação e justiça como igualdade. O aporte teórico contou com Rawls (2000a, 2000b, 2003), Fraser (2002;2006), Nussbaum (2013;2015), Connell (2006), Brandão (2010), Silva (2016), Abramo (2005), Margulis e Urresti (2000), entre outros autores, trazendo ainda como subsídio teórico alguns documentos legais que norteiam a educação brasileira. A partir desta pesquisa defendemos a tese de que os processos de (in)justiça social perpassam o cotidiano dos estudantes, transcendendo o contexto escolar, influenciando-o diretamente a partir de pequenos movimentos e ações como o próprio direito e acesso à educação, o reconhecimento das culturas destes jovens pela escola, fazendo com que se sintam pertencentes a este lugar, contexto e realidade e os processos de participação, que ainda são nitidamente pouco explorados pela comunidade escolar. Estas abordagens de justiça social podem ser desenvolvidas e aprimoradas a partir de uma educação democrática, proposta por Nussbaum (2015) e libertadora, proposta por Freire (2011) considerando a justiça curricular através do olhar das culturas dos grupos desfavorecidos, na construção de um currículo contra-hegemônico, o que é proposto por Connell (2006).

Palavras-chave: Ensino Médio. Redistribuição. Reconhecimento. Participação. Igualdade.

ABSTRACT

SOCIAL (IN)JUSTICE IN A PUBLIC HIGH SCHOOL IN SANTA MARIA/RS: WHAT DO YOUNG PEOPLE SAY?

AUTHOR: Valéria Pereira Minussi

ADVISOR: Nara Vieira Ramos

This thesis is linked to the line of research on public educational policies, educational practices and their interfaces of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria. It had a research problem: in what way are the processes of social (in)justice experienced by young people in the public high schools of Santa Maria/RS?. The general objective was "to analyze the processes of social (in)justice experienced by young people from a public high school in Santa Maria/RS", with the following specific objectives: To verify the presence of social justice approaches in public policies in education; Identify the profile of young people in a public high school in Santa Maria; Verify the presence of social (in)justice cases in a public high school; Understand young people's conceptions about (In)Social Justice and its relationship with education. This was a qualitative approach investigation that carried out a documentary research and a case study on the processes of social (in)justice experienced by high school youth, having as an instrument data survey, besides documentary research, the use of questionnaire. The thesis has as categories: high school, youth and youth conditions and social justice and their approaches to redistribution, recognition, participation and justice as equality. Theoretical support included Rawls (2000a, 2000b, 2003), Fraser (2002; 2006), Nussbaum (2013; 2015), Connell (2006), Brandão (2010), Silva (2016), Abramo (2005), Margulis and Urresti (2000), among others, Also taking as a theoretical subsidy some legal documents that guide Brazilian education. From this research we defend the thesis that the processes of social (in)justice pass through the day to day of the students, transcending the school context, directly influencing it from small movements and actions like the right and access to education itself, the recognition of the cultures of these young people by the school, making them feel belonging to this place, context and reality and the processes of participation, which are still clearly little explored by the school community. These approaches to social justice can be developed and improved from a democratic education, proposed by Nussbaum (2015) and liberating, proposed by Freire (2011) considering curricular justice through the look of the cultures of disadvantaged groups, in building a counter-hegemonic curriculum, which is proposed by Connell (2006).

Keywords: High school. Redistribution. Recognition. Participation. Equality.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa com a localização do município de Santa Maria no Rio Grande do Sul..... | 66 |
| Figura 2 - Bairros atendidos pela escola | 90 |
| Figura 3 - Mapa das regiões administrativas de Santa Maria | 96 |
| Figura 4 - Sistema de Cotas da Universidade Federal de Minas Gerais | 150 |
| Figura 5 - Distinção entre os percursos de uma mulher negra e um homem branco..... | 155 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Pesquisas encontradas no repositório Sucupira – CAPES..... | 27 |
| Quadro 2 - Pesquisas encontradas no repositório Sucupira - CAPES (Ione Ribeiro Valle) | 32 |
| Quadro 3 - Pesquisas encontradas no repositório Manancial – UFSM | 33 |
| Quadro 4 - Pesquisas encontradas no repositório Manancial – UFSM..... | 36 |
| Quadro 5 - Pesquisas encontradas no repositório Lume – UFRGS | 38 |
| Quadro 6 - Pesquisas encontradas no repositório Lume – UFRGS | 40 |
| Quadro 7 - Pesquisas encontradas no repositório DSpace – UFPR | 44 |
| Quadro 8 - Relação dos sujeitos mencionados na pesquisa | 69 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|---|-----|
| Gráfico 1 | - Percentual da População de 15 a 17 Anos de Idade que Frequentava a Escola ou Havia Concluído a Educação Básica – Brasil – 2012-2021..... | 20 |
| Gráfico 2 | - Percentual da População de 15 A 17 Anos de Idade que Frequentava o Ensino Médio ou Havia Concluído a Educação Básica – Brasil – 2012-2021 | 21 |
| Gráfico 3 | - Pesquisas por temáticas relacionadas à justiça social | 48 |
| Gráfico 4 | - Taxa de desocupação e nível de ocupação | 53 |
| Gráfico 5 | - Percentual de estudantes de 15 a 17 anos de idade com computador ou notebook e acesso à internet em casa, por rede de ensino - Brasil 2019..... | 55 |
| Gráfico 6 | - Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa | 84 |
| Gráfico 7 | - Participação dos jovens em coletivos e fora da escola | 93 |
| Gráfico 8 | - Profissão das mães ou responsáveis | 97 |
| Gráfico 9 | - Profissão dos pais | 98 |
| Gráfico 10 | - Ano/série dos estudantes | 99 |
| Gráfico 11 | - Cor declarada pelos jovens estudantes | 100 |
| Gráfico 12 | - Identificação dos jovens com a escola..... | 101 |
| Gráfico 13 | - Percepção da escola por parte dos jovens estudantes | 103 |
| Gráfico 14 | - Trajetória dos estudantes em escolas públicas | 123 |
| Gráfico 15 | - Participação em programas sociais de redistribuição de renda e benefícios..... | 144 |
| Gráfico 16 | - Conhecimento do Programa Bolsa Família pelos estudantes | 146 |
| Gráfico 17 | - Conhecimento dos estudantes sobre o sistema de cotas em universidades públicas | 149 |
| Gráfico 18 | - Como é considerada distinção entre os percursos de uma mulher negra e um homem branco disposta na Figura 5 | 157 |
| Gráfico 19 | - Participação dos estudantes em debates das eleições escolares ... | 161 |
| Gráfico 20 | - Ocorrência de debates para as eleições escolares da escola..... | 162 |
| Gráfico 21 | - Participação dos estudantes nas decisões da escola..... | 163 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Rendimento escolar: Taxas de aprovação..... | 23 |
| Tabela 2 - Filtros utilizados na Plataforma Sucupira..... | 27 |
| Tabela 3 - Critérios utilizados na Plataforma Manancial | 33 |
| Tabela 4 - Critérios utilizados na Plataforma Lume | 38 |
| Tabela 5 - Critérios utilizados na Plataforma DSpace | 44 |
| Tabela 6 - Pesquisas encontradas nos repositórios a partir dos critérios | 46 |
| Tabela 7 - Pesquisas por categorias | 47 |
| Tabela 8 - Taxa de distorção idade-série 9º ano do ensino fundamental na rede pública (%) | 119 |
| Tabela 9 - Rendimento escolar: taxas de aprovação | 120 |
| Tabela 10 - Percepção dos estudantes em relação ao sistema de cotas | 151 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BR | Brasil |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CF | Constituição Federal |
| CONAEs | Conferências Nacionais de Educação |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONJUVE | Conselho Nacional de Juventude |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação |
| CTGs | Centros de Tradição Gaúcha |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Nacionais, gerais para a Educação Básica |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMP | Ensino Médio Politécnico |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FILJEM | Filosofia, Cultura e Ensino Médio |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GEPIJUF | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPEA | Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MP | Medida Provisória |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| NEJIF | Núcleo de Estudos sobre Juventudes, Infâncias e Famílias |

| | |
|----------|--|
| NEM | Novo Ensino Médio |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PBF | Programa Bolsa Família |
| PcD | Pessoas com Deficiência |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PETI | Programa de Erradicação Programa de Erradicação do Trabalho Infantil |
| PISA | <i>Programme for International Student Assessment</i> |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPI | Pretos, Pardo e Indígenas |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| Projovem | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PVP | Pré-vestibular popular |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SM | Santa Maria |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TO | Teatro do Oprimido |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 ESTUDOS ANTERIORES | 25 |
| 1.1.1 Repositório Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES | 26 |
| 1.1.2 Repositório Manancial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM | 33 |
| 1.1.3 Repositório Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS | 37 |
| 1.1.4 Repositório DSpace da Universidade Federal do Paraná – UFPR | 43 |
| 2 O PERCURSO QUE TRILHAMOS | 52 |
| 2.1 A INVESTIGAÇÃO FRENTE À PANDEMIA | 52 |
| 2.2 MUDANÇA DE ROTA: UM ESTUDO DE CASO | 56 |
| 2.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 61 |
| 2.4 MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS..... | 63 |
| 2.5 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA..... | 66 |
| 2.6 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA | 69 |
| 3 A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM TRILHAR DE IDAS E VINDAS | 72 |
| 4 AS JUVENTUDES E AS CONDIÇÕES JUVENIS ATUAIS | 84 |
| 4.1 OS JOVENS DA PESQUISA: QUEM SÃO ELES?..... | 89 |
| 4.2 OS JOVENS E A ESCOLA: QUE LUGAR É ESTE | 95 |
| 5 JUSTIÇA SOCIAL | 106 |
| 5.1 JUSTIÇA SOCIAL: UMA RETOMADA HISTÓRICA DO CONCEITO..... | 106 |
| 5.2 A JUSTIÇA SOCIAL NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS | 113 |
| 5.3 A JUSTIÇA SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR | 122 |
| 5.4 AS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA SOCIAL AOS OLHOS DOS JOVENS ESTUDANTES..... | 137 |
| 5.4.1 A justiça social como redistribuição..... | 138 |
| 5.4.2 A justiça social como reconhecimento | 153 |
| 5.4.3 A justiça social como participação escolar | 159 |

| | |
|--|------------|
| 5.4.4 A justiça social como igualdade | 165 |
| 6 CONSIDERAÇÕES..... | 174 |
| REFERÊNCIAS..... | 186 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO..... | 203 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 211 |

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação propõe questionamentos relacionados à justiça social e como seus elementos estão presentes em políticas públicas voltadas para o ensino médio. Também apresenta como os estudantes¹ de uma escola pública estadual de Santa Maria percebem os fatores da justiça social, tanto na escola quanto em suas vidas de forma mais ampla. Este trabalho foi um desdobramento das pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias - GEPIJUF.

Sabemos que a justiça social é uma temática ampla e complexa, que vem sendo cada vez mais debatida no Brasil. O conceito de justiça social apresenta-se como terreno movediço, já que sua definição e explicação requer cuidado, uma vez que tal conceito está construído em pilares ideológicos, cheios de utopias e lutas. No entanto, fizemos o exercício de melhor entender o termo.

Compreendemos que os processos de (in)justiça social nas escolas públicas de ensino médio estão estritamente relacionados às percepções dos jovens enquanto sujeito de direitos. Nesse sentido, a educação configura-se como processo em que os jovens constituem sua identidade, sendo a escola um espaço de vivência de suas juventudes.

Com a democratização do ensino médio, a partir da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a), as escolas passam a ter um público diversificado, em que os jovens de diversos estratos sociais chegam a esta etapa da escolarização. Com isso, questões de redistribuição apontadas por Rawls (2000a, 2000b, 2003), Sen (2008, 2011) e Nussbaum (2013, 2015), reconhecimento apresentadas por Fraser (2002, 2006) e Honneth (2006) e participação abordada por Fraser (2002, 2006) e Young (2006) como dimensões da justiça social, passam a ser relevantes no contexto escolar.

A LDB de 1996, em seu Art. 35 atribui às finalidades do ensino médio, sendo elas o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental, com o objetivo da continuação dos estudos, a preparação para o trabalho e cidadania, o aprimoramento

¹ Ao mencionar os estudantes, ou os jovens, referimo-nos às estudantes e aos estudantes, entretanto por uma questão estética e de melhor fluência do texto usaremos a palavra no masculino, quando não nos referirmos a nenhum sujeito específico da pesquisa.

da pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996a). Logo, uma educação pautada no sujeito, no seu desenvolvimento pleno, no seu preparo para a cidadania, requer uma educação vinculada a uma sociedade democrática e justa. Assim, uma educação que considere a justiça social torna-se necessária.

Para tanto, necessitamos reconhecer os jovens que estão presentes nas escolas, jovens singulares, com trajetórias de vida distintas, oportunidades diversas, posições sociais diferentes e múltiplas culturas. Pensar a juventude como categoria construída social, cultural e historicamente, em detrimento de uma construção puramente geracional, é importante para compreender as singularidades presentes no contexto escolar, para que assim reflitamos sobre a justiça social para todos.

Mas, para compreender a trajetória dessa pesquisa, é preciso voltar o olhar para o início e o que motivou tal temática. A caminhada que me² levou a essa pesquisa iniciou há 14 anos aproximadamente, a partir da primeira experiência profissional, após minha formação em Bacharelado em Artes Cênicas, no ano de 2009, quando trabalhei em projetos sociais em São Francisco de Assis, Rio Grande do Sul, minha cidade natal. Nos projetos sociais, realizava oficinas de teatro para crianças e jovens em situação de risco pessoal e social³. Foi nesse contexto que me defrontei pela primeira vez com situações concretas de exclusão do sistema escolar, como crianças passando fome, morando em casas construídas com papelão, entre outras situações que me levaram a questionar as lógicas de desigualdades e (in)justiças sociais.

Diante dessa desacomodação, em 2010, retornei aos estudos, cursando Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, onde conheci a Prof^a Dr^a Nara Vieira Ramos, coordenadora do então Núcleo de Estudos sobre Juventudes, Infâncias e Famílias – NEJIF. Ao ingressar no NEJIF, iniciei estudos e pesquisas sobre crianças e jovens que se encontravam em situação de risco pessoal e social. Também realizávamos pesquisas e estudos acerca das redes de atendimento à comunidade. Foi no NEJIF que comecei a estudar e pesquisar com profundidade questões que me inquietavam desde minha experiência nos projetos sociais em minha cidade.

² Para uma melhor organização e desenvolvimento textual, utilizaremos em alguns momentos a 1ª pessoa do singular e em outros a 1ª pessoa do plural.

³ Os projetos que me refiro são o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem.

Ainda, em 2013, passei a participar do projeto: “Portal Ensino Médio EMDiálogo - Articulando Rede de Universidades com o Ensino Médio Inovador”, no qual realizamos oficinas para jovens do ensino médio de escolas públicas que estavam inseridas no Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, tendo como objetivo a garantia de direitos de aprendizagens dos estudantes através das oficinas reflexivas. Junto a isso, ingressei no grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio – FILJEM e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias – GEPIJUF. Em ambos os grupos eram realizados diálogos e estudos sobre juventudes e ensino médio, o que me instigou a pesquisar sobre ambos temas.

Concomitantemente a essas pesquisas, ingressei no curso de mestrado em Educação pela UFSM, em 2013, em que investiguei práticas pedagógicas diferenciadas de educadores, que propiciassem processos de ensino/aprendizado mais significativo aos jovens estudantes, no contexto escolar do ensino médio. Com isso, observei que as pesquisas realizadas nos grupos de estudos foram determinantes para a definição de meu problema de pesquisa do mestrado.

Às pesquisas realizadas pelo GEPIJUF, somou-se estudos sobre a justiça social. Nesse sentido, passamos a aprofundar temas e conceitos vinculados a tal temática e como ela se faz presente (ou não) na educação, nas escolas e no sistema de ensino. Nestes 14 anos, acredito que foi se construindo a investigação, em uma lenta trajetória na qual se insere a presente pesquisa, que tem como foco os processos de justiça social de jovens estudantes do ensino médio, etapa final da educação básica.

A educação básica apresenta um crescente desenvolvimento na busca pela implementação da justiça social, como podemos perceber a partir da Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), que aborda a educação como um direito social. Entretanto, tem-se uma longa caminhada pela frente em seus diferentes níveis de ensino. Observamos isso a partir dos documentos legais que tratam da educação do país.

Na CF de 1988 evidenciamos a educação como um direito social estabelecido prioritariamente. O Art. 205 desta Lei afirma que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 42).

O Estado e a família são os responsáveis pela educação das crianças e jovens do país. O Estado tem o dever de garantir o número de vagas suficientes nas escolas públicas e a família o dever de matricular suas crianças e jovens nas escolas, bem como zelar para que os estudantes não abandonem os estudos por nenhum motivo (BRANDÃO, 2010). Esse mesmo princípio também está explícito e tratado no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional da LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a), que trata sobre o direito à educação e o dever do Estado para com a educação da população brasileira.

É a partir da LDB (BRASIL, 1996a) que o ensino médio passa a integrar a educação básica, tornando-se também um direito. Em seu Art.4º a LDB (BRASIL, 1996a) apresenta a educação escolar pública como dever do Estado que necessita garantir a educação básica obrigatória e gratuita para crianças e jovens de faixa etária dos 4 (quatro)⁴ aos 17 (dezessete) anos, organizando-se em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

A partir da CF de 1988, bem como com a LDB de 1996, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, gerais para a Educação Básica – DCNEB e diretrizes específicas para cada etapa de ensino. Abordaremos neste texto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012a). Tratando-se do ensino médio, houve diretrizes para essa etapa anunciadas em 1998 (BRASIL, 1998), outra em 2012 (BRASIL, 2012), com a criação de DCNEB em 2010 estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº7/2010 (BRASIL, 2010) e uma atualização das DCNEM em 2018 (BRASIL, 2018a), que estabelece a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018b) como referência dos processos educacionais e avaliativos, que passou a vigorar a partir de 2018.

Observamos que a busca da concretização da educação como direito em primazia está visivelmente pulsante nos principais documentos que regem a educação básica. Para reforçar os pressupostos da educação, ainda se observa o Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024) que estabelece metas e estratégias a serem concretizadas no âmbito da educação. O PNE em vigência apresenta 20 metas a serem trabalhadas em 10 anos (BRASIL, 2014a). A Meta 3 fala sobre o ensino médio

⁴ Vale lembrar que a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade somente é estabelecida na Constituição Federal a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 e na LDB a partir de 2013, com a Lei nº 12.796. Anteriormente a isso, o Art. 4º inciso I da LDB somente mencionava a obrigatoriedade do ensino fundamental com progressiva extensão da obrigatoriedade para o ensino médio, não apontando uma faixa etária específica.

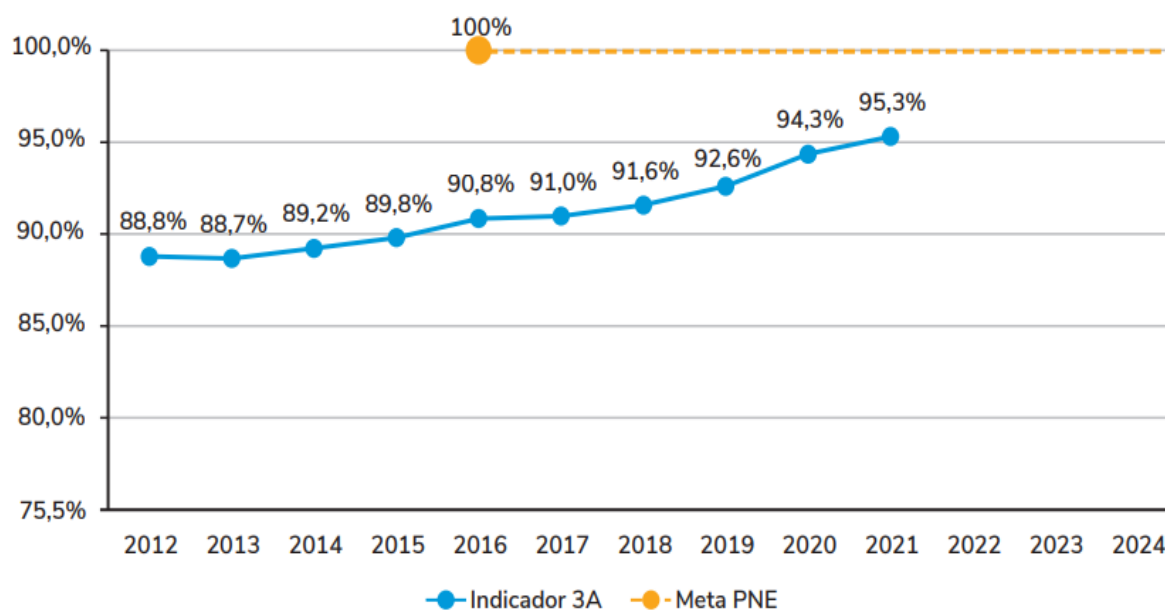
apresentando como objetivo “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2014a, p. 22).

O PNE previu 14 estratégias relacionadas à meta 3: 3.1 - Renovação do ensino médio, 3.2 - Direitos de Aprendizagem do ensino médio, 3.3 - Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, 3.4 - Esportes e Cultura, 3.5 - Programas de Correção de Fluxo, 3.6 - Universalização do ENEM, 3.7 - Ensino médio Integrado ao Profissional, 3.8 - Frequência dos beneficiários de programas de transferência de renda, 3.9 - Busca ativa da população de 15-17 anos, 3.10 - Educação e Cultura associadas à Qualificação Profissional, 3.11 - Oferta de ensino médio, 3.12 - População itinerante e ensino médio, 3.13 - Prevenção à evasão por preconceito e discriminação e 3.14 - Cursos tecnológicos e científicos⁵ (BRASIL, 2014a). Estas estratégias têm por objetivo atingir a meta 3 do Plano.

Para acompanhamento da meta, foram instituídos dois indicadores, o Indicador 3A - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica; e o indicador 3B - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa. Entretanto, constatamos que a meta não foi atingida se considerada a proposta para 2016. O Gráfico 1 traz o indicador 3A - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica, apresentado pelo Relatório do 4º Ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2022).

⁵ As estratégias estão apresentadas no site do PNE, disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. O documento Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação não contempla todas as estratégias, apenas as principais para o cumprimento das metas.

Gráfico 1- Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2012-2021



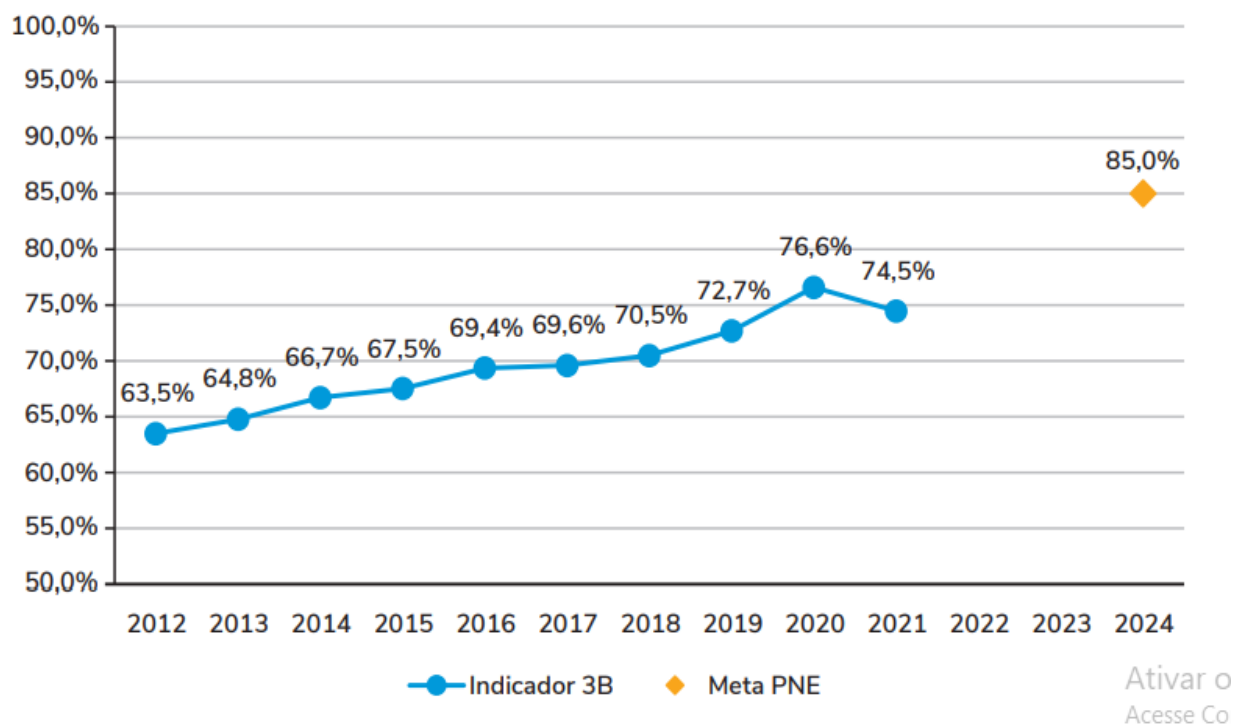
Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.

Ao considerar o indicador 3A constatamos que o atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos de idade obteve um crescimento no período de 2012 a 2021. Nesses oito anos de monitoramento mostrados no Gráfico 1, de 2014 a 2021, o Brasil teve um crescimento de 6,1%. Entretanto, não atingiu a meta de universalização até 2016.

Segundo o próprio Relatório, cinco anos após do prazo estipulado pela meta para a universalização, o indicador ainda não foi alcançado. O INEP menciona que “em 2016, o indicador estimado era 90,8%, ou seja, 9,2 p.p. abaixo da meta; entre 2012 e 2021, o avanço no indicador foi de 6.5 p.p. O Brasil está, portanto, ainda 4.7 p.p. distante da meta fixada para 2016” (BRASIL, 2022 p. 90). Assim, esses jovens evadiram ou foram excluídos do direito à aprendizagem em algum momento de sua trajetória escolar. Dessa forma, um dos desafios da universalização dos jovens dessa faixa etária é compreender os motivos pelos quais eles deixam de frequentar a escola.

Os jovens frequentarem a escola não significa que estejam no ensino médio, etapa prevista para a faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade. A seguir apresentamos o Gráfico 2, que mostra o indicador 3B - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa. (BRASIL, 2022).

Gráfico 2 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2012-2021



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.

O indicador 3B demonstra a população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio. O indicador apresenta os estudantes que não tiveram defasagem idade-série, tendo uma situação esperada da trajetória de escolarização.

Segundo o Gráfico 2, há um crescimento de 9,9% da taxa se compararmos 2014, ano de início do PNE e 2020, ano de maior índice. No entanto, houve uma queda de 2,1% no ano de 2021. Uma possibilidade para essa queda é a pandemia de COVID-19⁶, que influenciou diretamente a educação brasileira.

O Relatório do INEP (BRASIL, 2022, p. 95), menciona que em 2021 o Brasil ainda estava com o índice 10,5% abaixo da meta de 85%. Com isso, o país tem três anos até o final do decênio do PNE (BRASIL, 2014a) para aumentar essa porcentagem.

⁶ A pandemia de Covid-19 configurou-se como uma doença que afetou o mundo de forma generalizada. Pelo seu alto grau de contágio houve distanciamento social, *lockdown* trazendo consequências para diversas áreas: econômicas, sociais, educacionais, já que as instituições ou mesmo a sociedade viram-se obrigadas a fechar suas portas. Isso influenciou diretamente as escolas, pois foi necessário a adesão do ensino remoto, em que os alunos estudavam em casa a partir de materiais disponibilizados pelas escolas.

Observamos nos gráficos (1 e 2) dois indicadores para a meta 3 do PNE: o Indicador 3A aponta o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a **escola** ou já concluiu a educação básica. Já o indicador 3B baliza o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta ou finalizou o **ensino médio**, possuindo educação básica completa. Em ambos inferimos uma melhoria nos índices, mas, percebemos a longa trajetória que se tem pela frente para se atingir as metas propostas pelo PNE, apesar de seu período estar se encerrando.

A partir desta trajetória observamos que o ensino médio no Brasil vem sofrendo diversas transformações, em uma constante busca por sua qualificação. Entretanto, mesmo com a intenção de universalização e garantir o direito de todos à educação básica e, conseqüentemente, ao ensino médio, notamos o alto índice de jovens em idade de frequentar esta etapa do ensino que estão fora da escola, ou retidos no ensino fundamental. Segundo o IPEADATA (2023) em 2021, dos 8.114.749 jovens de 15 a 17 anos de idade com matrícula na educação básica, 6.103.921 estavam matriculados no ensino médio. Assim, 2.010.828 estavam retidos no ensino fundamental. Com isso, temos uma taxa de 24,7% de retenção de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental.

Para a visualização do cenário do ensino médio em que ocorreu a pesquisa, apresentamos os dados de rendimento escolar no ensino médio, considerando a rede estadual de ensino, já que esta pesquisa foi realizada neste âmbito, apresentamos as taxas de aprovação, reprovação e abandono do Brasil – BR, Rio Grande do Sul – RS, Santa Maria – SM e da escola em que realizamos a pesquisa a partir de dados do INEP (2023b). Vale ressaltar que estes dados não fazem um recorte etário, sendo considerados todos os sujeitos matriculados no ensino médio. A seguir, apresentamos na Tabela 1 os dados de rendimento escolar no ensino médio.

Tabela 1 - Rendimento escolar no ensino médio – Rede estadual (%)

| | | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|--------|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| BR | Aprovação | 76,4 | 78 | 78,2 | 79,7 | 79,4 | 81,2 | 81,5 | 84,5 | 94,6 | 89,8 |
| | Reprovação | 13,1 | 12,7 | 13,1 | 12,4 | 13 | 11,8 | 11,5 | 10 | 2,8 | 4,4 |
| | Abandono | 10,5 | 9,3 | 8,7 | 7,9 | 7,6 | 7 | 7 | 5,5 | 2,6 | 5,8 |
| RS | Aprovação | 70,4 | 73,5 | 73,8 | 73 | 71,3 | 69,9 | 69,4 | 76,5 | 91,9 | 88 |
| | Reprovação | 17,9 | 16,4 | 17,2 | 18,9 | 21,2 | 21,7 | 22,2 | 17,2 | 0,4 | 0,9 |
| | Abandono | 11,7 | 10,1 | 9 | 8,1 | 7,5 | 8,4 | 8,4 | 6,3 | 7,1 | 11,1 |
| SM | Aprovação | 62,2 | 69,5 | 67 | 67,8 | 66,8 | 63,4 | 63,6 | 72,5 | 90 | 88,3 |
| | Reprovação | 31,6 | 22,2 | 25,8 | 25,1 | 25,1 | 25,5 | 28,6 | 22,1 | 1,2 | 0,5 |
| | Abandono | 6,2 | 8,3 | 7,2 | 7,1 | 8,1 | 11,1 | 7,8 | 5,4 | 8,8 | 11,2 |
| ESCOLA | Aprovação | 76,7 | 76,5 | 74,7 | 66,2 | 67,1 | 77,1 | 70,7 | 75 | 92,4 | 86,6 |
| | Reprovação | 23,3 | 23,5 | 24,1 | 27 | 30,1 | 15,7 | 21,3 | 22,4 | 0 | 0 |
| | Abandono | 0 | 0 | 1,2 | 6,8 | 2,8 | 7,2 | 8 | 2,6 | 7,6 | 13,4 |

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do INEP (BRASIL, 2022).

Observamos que os índices de aprovação no Brasil aumentaram gradativamente de 2012 a 2020, tendo uma redução em 2021. Já no Rio Grande do Sul, Santa Maria e na escola, essa taxa foi variável nesse período. No entanto, percebemos que em 2020 as taxas ficaram acima de 90% em todas as localidades apresentadas. Ao considerar todo o período analisado, de 2012 a 2021, há um aumento da taxa de aprovação em todas as localidades, sendo que no Brasil o crescimento foi de 13,4%, no Rio Grande do Sul foi de 17,6%, em Santa Maria foi de 26,1% e na escola de 9,9%, apesar da queda nos índices no ano de 2021.

Ainda em relação ao Gráfico 1, notamos que em nível nacional os índices de reprovação diminuem gradativamente até 2020, sofrendo elevação em 2021. No entanto, essas taxas têm variações nas demais instâncias. É evidente a drástica redução dessa taxa no ano de 2020 e 2021, período pandêmico em que as escolas estavam em ensino remoto, sendo que na escola pesquisada não houve estudante reprovado.

Quando se trata das taxas de abandono, houve uma variação destes índices. O que chama atenção é a inversão entre o Brasil e as demais localidades analisadas. Em Santa Maria e na escola, o maior índice de abandono ocorreu no ano de 2021, tendo o Rio Grande do Sul uma de suas maiores taxas também, juntamente com Santa Maria e a escola.

Se, por um lado, a escola teve um ótimo índice de reprovação, sem apresentar nenhum estudante retido, por outro observamos que a taxa de abandono em 2021 é a maior de todos os anos anteriores, ficando acima de todas as outras instâncias. Comparando-se com o Brasil, a escola tem 7,6% a mais de abandono do que o país.

Percebemos o desafio que o ensino médio gaúcho, santamariense e da escola ainda têm pela frente, uma vez que, como pode ser visto, essa etapa da educação formal “não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 28), o que está previsto na LDB de 1996, que vigora atualmente.

Neste período houve, ainda, algumas mudanças no cenário político nacional, como em 2016 o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, assumindo interinamente o cargo de Presidente da República Michel Temer, que apresentou a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e posteriormente a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que tratam da reforma do ensino médio e proposição do Novo Ensino Médio - NEM.

Ao observar tais dados, podemos afirmar que são necessárias ações e políticas públicas sociais e educacionais para que o ensino médio se universalize efetivamente. Para isso, é necessário voltar os olhos para aqueles sujeitos que estão nessa etapa de ensino, com o intuito de reduzir os índices de distorção idade/ano/série e abandono, a fim de que os estudantes, além de terem acesso, tenham a possibilidade de permanecer e concluir o ensino médio, sendo esse um fator de justiça social.

Quando se trata da LDB de 1996, podemos afirmar que a concepção de educação tem a finalidade de formar o indivíduo para a sociedade e para o trabalho, os dois principais elementos dessa concepção de educação. Entretanto, notamos que:

o art.22 da LDB colocou o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. Isto implicaria retirar o foco do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e voltá-lo para os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer na medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído. (RAMOS, 2005, p. 240).

Assim, com um projeto de educação voltado para a emancipação humana, no qual o sujeito é o foco, em que as relações sociais e a coletividade são evidenciadas, passa a ser necessário falar sobre justiça social. Com isso, partimos do pressuposto que a emancipação humana somente é possível em uma sociedade justa, igualitária

e democrática. Entretanto, para se avançar em *“justicia y democracia social, se necesita de sistemas educativos que impulsen una formación político-ciudadana fuerte en los estudiantes”* (MURILLO; ROMÁN; HERNANDEZ-CASTILLA, 2012, p. 4). Logo, a escola precisa ser um local de aprendizado sobre justiça social e o significado de um ser humano que se constitui em um sujeito de direitos.

Ao falar de justiça social em educação e, nesta pesquisa, mais especificamente no ensino médio, fez-se necessário considerar as produções já existentes sobre o tema, com a finalidade de conhecê-las, com a possibilidade de avançar na temática. Assim, realizamos uma revisão de estudos anteriores acerca do tema “justiça social” relacionando-o com o ensino médio, a escola e a educação. Não utilizamos o termo juventude ou juventudes, pois tal categoria foi inserida em nossa investigação posteriormente ao levantamento dos trabalhos.

1.1 ESTUDOS ANTERIORES

Os estudos relacionados ao conceito justiça social remetem a temáticas de igualdade de direitos, equidade, acesso à escolarização, redistribuição de renda, cotas em universidades, gestão democrática, participação, entre outros fatores. Neste levantamento de pesquisas trataremos daqueles que trazem o termo justiça social relacionado à educação e mais especificamente ao ensino médio, por ser o campo da presente investigação.

Para a realização de uma análise de estudos anteriores foram selecionados os repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por sua abrangência; Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, por se tratar de onde a pesquisa está inserida; Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, por ser uma instituição de referência no Rio Grande do Sul; e Universidade Federal do Paraná - UFPR, por ser considerado um polo importante relacionado à temática da justiça social. Para complementar a busca, também realizamos um levantamento no repositório da CAPES com o nome da prof^a. Dr^a. Ione Ribeiro Valle, por conhecermos a relevância de seu trabalho nesta área.

Foram utilizados os descritores “justiça social”, “educação” ou/e “ensino médio” no campo de busca, utilizando filtros específicos, como ano, área de concentração

entre outros disponíveis em cada repositório, a fim de encontrar pesquisas sobre o tema justiça social relacionado ao campo da educação. Logo após o levantamento destas teses e dissertações realizamos uma seleção através da leitura do título, resumo e palavras-chave, organizando-as em quadros de cada repositório, contemplando pesquisas que julgamos relevantes para a presente investigação. Neles estão explícitos o descritor de busca e os filtros utilizados. Posteriormente, lemos a introdução, metodologia e as considerações dos trabalhos selecionados, identificando ainda o problema e os objetivos. A partir disso, categorizamos os trabalhos através da similaridade de sua temática. Em seguida, dialogamos sobre as pesquisas que convergem com o tema da justiça social, analisando-as com maior profundidade.

Destacamos que a investigação realizada a seguir procurou evidenciar os elementos que possibilitem pensar a pesquisa. Sendo assim, os quadros a seguir contam com teses e dissertações relacionadas à justiça social propriamente dita, bem como justiça social relacionada à educação, escola, educação básica, ensino médio e políticas públicas.

1.1.1 Repositório Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Realizamos uma busca no banco de dissertações e teses da CAPES, no dia 8 de setembro de 2018. O descritor utilizado foi “justiça social” (entre aspas para refinar mais a pesquisa) utilizando os filtros dispostos na Tabela 2 - Filtros utilizados na Plataforma Sucupira, disposta a seguir.

Após fazer esse refinamento encontramos 52 pesquisas relacionadas à temática. Foram analisados esses estudos, utilizando como critério de inclusão: ensino médio, educação básica, escola, jovens, estudantes enquanto sujeitos do processo educativo. Usamos como critério de exclusão: educação infantil, ensino fundamental e educação superior. O critério de exclusão se deu pelo fato das temáticas não serem o foco de nossa investigação.

Tabela 2 - Filtros utilizados na Plataforma Sucupira

| | |
|------------------------------------|---|
| ANO | 2013 2014 2015 2016 2017 2018 |
| TIPO | Dissertações Teses |
| GRANDE ÁREA DE CONCENTRAÇÃO | Ciências Humanas |
| ÁREA DO CONHECIMENTO | Educação Educação de adultos Educação em periferias urbanas |
| ÁREA DE AVALIAÇÃO | Educação |
| ÁREA DE CONCENTRAÇÃO | Educação Educação brasileira Educação - processos formativos e desigualdades sociais Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas Educação escolar e profissão docente Educação sociocomunitária Educação tecnológica Educação, contextos contemporâneos e demandas populares Educação, cultura e comunicação em periferias urbanas Processos educativos, culturas e diversidades Teorias, políticas e culturas em educação |
| INSTITUIÇÃO | Universidades federais, a PUC do Rio Grande do Sul e USP. |

Fonte: elaboração da autora.

A partir desta busca encontramos 6 estudos relacionados à **justiça social e educação** que estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas encontradas no repositório Sucupira – CAPES

(Continua)

| Ano | Título | Tipo | Autor | Orientador | Instituição | Palavras-Chave |
|------|---|------|-------------------------------|-------------------------|------------------------------------|---|
| 2015 | Melhores Políticas para Melhores Vidas: Um Estudo Crítico das Concepções que Embasam o Programme For International Student Assessment (PISA) no Período 1997-2012 | Tese | Guilherme Andolfatto Libanori | Sandra Aparecida Riscal | Universidade Federal de São Carlos | Avaliação Educacional, PISA, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Equidade e Educação, Qualidade na Educação, Responsabilidade Educacional. |

Quadro 1 - Pesquisas encontradas no repositório Sucupira – CAPES

(Conclusão)

| Ano | Título | Tipo | Autor | Orientador | Instituição | Palavras-Chave |
|------|--|-------------|---------------------------------|-----------------------------------|--|--|
| 2014 | Do ensino médio à Educação Superior: Caminhos e Descaminhos de Alunos Egressos da Escola de educação básica São João Batista, SC, 2009 a 2012' | Dissertação | Paulo Cesar de Carvalho Jacó | Ione Ribeiro Valle | Universidade e Federal de Santa Catarina | Acesso ao Ensino Superior, Democratização, Trajetórias, Justiça, ensino médio |
| 2013 | Jovens e Jovens em Conflito Com a Lei: O Que Pensam Sobre a Escola? | Tese | Gilda Alves Batista | Fatima Cristina De Mendonca Alves | Pontifícia Universidade e Católica do Rio de Janeiro | Políticas Públicas, Representação Social, Escola. |
| 2016 | Trajetórias de Sucesso Escolar dos Jovens Oriundos de Escolas Públicas no Ensino Superior | Dissertação | Nilcione Maciel Lacerda Batista | Emilia Maria Da Trindade Prestes | Universidade e Federal Da Paraíba (João Pessoa) | Democratização do Ensino Superior, Jovens Oriundos de Escolas Públicas, Estudante Universitário, Sucesso Escolar |
| 2014 | Trabalho Docente e Desempenho Estudantil | Tese | Tiago Antonio da Silva Jorge | Dalila Andrade Oliveira | Universidade e Federal de Minas Gerais | Trabalho Docente, Desempenho Estudantil, justiça social, Políticas de Avaliação. |
| 2014 | As Ações do Governo Federal no Âmbito das Condições Materiais e Estruturais da Escola: Uma Problematização a Partir do Conceito de justiça social' | Tese | Gabriela Schneider | Andrea Barbosa Gouveia | Universidade e Federal do Paraná | Políticas Educacionais, Infraestrutura Escolar (Condições Materiais e Estruturais da Escola), justiça social, Governo Federal. |

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES. Acesso em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.
Elaboração da autora.

Ao analisar as pesquisas encontradas, percebemos a inexistência de investigações que façam relação entre a justiça social e o ensino médio, nos anos de

2013 a 2018. Observamos maior quantidade de estudos relacionados à justiça social e ensino superior (que não foram elencados no Quadro 1 por não ser o escopo deste estudo).

Após essa primeira seleção, analisamos a metodologia e as considerações finais das pesquisas elencadas no Quadro 1, organizando-as em categorias para nossa análise. Nesse sentido, obtivemos como resultado: três estudos com temáticas mais evidentes a políticas públicas educacionais, duas investigações que tratam da trajetória de jovens estudantes oriundos do ensino médio público à educação superior e uma relacionada ao trabalho docente. Entretanto, foi dado um olhar mais atento para as pesquisas que apresentam elementos de justiça social mais evidentes e que convergiam para a temática do estudo aqui proposto.

Ao ler as pesquisas relacionadas à temática de **políticas públicas educacionais**, sendo elas a tese de Libanori (2015), a tese de Batista (2013) e a tese de Schneider (2014) percebemos que somente a pesquisa de Libanori (2015) apresenta elementos de relevância para a temática da justiça social.

O estudo de Libanori (2015) investiga o *Programme for International Student Assessment - PISA* e suas influências no desenvolvimento econômico analisando os documentos oficiais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. O autor menciona em seu texto que não tem o objetivo de avaliar a eficácia do PISA, mas os documentos que regem o programa e a proposta de implementação nos países. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental e como estes influenciam nas políticas educacionais. A investigação concluiu que, por meio do PISA, ocorre uma padronização internacional e homogeneização de conhecimentos e habilidades desejados pela esfera econômica, a fim da unificação dos processos produtivos e otimização de seu gerenciamento. Esta pesquisa apresenta concepções de qualidade, equidade e igualdade de oportunidades, elementos concernentes à concepção de justiça que Rawls defende em seu livro “Uma teoria da Justiça” e como tais elementos de Justiça relacionam-se com o PISA.

As pesquisas com temáticas relacionadas à **trajetória de jovens do ensino médio à educação superior**, envolveram a dissertação de Jacó (2014) a dissertação de Batista (2016) e apresentam estudos sociológicos a fim de compreender a escola e os elementos que convergiram para o ingresso dos jovens oriundos de escolas públicas em cursos de educação superior. O conceito de justiça social está pautado, em ambos os trabalhos, na universalização e democratização do ensino superior,

entretanto, a dissertação de Batista (2016) aponta a justiça social a partir dos programas sociais que abriram as portas das universidades para os jovens das classes populares, enquanto a dissertação de Jacó (2014) apresenta um aprofundamento das temáticas da justiça social a partir da visão dos jovens egressos do ensino médio.

A pesquisa de Jacó (2014), realizou um estudo de caso, em que o autor utilizou questionários com 120 egressos de uma escola de educação básica, sendo que 60 ingressaram no ensino superior e 60 não ingressaram até a realização da pesquisa. Realizou também uma pesquisa documental, utilizando documentos da secretaria da escola. Tal análise problematizou a universalização do ensino superior considerando o conceito que os egressos do ensino médio têm de justiça social relacionado à escola e instituições de ensino superior.

Jacó (2014) apresentou duas concepções dos egressos referentes ao vestibular, sendo elas a) teste do capital cultural e b) mecanismo de acesso ao ensino superior. Ambas concepções dos jovens pesquisados possuem viés meritocrático. Também se faz um debate sobre as ações afirmativas. As cotas raciais das universidades em que houve discordância entre os participantes da pesquisa, sendo que apenas 51,21% são favoráveis a elas. A pesquisa apresenta questões pertinentes à escola, que Jacó encontra no contexto escolar pesquisado, mas que pode ser pensada na escola pública como um todo. São elas: a) falta de ações coletivas para elaboração de um currículo que desenvolva os estudantes a fim de que eles consigam competir em pé de igualdade com estudantes de escolas privadas; b) dificuldade de articular uma gestão democrática participativa; c) a escola tem papel determinante no projeto de vida dos estudantes; d) a qualidade da educação aparece como uma problemática a ser trabalhada; e) os altos índices de reprovação e abandono dos estudantes, e; f) a função social da escola, já que, nem todos os estudantes tem como projeto de vida dar continuidade aos estudos ingressando ao ensino superior. Entretanto, Jacó não se detém a compreender as questões relacionadas à escola, focando seu estudo no ensino superior, sua democratização e acesso.

A tese de Jorge (2014) relaciona-se ao **trabalho docente** e entende a escola como espaço de promoção da justiça social, procurando compreender em que medida o desempenho escolar dos alunos tem relação com o trabalho docente. Para isso, o autor desenvolveu sua pesquisa a partir de dados do “Trabalho Docente na educação

básica no Brasil” e dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, analisando-os estatisticamente.

Jorge (2014) apresenta a escola como instituição que reproduz e aprofunda as desigualdades sociais. Abordou conceitos de efeito-escola e escola eficaz, que defendem a ideia de que a escola é responsável por pequenas variações que interferem na trajetória dos estudantes, trazendo uma forte crítica ao modelo de escola republicana. Ao relacionar o trabalho docente e o desempenho estudantil, Jorge (2014) analisou o ensino fundamental e confirmou a influência de políticas públicas educacionais no trabalho dos professores. O autor afirmou que a análise da correlação entre o trabalho docente e o desempenho dos estudantes apresentou resultados insuficientes para afirmar uma ocorrência direta entre esses elementos.

No Quadro 1, dos seis trabalhos que foram selecionados inicialmente para uma leitura mais detalhada, observamos que somente três discorrem sobre o tema da justiça social, relacionando-a com a educação. Entretanto, constatamos que nenhum dos trabalhos aprofundou a justiça social relacionada ao ensino médio. Diante disso, realizamos mais buscas no repositório Sucupira, agora com o nome de Ione Ribeiro Valle.

Por ter conhecimento da relevância dos estudos de Ione Ribeiro Valle para a temática da justiça social, realizamos uma busca com seu nome no filtro de orientador. Dos 21 trabalhos entre teses e dissertações encontrados, obtivemos uma tese relacionada com o tema (Quadro 2), além do estudo “Do ensino médio à Educação Superior: Caminhos e Descaminhos de Alunos Egressos da Escola de educação básica São João Batista, SC, 2009 a 2012” orientada por ela e já mencionada no Quadro 1. A pesquisa foi realizada dia 26 de janeiro de 2019.

Quadro 2 - Pesquisas encontradas no repositório Sucupira - CAPES (Ione Ribeiro Valle)

| Ano | Título | Tipo | Autor | Orientador | Instituição | Palavras-Chave |
|------|---|------|----------------|--------------------|--------------------------------|---|
| 2018 | O Governo da Educação e a Justiça Educacional. Uma Análise das Bases da Legislação Educacional Brasileira à Luz da Controvérsia Liberal-Comunitarista | Tese | Marcos Rohling | Ione Ribeiro Valle | Universidade Federal do Paraná | Governo da Educação. Justiça Educacional. Liberalismo. Comunitarismo. Legislação Educacional. |

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES. Acesso em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.
Elaboração da autora.

Em nossa análise, a tese de Rohling (2018) está relacionada à temática da **justiça na educação**. Rohling (2018) investigou a CF de 1988 e a LDB de 1996 à luz da justiça social. A investigação em questão se deteve em uma pesquisa bibliográfica tendo a legislação como fonte de pesquisa, a partir do debate liberal-comunitarista.

Essa pesquisa apontou os conceitos de Justiça que emergem dos dois principais documentos que regem a educação, encontrando discrepâncias entre esses dois marcos legais. Segundo o autor (ROHLIN, 2018), a Constituição Federal consolidou alguns compromissos com a sociedade relacionados à educação. As reformas dos anos 90 comprometeram as possibilidades de um projeto nacional de educação voltado para a garantia dos direitos sociais. Em consequência disso, ocorreram incoerências entre as duas leis, isto é, a CF de 1988 e a LDB de 1996. Nesse sentido, Rohling (2018) analisou os princípios que regem a educação brasileira, considerando as noções de justiça latente na legislação. O autor argumentou que o descompasso existente entre as legislações analisadas deu-se devido ao fato de que a LDB de 1996 se volta para a comunidade não em termos de base e de justiça, mas dando à sociedade responsabilidades do Estado.

Após verificar os estudos na plataforma Sucupira, percebemos que nossa busca necessitava ser mais abrangente. Então também realizamos buscas nos repositórios de teses e dissertações Manancial – UFSM, Lume – UFRGS, e DSpace – UFPR.

1.1.2 Repositório Manancial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Realizamos a busca no Manancial em 29 de setembro de 2018. Colocamos como busca na plataforma digital “justiça social” (entre aspas para refinar os resultados) e assunto ensino médio. Encontramos 17 trabalhos, considerando todas as produções do repositório. Utilizamos os critérios dispostos na Tabela 3 - Critérios utilizados na Plataforma Manancial.

Tabela 3 - Critérios utilizados na Plataforma Manancial

| | |
|-------------------------------------|--|
| ANO | 2013 2014 2015 2016 2017 2018 |
| TIPO | Dissertações Teses |
| CRITÉRIO DE INCLUSÃO (TEMAS) | Ensino Médio Escola Educação |

Fonte: elaboração da autora.

Após visualizar títulos, palavras-chave e resumos, elaboramos o Quadro 3 com a relação inicial das pesquisas a serem lidas.

Quadro 3 - Pesquisas encontradas no repositório Manancial - UFSM

(continua)

| Ano | Título | Tipo | Autor | Orientador | Programa | Palavras-Chave |
|------|---|-------------|-----------------------|----------------------------|--|--|
| 2015 | Proposta Pedagógica para o ensino médio do Estado do Rio Grande do Sul - Gestão 2011/2014 - E sua Relação com a Educação Física e o Mundo do Trabalho | Dissertação | Fabrcio Krusche Ramos | João Francisco Magno Ribas | Programa de Pós-Graduação em Educação Física | Proposta pedagógica. Ensino médio. Educação Física. Mundo do Trabalho. |

Quadro 3 - Pesquisas encontradas no repositório Manancial – UFSM

(Conclusão)

| Ano | Título | Tipo | Autor | Orientador | Programa | Palavras-Chave |
|------|--|-------------|------------------------|---------------------------------|--|--|
| 2016 | Organização e Desenvolvimento do Trabalho Escolar no Contexto de Implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do ensino médio da SEDUC/RS | Tese | Luciana Bagolin Zambon | Eduardo Adolfo Terrazzan | Programa de Pós-Graduação em Educação | Ensino médio. Reestruturação curricular. Políticas educacionais. Mudanças no trabalho escolar. Ensino médio politécnico. |
| 2016 | O Ensino médio Politécnico Noturno e os Jovens Estudantes de Uma Escola da Região Oeste de Santa Maria/RS: Um Estudo de Caso | Dissertação | Rebeca Ramos Paloma | Nara Vieira Ramos | Programa de Pós-Graduação em Educação | Juventudes. Ensino médio politécnico. Ensino médio noturno. |
| 2015 | A Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen-RS e a Produção e Reprodução Local e Regional a Partir dos Seus Egressos: Um Estudo de Caso | Dissertação | Lucinéia Lourenzi, | Carmen Rejane Flores Wizniewsky | Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências | Produção e reprodução social. Jovens rurais. Pedagogia da Alternância. Agricultura camponesa. Pluriatividade. |

Fonte: Banco de teses e dissertações da UFSM. Acesso em: <https://repositorio.ufsm.br/>. Elaboração da autora.

Ao relacionar os trabalhos de interesse, dispostos no Quadro 3, categorizamos da seguinte maneira: três pesquisas com temas do Ensino Médio Politécnico - EMP e uma vinculada à temática da educação do campo.

A dissertação de Ramos (2015), a tese de Zambon (2016) e a dissertação de Paloma (2016) estão relacionadas ao **Ensino Médio Politécnico - EMP**. Nelas foi realizada uma análise da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio efetivada entre 2011 e 2014. Entretanto, apesar destes estudos abordarem a busca pela qualificação e universalização do ensino médio por parte do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, cada uma com suas especificidades, nenhuma destas

pesquisas apresentou a justiça social como conceito a ser considerado para se pensar a qualificação nessa etapa de ensino. Nesses trabalhos, investigou-se a formação como direito, sendo a politecnia uma forma de garantir uma educação unitária para jovens de distintas camadas sociais. Nesse sentido, os trabalhos apresentaram os avanços e limites do EMP. Entretanto, apesar de o direito à uma educação de qualidade ser um fator de justiça social atrelado à educação, tais pesquisas não discorrem sobre a temática em si, por isso não nos debruçamos à análise.

A dissertação de Lorenzi se relaciona, segundo nossa análise, à **educação do campo**. Lançando mão do estudo de caso, a pesquisa apresentou a importância da pedagogia da alternância para a educação do campo, tendo como contexto uma escola rural de Frederico Westphalen no Rio Grande do Sul. A pesquisa não apresentou explicitamente o conceito de justiça social, entretanto, expõe a importância da educação do campo para jovens do meio rural como forma de direito à educação, bem como a relevância da pedagogia da alternância para a formação integral desses jovens. Assim, apesar da relevância do tema, não vinculamos este estudo com nosso interesse de investigação.

Das quatro pesquisas selecionadas na primeira etapa de busca, nenhuma efetivamente discorre sobre justiça social. Elas apresentaram, de forma geral, o direito à educação de qualidade para todos. Sabemos que o direito à educação está relacionado a dimensões da justiça social, isto é, a redistribuição, o reconhecimento e a participação. Entretanto, nenhuma das pesquisas apresentou o termo justiça social em suas análises.

No intuito de obter mais pesquisas sobre justiça social relacionadas ao ensino médio invertimos as categorias, colocando no campo de busca “ensino médio” (entre aspas para refinar a busca) e assunto justiça social. Porém, não obtivemos resultado. Também no Manancial pesquisamos no campo de busca “justiça social” e assunto educação, no dia 30 de setembro de 2018, encontrando 69 trabalhos. Nessa busca, também utilizamos os critérios da Tabela 3 - Critérios utilizados na Plataforma Manancial e descartamos as pesquisas que já foram mencionadas no Quadro 3. Assim, elaboramos o Quadro 4 com os resultados obtidos na busca.

Quadro 4 - Pesquisas encontradas no repositório Manancial - UFSM

| Ano | Título | Tipo | Autor | Orientador | Programa | Palavras-Chave |
|------|---|-------------|------------------------|-------------------------|--|---|
| 2014 | Rompendo as cercas da educação burguesa: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS | Dissertação | Tânia Mara de Bastiani | Sueli Menezes Pereira | Programa de Pós-Graduação em Educação | Questão agrária. Políticas públicas. MST. Escola. |
| 2018 | A educação do Campo nos Territórios Assentados: o Caso do Assentamento Fazenda Annoni e o Assentamento Bela Vista | Dissertação | Ivanio Folmer | Ane Carine Meurer | Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências | Territorialização movimento dos trabalhadores rurais sem terra. O assentamento Fazenda Annoni. Assentamento Belo Vista. |
| 2018 | O Direito à Educação como "ioiô" das Políticas que Ampliam a Obrigatoriedade da educação básica | Tese | Jucemara Antunes | Rosane Carneiro Sarturi | Programa de Pós-Graduação em Educação | Políticas públicas educacionais. Educação básica. Obrigatoriedade escolar. Direito à educação. |

Fonte: Banco de teses e dissertações da UFSM. Acesso em: <https://repositorio.ufsm.br/>. Elaboração da autora.

Após realizar a leitura da introdução, da metodologia e considerações, observando o problema de pesquisa e os objetivos dos trabalhos do Quadro 4 e na tentativa de categorizar as pesquisas levantadas, dois estudos relacionam-se ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e um a políticas públicas educacionais.

Os trabalhos com temática do **MST** são a dissertação de Bastiani (2014) e a dissertação de Folmer (2018). Ao analisar estas pesquisas percebemos que ambas apresentaram investigações relacionadas a território e educação. Observamos que os autores reportam a reforma agrária e a educação nesses territórios. Assim, a redistribuição dos bens e o reconhecimento dos sujeitos, dimensões da justiça social, foram levantados nas pesquisas na forma de luta pela terra e pela escolarização das comunidades. Ambos trabalhos tratavam da luta pela escola em territórios de assentamento, um direito a ser efetivado. Com isso, observamos que o termo justiça social não está presente nessas pesquisas.

Já a tese de Antunes (2018), relacionada a **políticas públicas educacionais** apresentou uma análise de como se efetivam a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a Lei nº 12.796 de 2013, nas duas pontas da educação básica, isto é, pré-escola e ensino médio. A pesquisa dialogou sobre a ampliação da obrigatoriedade da educação básica e como isso se desdobra no cotidiano das escolas. A autora abordou temas como universalização, obrigatoriedade, direito à educação entre outros elementos que estão presentes nas políticas públicas destinadas à educação básica. Esses temas representam elementos da justiça social como redistribuição e reconhecimento, na medida que discorre sobre o acesso à educação de sujeitos que antes ficavam à margem da escolarização. A justiça social é uma temática que transpassa esse trabalho, não sendo objeto de análise.

Ao realizarmos a busca no repositório Manancial obtivemos estudos de diversas temáticas que a justiça social engloba. Entretanto, percebemos que tais pesquisas não trabalham explicitamente com o conceito, apesar das teses e dissertações tratarem de elementos como democratização do ensino médio, direito à educação, a escola rural entre tantos outros temas que a justiça social abarca para sua construção. Com o intuito de ampliar as produções sobre o tema, também realizamos um levantamento no repositório Lume da UFRGS.

1.1.3 Repositório Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Realizamos a busca no Lume em 12 de outubro de 2018. Nessa plataforma digital colocamos como busca “justiça social” (entre aspas para refinar os resultados) e assunto ensino médio. Com estes critérios encontramos 12 trabalhos, considerando todas as produções do repositório. Entretanto, foram considerados os critérios dispostos na Tabela 4.

Tabela 4 - Critérios utilizados na Plataforma Lume

| | |
|-------------------------------------|--|
| ANO | 2013 2014 2015 2016 2017 2018 |
| TIPO | Dissertações Teses |
| CRITÉRIO DE INCLUSÃO (TEMAS) | Ensino Médio Escola Educação |

Fonte: elaboração da autora.

Após visualizar títulos, palavras-chave e resumos, elaboramos o Quadro 5 com a relação inicial das pesquisas.

Quadro 5 - Pesquisas encontradas no repositório Lume - UFRGS

| Ano | Título | Tipo | Autor | Orientador | Programa | Palavras-Chave |
|------|--|-------------|----------------------------|-------------------------|--|---|
| 2015 | As Perspectivas dos Alunos no ensino médio Politécnico: Ensino, Aprendizagem, Permanência e Conclusão da Última Etapa da educação básica | Dissertação | Angelita Soares de Almeida | José Cláudio Del Pino | Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde | Ensino médio politécnico. Relevância e contextualização do ensino. Perspectivas dos alunos. |
| 2015 | O Direito é Concluir o ensino médio: na Vida de Todos, na Voz dos Operadores do Direito, nos Processos Judiciais e na Teoria do Garantismo | Tese | Maria Eloá Gehlen | Alceu Ravanello Ferraro | Programa de Pós-Graduação em Educação. | Ensino médio. Direito à educação. Universalização. Exigibilidade. Garantismo. |

Fonte: Banco de teses e dissertações da UFRGS. Acesso em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1>.

Elaboração da autora.

Ambas pesquisas partem da discussão de elementos para uma **educação de qualidade**, porém, percebemos que a tese de Gehlen (2015) aborda o direito à educação, mais especificamente ao ensino médio.

A autora, que é graduada em Direito, relacionou sua área de atuação e a educação, utilizando alguns elementos que cercam a justiça social como igualdade de direitos, distribuição, solidariedade, qualidade de ensino entre outros. Entretanto, a autora faz essas relações de um outro lugar, observando um outro contexto, isto é, a esfera jurídica para a garantia do direito à educação do ensino médio. Quanto a metodologia, contou com a análise de 21 processos judiciais relacionados ao acesso, vagas, manter escolas funcionando, entre outras situações que feriam o direito à educação.

Em suas análises, Gehlen (2015) considerou que o acesso ao ensino médio vem sendo construído gradativamente como direito, já que anteriormente à Constituição Federal de 1988 os direitos sociais (inserindo-se a educação) eram vistos como normas pragmáticas, o que se alterou com a CF de 1988, passando a ser direitos fundamentais e autoaplicáveis. Indo além, a autora apresenta a Teoria do Garantismo em que os direitos sociais passam a ser necessidades que precisam ser efetivadas para todos. Entretanto, a pesquisa apresentou a distância entre a Lei e a prática ao analisar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em que 16,7% dos jovens em idade de frequentar o ensino médio estavam fora da escola no ano de 2010. Assim, a autora colocou a necessidade de políticas voltadas para o ensino médio tornarem-se políticas de Estado, a fim de dar continuidade às estratégias para esta etapa de ensino.

No Lume, também realizamos pesquisa com o descritor “justiça social” e assunto Educação. Essa busca foi realizada em 13 de outubro de 2018. A pesquisa foi feita por ano, sendo que 2013 foram encontrados 20 trabalhos, 2014 foram encontrados 22 trabalhos, 2015 foram encontrados 20 trabalhos, 2016 foram encontrados 23 trabalhos, 2017 foram encontrados 26 trabalhos e 2018 foram encontrados 9 trabalhos, totalizando 120 trabalhos. A partir disso, consideramos os critérios apresentados na Tabela 4, sendo destacadas as pesquisas pertinentes ao nosso estudo no Quadro 6.

Quadro 6 – Pesquisas encontradas no repositório Lume – UFRGS

| Ano | Título | Tipo | Autor | Orientador | Programa | Palavras-Chave |
|------|---|-------------|-------------------------|--------------------------------------|---|---|
| 2013 | A Proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada: Estratégias da Governamentalidade Neoliberal | Tese | Kamila Lockmann | Alfredo José da Veiga-Neto | Programa de Pós-Graduação em Educação. | Assistência social. Educação. Governamentalidade Inclusão social. Neoliberalismo. |
| 2014 | Educação para o desenvolvimento humano e a construção do senso de justiça | Dissertação | Bárbara Barros Barbosa | Flavio Vasconcellos Comim | Programa de Pós-Graduação em Economia. | Desenvolvimento humano. Economia da educação. Justiça. |
| 2014 | A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um | Tese | Suzana Moreira Pacheco | Maria Luisa Merino de Freitas Xavier | Programa de Pós-Graduação em Educação. | Educação integral. Educação popular. Ensino público. Grupo focal. |
| 2015 | A disputa por hegemonia em ação: uma análise de julgamentos de alunos de uma escola municipal e de uma escola privada sobre qualidade na educação | Dissertação | Ricardo Boklis Golbspan | Luís Armando Gandin | Programa de Pós-Graduação em Educação. | Articulação. Hegemonia. Ideologia. Qualidade da educação. |
| 2016 | As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE | Tese | Alexandre José Rossi | Vera Maria Vidal Peroni | Programa de Pós-Graduação em Educação. | Diversidade. Política educacional. Política social. Sociedade civil. |
| 2016 | As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da educação básica | Tese | Iana Gomes de Lima | Luís Armando Gandin | Programa de Pós-Graduação em Educação. | Estado. Política educacional. Educação. Modelo gerencial. Avaliações de larga escala. |
| 2017 | Discussões relacionadas a gênero nos Planos de Educação: o respeito à diversidade nas políticas públicas educacionais | Dissertação | Deisi Noro | Márcia Finimundi Nóbile | Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências | Diversidade. Educação. Identidade de gênero. Políticas públicas |
| 2017 | Discurso, autonomia e educação popular: efeitos de sentidos nos enunciados discentes | Dissertação | Maria Eugênia Zanchet | Dóris Maria Luzzardi Fiss | Programa de Pós-Graduação em Educação. | Análise de discurso francesa. Autonomia. educação popular. |

Fonte: Banco de teses e dissertações da UFRGS. Acesso em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1>.

Elaboração da autora.

Ao realizar a análise, buscamos categorizar as pesquisas do Quadro 6. Assim, classificamos quatro pesquisas relacionadas às políticas públicas educacionais, uma relacionada à justiça na educação, duas referentes à educação popular e uma vinculada à educação de qualidade como temas centrais dos estudos.

A temática **políticas públicas educacionais** abarcou as teses de Lockmann (2013), Rossi (2015) e Lima (2016) e a dissertação de Noro (2017). Após ler tais pesquisas detectamos que somente a pesquisa de Rossi (2015) compreende a temática da justiça social.

Em sua pesquisa, Rossi (2016) valeu-se do referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético, utilizando ainda, a pesquisa documental na análise dos documentos das Conferências Nacionais de Educação – CONAEs, DCNEB e PNE. O autor pouco menciona o termo justiça social, entretanto, utiliza Fraser, autora que debate sobre justiça social a partir do reconhecimento.

Nesse sentido, a tese relacionou a diversidade às dimensões de reconhecimentos e participação da justiça social. Observamos na investigação de Rossi (2015) o estudo do reconhecimento dos direitos de mulheres, negros, homossexuais, indígenas, ou seja, grupos tidos como minorias, na elaboração de políticas públicas e a participação dos mesmos em conferências⁷ para a elaboração dessas políticas. Assim, o autor colocou os avanços obtidos no governo do Presidente Lula (2003-2011), sendo que foi a partir daí que os movimentos sociais de identidade passaram a dialogar com o governo sobre políticas para a diversidade, através das conferências. Entretanto, esse avanço no processo de participação, na elaboração de políticas públicas, entra em contradição quando o Congresso Nacional não respeitou os documentos elaborados nos processos das conferências, retirando parte do texto que nomeava as desigualdades, tornando o termo genérico.

Rossi (2015) verificou que a inserção de temas relacionados à diversidade nos documentos legais somente foi possível devido à influência e pressão exercida por movimentos sociais de cunho identitário e graças a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. O autor teve o cuidado de compreender a diversidade como um conceito construído na pluralidade

⁷ Segundo Nepomuceno (1999) as conferências são fóruns de caráter consultivo, em que a população tem a oportunidade de discutir os problemas mais importantes e como gostariam que fossem solucionados.

de experiências humanas e nas lutas sociais. Porém, o autor colocou como dado de sua pesquisa as poucas referências relacionadas a superação das desigualdades sociais ou superação das diferenças de classe, não sendo problematizada a exclusão social relacionada à diversidade.

A dissertação de Barbosa (2014) relaciona-se ao tema da **justiça na educação**. A autora baseou sua pesquisa no conceito de justiça social de Sen, fazendo um debate crítico com os princípios de justiça defendidos por Rawls. Na pesquisa foi colocada a importância de se desenvolver o senso de justiça nas crianças e para isso, propôs a criação de políticas públicas que convirjam para este fim.

Segundo a autora, a ideia de justiça apresentada por Sen está pautada no senso crítico e na sensibilidade de cada indivíduo, enquanto a teoria de Rawls vislumbra o desenvolvimento das instituições e respeito dos princípios acordados no véu da ignorância. Assim, o trabalho teve como intuito estabelecer disposições para engajar no debate público a teoria das capacidades dos indivíduos.

Barbosa (2014) observou que essas capacidades são resultantes do desenvolvimento de aspectos cognitivos e não cognitivos. A autora colocou que a família, a escola e o trabalho têm papel primordial para o desenvolvimento dessas capacidades e conseqüentemente, para o senso de justiça. Para isso, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que favoreçam a construção das capacidades descritas por Sen.

Logo, a educação formal apresenta-se fundamental, para Barbosa (2014), no desenvolvimento do senso de justiça, tendo como objetivo assegurar o altruísmo necessário, a fim de que os sujeitos consigam se colocar no lugar do outro, avaliar questões gerais da sociedade e garantir autonomia para a promoção de uma sociedade diversa quanto às possibilidades que ela lhe proporciona. Após esse levantamento, Barbosa (2014) colocou dois pontos para elaborações futuras, sendo eles: o papel do educador frente a uma educação para o senso de justiça e como elaborar políticas públicas para uma educação direcionada para o senso de justiça.

A tese de Pacheco (2014) e a dissertação de Zanchet (2017) foram categorizadas na temática da **educação popular**. Ao nosso olhar, o tema da educação popular já se configura como elemento de justiça social, uma vez que ambas investigações contemplam este conceito. Entretanto, somente a pesquisa de Zanchet (2017) aprofundou questões relacionadas à justiça social.

Zanchet (2017) realizou um estudo de caso em um curso pré-vestibular popular - PVP utilizando grupo focal para levantamento de seus dados e Análise de Discurso de Pêcheux para a reflexão dos dados obtidos. Sua pesquisa abordou a autonomia dos estudantes de um curso PVP. A autora defende que a autonomia é condição intrínseca para que verdadeiramente ocorra a educação popular.

A investigação apresentou as lutas identitárias como fator importante para a tomada de consciência e construção da autonomia dos sujeitos provenientes dos grupos tidos como minoritários. Nesta perspectiva, a autora fez uma relação com a justiça distributiva, que foi tratada no estudo pela democratização do ensino superior. Entretanto, percebemos que a autora, apesar de fazer menção à relevância das lutas identitárias e seu reconhecimento, não o abordou como forma de justiça social, apenas mencionando enquanto deu ênfase à justiça distributiva.

A dissertação de Golbspan (2015) relacionou-se ao que categorizamos de **educação de qualidade**. Nessa pesquisa, apesar de se tratar de qualidade em educação, ponto chave para a justiça social em educação, a justiça foi tomada apenas como menção ao direito à educação de qualidade, não aprofundando o tema.

Observamos no Lume, algumas pesquisas que trouxeram o tema de justiça social relacionado à educação em diferentes categorias como políticas públicas educacionais, justiça na educação, entre outros. Entretanto, para tornar essa análise mais rica, também realizamos um levantamento no repositório DSpace da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

1.1.4 Repositório DSpace da Universidade Federal do Paraná – UFPR

Nossa busca no repositório DSpace foi realizada em 17 de janeiro de 2019, colocando no campo de busca “justiça social” e assunto Educação. Com esses critérios, foram encontrados 234 trabalhos, entre teses e dissertações. Utilizamos os critérios da Tabela 5 para seleção dos trabalhos.

Tabela 5 - Critérios utilizados na Plataforma DSpace

| | |
|-------------------------------------|--|
| ANO | 2013 2014 2015 2016 2017 2018 |
| TIPO | Dissertações Teses |
| CRITÉRIO DE INCLUSÃO (TEMAS) | Ensino Médio Escola Educação |

Fonte: elaboração da autora.

Assim como nos demais repositórios, foram analisados títulos, palavras-chave e resumos para uma relação inicial das pesquisas, disposta no Quadro 7. Foram descartadas as publicações já mencionadas no Quadro 1, no qual analisamos os trabalhos da CAPES.

Quadro 7 - Pesquisas encontradas no repositório DSpace - UFPR

| Ano | Título | Tipo | Autor | Orientador | Programa | Palavras-Chave |
|------|--|------|-------------------------|-------------------------|---------------------------------------|---|
| 2014 | A efetividade da 'Política de Fundos' no financiamento da educação no Brasil 2007-2011 | Tese | Isabelle Fiorelli Silva | Ângelo Ricardo de Souza | Programa de Pós-Graduação em Educação | Financiamento da Educação. Fundeb. Políticas Educacionais. Análise de políticas públicas. |

Fonte: Banco de teses e dissertações da UFPR. Acesso em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/284>.
Elaboração da autora.

A tese de Silva (2014) apresentou o conceito de efeito-escola e escola eficaz, também mencionado na pesquisa de Jorge (2014), disposta no Quadro 1, onde estão relacionados os trabalhos encontrados no Sucupira da CAPES. Entretanto, a pesquisa de Silva (2014) fez uma análise sobre a efetividade da política de fundos sobre a escola, enquadrando-se na temática de **políticas públicas educacionais**.

Em uma pesquisa bibliográfica e documental a autora abordou os termos de eficiência e eficácia, relacionando-os com a justiça social, desconstruindo a concepção atrelada ao capital humano e preceitos neoliberais. Silva (2014)

apresentou a justiça social como a efetividade da distribuição de bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade, como forma de direito de todo o cidadão. Observamos que a tese apresentou o conceito de justiça social em sua forma distributiva levantando elementos de igualdade e equidade.

A autora avaliou a efetividade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, apresentando em suas conclusões a pouca efetividade desse Fundo se analisada a redução de matrícula da educação básica, o escasso aproveitamento do potencial de investimento em educação dos entes federados e a baixa capacidade equalizadora da União. Assim, Silva (2014) defendeu a necessidade da União participar com maior efetividade da universalização da educação básica como articulador de um regime de colaboração entre os entes federados, já que somente a política de fundos não é capaz de garantir a equalização e qualificação do ensino público.

Também realizamos no DSpace a busca “justiça social” e assunto ensino médio. Com esses critérios foram encontradas 12 pesquisas, entretanto, após a leitura preliminar do título, palavras-chave e resumo, não obtivemos investigação que desenvolvesse a temática da justiça social.

Ao analisar as pesquisas levantadas nos repositórios, percebemos que somente uma pequena parte foi selecionada na primeira análise, em que lemos títulos, palavras-chave e resumos, resultando na elaboração dos quadros para uma análise mais detalhada posteriormente. Na próxima etapa, lemos introdução, metodologia e considerações dos trabalhos, identificando ainda o problema de pesquisa e objetivos, realizando assim uma nova seleção a fim de compreender como a justiça social encontrava-se nas investigações e quais os resultados dessas pesquisas eram pertinentes ao tema. Estes dados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 - Pesquisas encontradas nos repositórios a partir dos critérios

| Repositório | Critérios de busca | Total de pesquisas | 1ª seleção | 2ª seleção |
|-------------------|---|--------------------|------------|------------|
| Sucupira CAPES | Busca Justiça Social | 52 | 6 | 3 |
| | Busca Ione Ribeiro Valle | 21 | 1 | 1 |
| Manancial UFSM | Busca Justiça Social e assunto Ensino Médio | 17 | 4 | 0 |
| | Busca Justiça Social e assunto Educação | 30 | 3 | 0 |
| Lume UFRGS | Busca Justiça Social e assunto Ensino Médio | 12 | 2 | 1 |
| | Busca Justiça Social e assunto Educação | 20 | 8 | 3 |
| DSpace UFPR | Busca Justiça Social e assunto Ensino Médio | 12 | 0 | 0 |
| | Busca Justiça Social e assunto Educação | 234 | 1 | 1 |
| Total | | 398 | 25 | 9 |

Fonte: Elaboração da autora.

Ao observar a seleção das pesquisas por meio dos filtros que optamos, percebemos que das 398 apenas 7,03% das teses e dissertações encontradas apresentaram os critérios relevantes para a pesquisa na primeira etapa de seleção, na qual foram considerados título, palavras-chave e resumo e que foram elencadas nos Quadros 1 ao 7. Após a leitura da introdução, metodologia, considerações, problema e objetivos dos 25 trabalhos, apenas 9 discorreram sobre o tema da justiça social efetivamente, por meios das dimensões de redistribuição, reconhecimento e participação, ainda que não conceituassem diretamente o termo justiça social. Das 398 pesquisas iniciais, apenas 2,26% abordam a justiça social. Nesse sentido, percebemos a relevância de se tratar deste tema.

Também realizamos uma outra apreciação em relação às teses e dissertações elencadas nos Quadros 1 ao 7. Após ler e classificar as pesquisas, a partir das temáticas que foram relacionadas à justiça social, fizemos uma análise em relação às categorias que emergiram, disposto na Tabela 7.

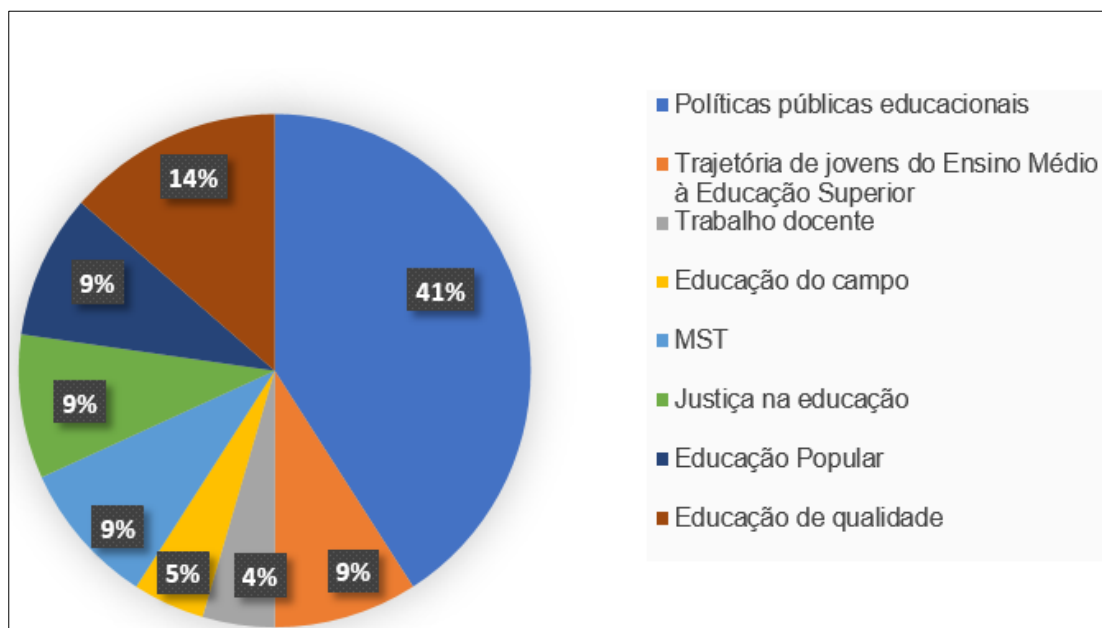
Tabela 7 - Pesquisas por categorias

| Categoria | Número de pesquisas |
|--|----------------------------|
| Políticas públicas educacionais | 9 |
| Trajetória de jovens do Ensino Médio à Educação Superior | 2 |
| Trabalho docente | 1 |
| Ensino Médio Politécnico | 3 |
| Educação do campo | 1 |
| MST | 2 |
| Justiça na educação | 2 |
| Educação Popular | 2 |
| Educação de qualidade | 3 |
| Total | 25 |

Fonte: Elaboração da autora.

Esses dados podem ser melhor visualizados no Gráfico 3. Ao observar a Tabela 7, bem como o Gráfico 3, percebemos uma grande incidência de pesquisas que relacionam justiça social às questões de políticas públicas educacionais, totalizando 41% das teses e dissertações. Notamos, a partir desses resultados e das próprias pesquisas analisadas, que a justiça social está estritamente relacionada com o desenvolvimento de políticas públicas sociais. Entretanto, percebemos outros elementos relevantes para que haja justiça social na educação, que estão presentes no cotidiano das instituições. Alguns desses elementos estão contemplados em outros trabalhos já mencionados anteriormente.

Gráfico 3 – Pesquisas por temáticas relacionadas à justiça social



Fonte: Elaboração da autora.

No levantamento dos estudos anteriores não encontramos nenhuma pesquisa que relacionasse o conceito de justiça social ao ensino médio, o mais próximo disso são as pesquisas de Jacó (2014) e Batista (2016), que contemplaram trajetórias de jovens do ensino médio à educação superior. No entanto, observamos estudos que desenvolveram como temáticas os elementos que constituem a justiça social, vinculadas à redistribuição e reconhecimento, por exemplo. Mas, a busca nos repositórios da CAPES, Manancial (UFMS), Lume (UFRGS), DSpace (UFPR), abriu o leque teórico acerca dos sociólogos e autores que se dispõe a falar sobre a justiça social e seus desdobramentos.

Não fizemos o recorte dividindo teses e dissertações, mas sim entre temáticas ou categorias apresentadas nos trabalhos que se relacionam com a justiça social. Isso devido à compreensão de que a relevância dos estudos anteriores esteja em perceber as singularidades e contribuições que se apresentam em cada pesquisa, bem como tomar conhecimento sobre o que já foi realizado, para que assim possamos colaborar para a construção de novos conhecimentos, partindo de temáticas e recortes ainda não pesquisados.

Assim, ao considerar os dados do INEP (2022; 2023) que apresentam o panorama do ensino médio tanto no Brasil, quanto no Rio Grande do Sul, Santa Maria

e na escola em que realizamos a pesquisa, bem como as pesquisas que abordaram a justiça social em educação e no ensino médio, descritas no levantamento dos estudos anteriores, encaminhamos a seguinte problema de pesquisa: **De que maneira os processos de (in)justiça social são vivenciados por jovens de uma escola pública de ensino médio de Santa Maria/RS?** Tendo como objetivo geral que guiou nossa investigação “analisar os processos de (in)justiça social vivenciados por jovens de uma escola pública de ensino médio de Santa Maria/RS”, com os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos jovens de uma escola pública de ensino médio de Santa Maria;
- Verificar a presença de abordagens de justiça social nas políticas públicas em educação, especificamente no ensino médio;
- Verificar a presença de processos de (In)justiça social em uma escola pública de ensino médio;
- Compreender as concepções dos jovens sobre (In)justiça social e sua relação com a educação.

Este texto foi organizado em 1 Introdução; 2 O Percurso que Trilhamos; 3 A Trajetória do Ensino Médio no Brasil: Um Trilhar de Idas e Vindas; 4 As Juventudes e as Condições Juvenis; e, 5 Justiça Social. Em 1 Introdução, foram dispostos os elementos que constituem o texto, bem como as justificativas e motivações que nos levou a pesquisa.

No capítulo 2 - O percurso que trilhamos, expomos a metodologia realizada. A partir de uma abordagem qualitativa desenvolvemos uma pesquisa documental e um estudo de caso. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da periferia de Santa Maria com 51 estudantes do ensino médio que responderam um questionário. É descrito neste capítulo ainda, como a pandemia influenciou a pesquisa, trazendo a necessidade de mudarmos a investigação proposta inicialmente.

No capítulo 3 - A Trajetória do Ensino Médio no Brasil: Um Trilhar de Idas e Vindas dissertamos sobre como a última etapa da educação básica está disposta, seus princípios, normativas e como se configura atualmente o ensino médio no sistema educacional brasileiro. Entretanto, não analisamos com profundidade o Novo Ensino Médio - NEM e como ele foi implementado a partir das escolas-piloto, uma vez que a escola pesquisada não foi uma delas. Assim, quando realizamos o

levantamento de dados, a escola desenvolvia uma proposta do ensino médio anterior ao NEM.

Já no capítulo 4 - As Juventudes e as Condições Juvenis apresentamos as teorias sobre as juventudes e a condição juvenil, bem como o contexto e perfil dos sujeitos da pesquisa. Nele, retratamos a percepção dos jovens sobre a escola e sua relação com este contexto.

Por fim, apresentamos o capítulo 5 - Justiça Social em que fazemos uma retomada histórica do conceito, apresentamos como a justiça social aparece nos documentos da educação básica, dando enfoque para o ensino médio. Também abordamos a justiça social no contexto escolar e como os jovens estudantes percebem esses processos de justiça a partir das abordagens da redistribuição, reconhecimento, participação e do princípio de igualdade.

Ao analisar os dados levantados, a bibliografia utilizada e as reflexões realizadas, defendemos a tese de que os processos de (in)justiça social perpassam o cotidiano dos estudantes, transcendendo o contexto escolar, influenciando-o diretamente a partir de pequenos movimentos e ações como o próprio direito e acesso à educação (como forma de redistribuição), o reconhecimento das culturas destes jovens que passam a frequentar a escola, fazendo com que se sintam pertencentes deste lugar, contexto e realidade e os processos de participação, que ainda são nitidamente pouco explorados pelos estudantes.

Estas abordagens de justiça social podem ser desenvolvidas e aprimoradas a partir de uma educação democrática, proposta por Nussbaum (2015) e libertadora, proposta por Freire (2011) considerando a justiça curricular através do olhar das culturas dos grupos desfavorecidos, na construção de um currículo contra-hegemônico, o que é proposto por Connell (2006). O ponto de encontro destas teorias está na ideia de uma educação para o desenvolvimento humano a partir da liberdade e das humanidades, considerando a cultura e os conhecimentos dos estudantes. Entendemos que para a concretização do desenvolvimento dos sujeitos é necessária uma educação que desenvolva as capacidades de pensamento crítico, autonomia, empatia, reflexão e autorreflexão. Assim, os jovens estudantes do ensino médio carecem de uma educação que proporcione um desenvolvimento integral para que possam, a partir da educação, ter a possibilidade de acesso a uma vida plena e com dignidade.

Como suporte teórico da pesquisa, utilizamos Rawls (2000a, 2000b, 2003), Sen (2008, 2011), Fraser (2003; 2010), Connell (2006), Brandão (2010), Silva (2016), Abramo (2005), Margulis e Urresti (2000), entre outros autores. Ainda, contamos com alguns documentos legais que regem a educação como: CF de 1988, LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM de 1998, de 2012 e sua atualização de 2018, entre outros documentos. Para tanto, a seguir apresentamos o capítulo 2 - O percurso que trilhamos, demonstrando toda a trajetória metodológica da pesquisa.

2 O PERCURSO QUE TRILHAMOS

Pesquisar e investigar são ações humanas que fazem parte de nosso cotidiano. Mas, a pesquisa científica requer uma série de critérios, procedimentos, aprofundamentos e rigor, indo além de tentativas simplórias de resolução de problemas levantados em nosso dia a dia. Juntamente a esses critérios, na pesquisa social, o contato com os sujeitos da pesquisa, seja por meio de questionários, entrevistas, observações entre outros métodos de levantamentos de dados, é essencial para que a investigação aconteça. Diante disso, a pandemia que assolou o mundo e conseqüentemente o Brasil, seus estados e municípios trouxe diversos desafios para a realização desta pesquisa.

Frente a esse contexto pandêmico, antes de abordar como a pesquisa foi realizada, seus métodos, instrumentos e sujeitos, cabe apresentar o momento histórico em que ocorreu, um tempo singular de incertezas, angústias e até mesmo questionamentos sobre a real importância de pesquisas científicas como esta que escrevemos.

2.1 A INVESTIGAÇÃO FRENTE À PANDEMIA

O mundo parou! Ou melhor, o mundo se rearranjou e imagens de lugares públicos de todo o mundo vazios devido ao alto índice de contágio do novo coronavírus SARS-CoV-2 invadiu nossos dias. Da mesma forma ocorreu com as escolas, que fecharam suas portas dando prioridade à saúde de seus estudantes e educadores, a partir de atividades remotas.

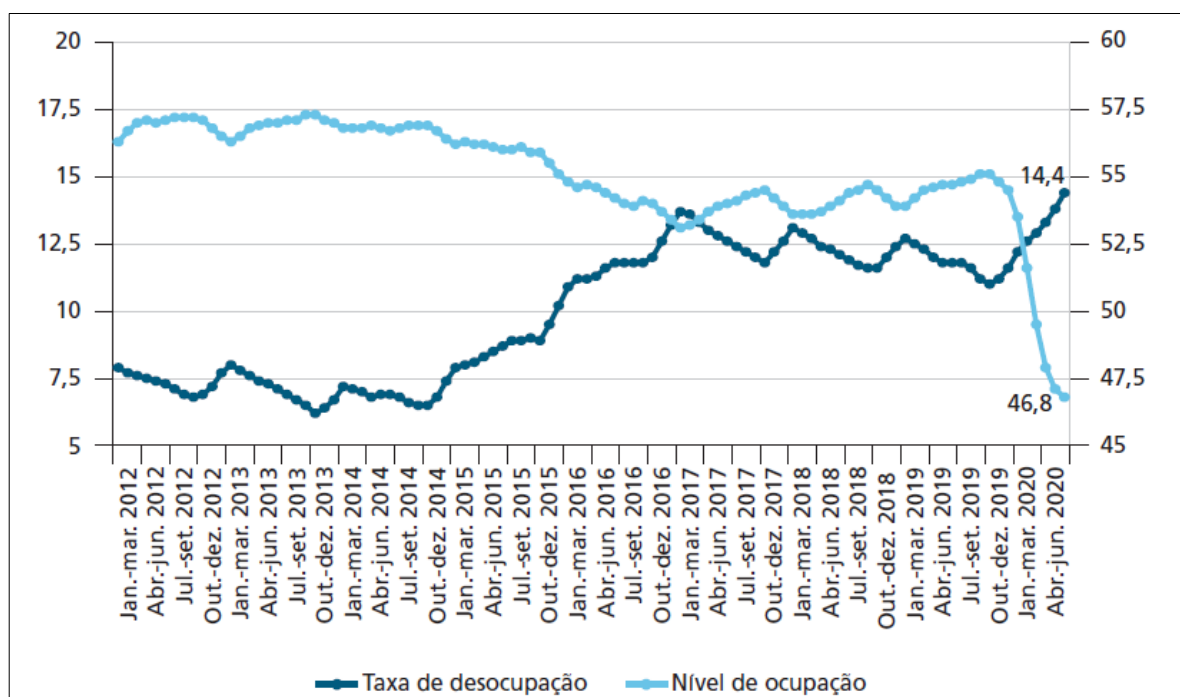
Em dezembro de 2019 apareceram em Wuhan, na China, os primeiros casos de uma doença humana até então desconhecida e inexistente: a COVID-19. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS caracterizou a COVID-19 como pandemia⁸, já que a doença passou a ter escala mundial, infectando pessoas

⁸ A OMS conceitua pandemia como “termo usado para uma determinada doença que rapidamente se espalhou por diversas partes de diversas regiões (continental ou mundial) através de uma

de todos os continentes. Os índices de contágio e mortes foram, e ainda são, mesmo depois da vacinação em massa em alguns países, como no Brasil alarmantes. Hoje - 01 de fevereiro de 2022, no momento que escrevemos este parágrafo, foram confirmados 380.321.615 casos e 5.680.741 mortes decorrentes da Covid-19 no mundo (OMS, 2022), desde o início das contaminações.

No Brasil, esse panorama tornou-se ainda mais alarmante. A Covid-19 somou-se a um governo negacionista, que negou a gravidade da doença e minimizou a importância e eficácia da vacina que foi produzida a partir de pesquisas científicas, testada e aprovada por órgãos de saúde de diversas nações mundiais. Essa postura por parte do governo agravou ainda mais a situação do povo brasileiro. O que fica claro no Gráfico 4: Taxa de desocupação e nível de ocupação em porcentagem (%), apresentado no Boletim Políticas Sociais: acompanhamento e análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2021).

Gráfico 4 - Taxa de desocupação e nível de ocupação



Fonte: IPEA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Dados: PNAD contínua/IBGE

contaminação sustentada. Neste quesito, a gravidade da doença não é determinante e sim o seu poder de contágio e sua proliferação geográfica”. (SANAR, 2022).

O Gráfico 4 apresenta o impacto dos níveis de ocupação e desocupação da população brasileira ativa em um intervalo de 2012 a 2021. Podemos inferir através deste gráfico o agravamento da situação da população ativa a partir do final de 2019, o que fica mais agudo em 2020. Nesse período a taxa caiu de 54,8% no final de 2019 para 46,8% em agosto de 2020, ficando pela primeira vez abaixo de 50% desde que o indicador é medido. Segundo o IPEA (2021, p. 258) “essa é uma queda com magnitude sem precedentes na série histórica da PNAD Contínua em um espaço de tempo tão restrito”, influenciado pela população desempregada que deixou de buscar trabalho devido às medidas sanitárias de saúde em decorrência de pandemia. Esses dados se convertem em realidades, em famílias em condições precárias, muitas vezes sem conseguir se manter com dignidade. Famílias que já estavam em situações de vulnerabilidade tornaram-se ainda mais vulneráveis. São crianças e jovens dessas famílias que estão na maioria das escolas públicas de periferia como a escola do contexto desta pesquisa.

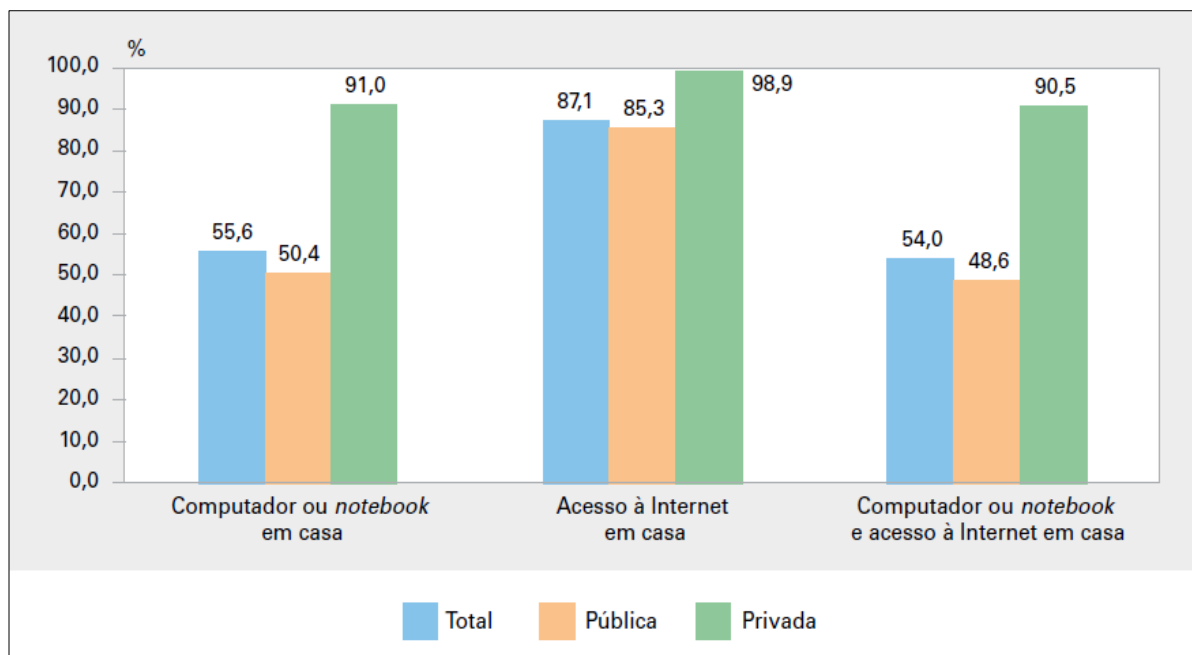
Diante de tal panorama, em 17 de março de 2020, com altos índices de contágio e inseguranças frente ao desconhecido, as escolas de Santa Maria fecharam suas portas e passaram a realizar as aulas e tarefas de forma remota (pelo menos em teoria). Juntamente com o fechamento das escolas, houve a impossibilidade de realizar pesquisas de forma presencial nestes contextos, o que trouxe muitas incertezas e angústias no percurso investigativo.

Nessa mesma data, tínhamos agendado a entrada em uma das oito escolas com possibilidades de pesquisa, localizadas em diferentes regiões de Santa Maria, o que não se efetivou. Fizemos o primeiro contato com a gestão das escolas e estávamos em tratativas com as mesmas para a realização da pesquisa. Entretanto, somente uma confirmou a participação.

Com o fechamento das escolas e o rearranjo das atividades para a forma remota, observamos que as escolas organizaram-se de formas diferentes, já que algumas conseguiram realizar as atividades utilizando os meios digitais, como *e-mails*, grupos de *WhatsApp* entre outras redes sociais. Mas, muitos estudantes tiveram dificuldade de continuar seus estudos, por falta de equipamentos digitais, *internet*, ou mesmo alguém que desse suporte em casa, fazendo com que a escola se organizasse a partir da entrega das atividades de forma física, na qual o estudante ou alguém da família retirava os materiais na instituição para o estudo domiciliar. A discrepância do acesso a eletrônicos e a *internet* foi alvo de pesquisa do IBGE, que foi apresentado

na Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021 (IBGE, 2022), o que pode ser visto no Gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 - Percentual de estudantes de 15 a 17 anos de idade com computador ou *notebook* e acesso à *internet* em casa, por rede de ensino - Brasil 2019.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde Escolar 2019.

A partir do Gráfico 5 observamos a discrepância e a desigualdade de acesso às condições tecnológicas entre os estudantes, no qual 90,5% dos estudantes de 15 a 17 anos, faixa etária do ensino médio, das escolas privadas dispõem de acesso a computador ou *notebook* e internet, enquanto que apenas 48,6% dos estudantes de escolas públicas possuíam esse acesso em 2019. Dessa forma, destacamos que a pandemia aumentou ainda mais as desigualdades já existentes entre os estudantes, já que sem o suporte físico da escola, como professores, livros, equipamentos e a *internet* da própria escola, os estudantes mais vulneráveis viram-se sem possibilidades de realizar as atividades pedagógicas em casa, ou as realizavam de forma precária.

Ainda não temos a real dimensão do impacto da pandemia para a educação, mas acreditamos que o ensino remoto, apesar de essencial para esse período histórico, trouxe diversos déficits na aprendizagem dos estudantes, já que muitos não conseguiram acompanhar as tarefas de forma remota, ficando retidos no ensino

fundamental regular, ou optando pela Educação de Jovens e Adultos ou mesmo abandonando a educação formal. Reflexo disso é o percentual de jovens que deixaram de frequentar o ensino médio, com redução no percentual de estudantes de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio regular ou que já concluíram esta etapa da educação básica, passando de 77,0% em 2019 para 74,9% em 2020 (IBGE/PNAD Contínua, 2021).

Diante deste momento histórico e suas consequências globais, mas também locais e até mesmo pessoais, pelas angústias e anseios que a pandemia causou, nos obrigamos a realizar uma mudança de rota da pesquisa, deixando para trás o que foi idealizado para esta investigação no intuito de realizar a pesquisa possível.

2.2 MUDANÇA DE ROTA: UM ESTUDO DE CASO

Quando embarcamos na viagem de uma pesquisa de doutorado, idealizamos, planejamos, projetamos como seria a mesma. Entretanto, o próprio caminho faz com que, ocasionalmente, mudemos de rota. Foi o que ocorreu com a presente investigação diante do panorama histórico em que vivenciamos desde o final de 2019 com a pandemia. No entanto, a curiosidade foi maior que nossos medos e angústias, que num primeiro momento nos paralisou.

Inicialmente, a intenção era realizar encontros com estudantes do ensino médio de oito escolas da rede estadual de Santa Maria, compondo todas as regiões administrativas da cidade. Para isso, faríamos sessões de oficinas de Teatro do Oprimido - TO para o levantamento de dados a partir do que os estudantes trariam de falas, temas e até mesmo de cenas nessas oficinas. Entretanto, com a chegada da pandemia de COVID-19 e com seu auge no momento da realização da pesquisa de campo, a ideia inicial não se concretizou, já que o distanciamento se fez necessário e conseqüentemente as oficinas foram impossibilitadas. Assim, apesar de não conseguir realizar a pesquisa como idealizamos, seguimos em frente, reorganizamos os métodos de levantamento de dados e trabalhamos a partir do problema de pesquisa.

Com o intuito de investigar: **de que maneira os processos de (in)justiça social são vivenciados por jovens de uma escola pública de ensino médio de**

Santa Maria/RS? percebemos a importância de falarmos sobre pesquisa. Sabemos que o conhecimento não é elaborado apenas a partir de métodos científicos e do “mundo da ciência”, e que, sujeitos não cientistas também investigam, pesquisam e produzem conhecimento. Isto porque, “aquilo que damos o nome de ‘senso comum’ ou mesmo de ‘pensamento selvagem’, configura outras alternativas de fazer perguntas e criar sistemas de buscar respostas” (BRANDÃO, 2003, p.13). Entretanto, nos detivemos aqui em discorrer sobre a pesquisa dentro de uma legitimidade científica.

Entendemos a pesquisa como um ato para construir conhecimento, isto é, “elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosa ou sob uma aparência caótica” (GATTI, 2002, p. 10). Para isso, necessitamos elencar critérios de escolha, de levantamento de dados, de análise de dados, de métodos e de teorias. Essas escolhas influenciam diretamente a forma como o fenômeno analisado é compreendido.

Segundo Gatti (2002) os critérios que são elencados pelo pesquisador não são absolutos, únicos e universais. Assim, não existe um padrão a ser seguido ou um método correto. Há uma diversidade em pesquisa, o que proporciona ao pesquisador possibilidades para perceber qual é a melhor maneira de compreender o fenômeno, que é situado por determinadas circunstâncias, condições, temporalidade e momento histórico. Logo, o pesquisador necessita ter sensibilidade para entender os diferentes fatores que envolvem o fenômeno a ser analisado, a fim de realizar suas escolhas para a efetivação da pesquisa. Percebemos, então, que a pesquisa não é neutra, já que as escolhas do pesquisador influenciam diretamente seus resultados. Isso fica evidente em pesquisas qualitativas desenvolvidas nas ciências sociais, uma vez que o fenômeno pesquisado envolve seres humanos, logo, não possui fatores controlados (GATTI, 2002; GIBBS, 2009; BRANDÃO, 2003).

A pesquisa nas ciências sociais está em constante provação, tendo que se reafirmar constantemente frente às ciências naturais. Nesse sentido, as ciências sociais atualmente, como ocorria em outros tempos, “continuam na pauta da plausibilidade enquanto conhecimento científico” (MINAYO, 2010, p. 12). Isso porque a ciência tem sua origem nas áreas da natureza. Entretanto, observamos que nas ciências sociais não há possibilidade de aplicar os mesmos critérios e métodos das

ciências naturais, pois a investigação é realizada com pessoas, em contexto específico e em um determinado momento histórico.

O momento histórico em que esta pesquisa ocorreu foi ímpar e influenciou diretamente em como ela se efetivou: a pandemia que assolou o mundo e que fez com que as instituições escolares fechassem suas portas desenvolvendo apenas o ensino remoto. Como realizar pesquisa com estudantes nesse contexto de escolas fechadas em um momento histórico pandêmico? Esse foi um desafio para a pesquisa.

Minayo (2010, p. 13) afirma que

o objetivo das Ciências Sociais é *histórico*. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são as características fundamentais de qualquer questão social.

Devido ao caráter histórico das ciências no campo social, o investigador não é o único sujeito da pesquisa, pois todos que estão envolvidos nela dão sentido, significado e intencionalidade às ações desenvolvidas na investigação. Para Brandão (2003, p. 82) nas ciências sociais “a cada dia descobrimos que aquilo a que um dia demos o nome de ‘realidade’ é, na verdade, uma leitura de mundo que as pessoas que a vivem contam para elas, sobre elas e entre elas”. Dessa forma, ao pesquisar um fenômeno, que é sempre situado histórico e temporalmente, estamos investigando experiências e relações vivenciadas pelos sujeitos, logo, fazemos uma “leitura de leituras”.

A pesquisa nas ciências sociais é essencialmente qualitativa, já que

a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. (MINAYO, 2010, p. 15).

Assim, a pesquisa qualitativa investiga questões particulares e específicas que não são apreendidas e visualizadas na forma quantificada. Esta abordagem de pesquisa trabalha no âmbito dos significados, ações, crenças, valores e atitudes, produzindo reflexões acerca de fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis.

Para Gibbs (2009, p. 8) a pesquisa qualitativa “visa abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”. Portanto, esta abordagem de pesquisa procura compreender em profundidade a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta (GIBBS, 2009) a partir da análise das experiências dos sujeitos ou grupos, das intervenções e comunicações que se desenvolvem, ou ainda, da investigação de documentos.

A abordagem qualitativa “se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado em primeira instância pelos próprios pesquisadores” (MINAYO, 2010, p. 22). Dessa forma, a pesquisa de caráter qualitativo não tem respostas imediatas e exteriores ao pesquisador, mas atinge questões particulares referentes a ele, já que nessa abordagem uma grande relevância se dá à interpretação dos dados, que se consolida através do olhar que o investigador tem sobre o fenômeno pesquisado. Tal pesquisa consolida-se em concepções e interpretações de dados empíricos, pretendendo realizar uma análise de contextos individual e coletivo. Logo, busca investigar os sujeitos e o mundo onde vivem.

São apresentadas cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa indicadas por Bogdan (TRIVIÑOS, 2010). São elas:

1 – A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave – Os dados da pesquisa sempre partem de uma realidade ou fenômeno social concreto e o investigador tem um papel imprescindível no olhar para tal realidade, tendo consciência de sua complexidade.

2 – A pesquisa qualitativa é descritiva – O pesquisador realiza a descrição dos fenômenos o mais fielmente possível, considerando a totalidade do fenômeno inserindo-o em seu contexto, realizando um retrato da realidade.

3 – Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto – Tal pesquisa estuda o processo dos fenômenos, não estando preocupada apenas com as aparências dele, mas com sua essência.

4 – Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente – Não tendo hipóteses, a pesquisa qualitativa parte dos fenômenos sociais que são interpretados em seu contexto chegando ao nível da abstração, ao conceito.

5 – *O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa* – Os pesquisadores dão relevância ao estudo do que pensam os sujeitos sobre as suas experiências, sua vida e seus projetos, para que assim desvele o invisível e detecte o real significado que os sujeitos dão ao fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa envolve o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social, em seus aspectos não quantificáveis. Ao realizar uma pesquisa qualitativa, não pretendemos replicar os achados em larga escala, mas compreender um determinado fenômeno que tem aspectos temporais e históricos. Nessa perspectiva, a investigação ocorreu a partir de dois tipos de pesquisa (GIL, 2002; 2008), um de base indireta, que se valeu de uma pesquisa documental, e outro de base direta, em que realizamos um estudo de caso.

A pesquisa documental configura-se por ser uma pesquisa baseada em materiais que ainda não contiveram um tratamento analítico, caracterizando-se como fontes primárias de pesquisa (GIL, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013). Segundo Gil (2002; 2008), há dois tipos de documentos que se realiza a pesquisa documental, os de primeira mão, isto é, que não receberam nenhum tratamento analítico. São eles: documentos oficiais, reportagem de jornal, diários, entre outros. E os documentos de segunda mão, estes obtiveram alguma forma de tratamento, como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros elementos.

Para a realização de pesquisas podem ser classificados para análise qualquer material documental “que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. [...] Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais” (GIL, 2008, p. 147). Através dessas fontes documentais, o pesquisador tem a oportunidade de realizar uma leitura crítica do contexto, com profundidade em quantidade e qualidade (GIL, 2008).

Dessa forma, a pesquisa documental realizada nesta pesquisa foi a partir de análises das leis, dos programas de governo e Estado que regem as políticas públicas sociais e educacionais a fim de encontrar enfoques sobre justiça social. Também, analisamos o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola (RIO GRANDE DO SUL, 2018) parceira da pesquisa a fim de perceber a presença ou ausência de elementos relacionados à justiça social. E, ainda, observamos os dados estatísticos referentes aos sujeitos e contextos da investigação.

Concomitantemente a pesquisa documental, utilizamos como pesquisa de campo, um estudo de caso. Isso porque o estudo de caso apresenta-se como

estratégia quando se tem “questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19), ocorrências da pesquisa. Assim, para a escolha do tipo de pesquisa consideramos as três condições bases dispostas por Yin (2001): o enfoque do questionamento, a impossibilidade de controlar os eventos contemporâneos e a localização espaço-temporal dos eventos analisados.

O estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (YIN, 2001, p. 32). Nesse sentido, procuramos investigar os processos de (in)justiça social no cotidiano dos jovens estudantes de uma escola pública de ensino médio de Santa Maria/RS. O estudo de caso utiliza-se da triangulação de dados para a realização da análise. Neste estudo, foi realizada a triangulação dos dados do questionário, dos documentos legais e do PPP da escola.

Para Triviños o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2010, p. 133). Com isso, a pesquisa apresenta como particularidade um estudo descritivo e em profundidade de um determinado fenômeno social. O estudo de caso desenvolveu-se a partir dos processos de (in)justiça social vivenciados por jovens do ensino médio. Assim, apresentamos, a seguir, os instrumentos metodológicos utilizados para a realização do levantamento de dados da pesquisa.

2.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Além da pesquisa documental, em que analisamos o PPP da escola, bem como documentos legais acerca da educação que regem o ensino médio, outra técnica que utilizamos na investigação foi a aplicação de um questionário para os jovens estudantes do ensino médio da escola que participou da pesquisa. Inicialmente este questionário seria aplicado em oito escolas (uma de cada região administrativa de Santa Maria), entretanto com nossa mudança de rota decorrente da pandemia, foi possível a aplicação em uma escola.

De maneira muito simples, Gil (2002, p. 114) conceitua esta técnica de levantamento de dados como “conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Apesar de forma simples de conceituação de questionários, sua elaboração requer cuidado, já que as questões necessitam traduzir os objetivos da pesquisa em forma de questionamentos a fim de se obter informações e dados relevantes para a investigação (GIL, 2008).

Gil (2008) apresenta as vantagens e limitações da utilização de questionário em pesquisas. Suas vantagens são: a) a possibilidade de atingir um grande número de pessoas; b) menores gastos, uma vez que não exige nenhuma formação específica para sua realização; c) assegura o anonimato; d) os sujeitos respondem quando acharem mais conveniente e; e) não dá margem para julgamentos de senso moral. Quanto as limitações são: a) exclui as pessoas analfabetas, o que em certas pesquisas é uma dificuldade; b) não há forma de auxiliar o informante, se for aplicado sem a presença do pesquisador; c) impede de se saber as circunstâncias em que foi respondido; d) não se tem garantia de devolução; e) necessita ter o número de perguntas restrito, já que se for extenso corre-se o risco de não ser respondido e; f) os itens podem ter significados distintos para cada sujeito, apresentando uma discordância nos resultados quanto à objetividade.

O objetivo do questionário é apreender opiniões, crenças, sentimentos, interesses, situações vivenciadas (GIL, 2002, 2008; GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Mas para atingir seu objetivo, o questionário necessita ter uma linguagem simples, clara e direta, pois somente dessa forma o pesquisador terá dados de qualidade para sua pesquisa.

O questionário pode conter questões abertas ou fechadas. As questões abertas são aquelas em que o participante responde livremente, elaborando suas respostas. Já as questões fechadas são de múltipla escolha, na qual o participante escolhe uma alternativa, da lista disposta. Com questionário que contenha questões abertas, corre-se o risco de que as respostas não sejam relevantes para a investigação e traz dificuldades de tabulação dos dados para posterior análise. Já as questões fechadas têm-se o risco de não abarcar todas as possibilidades relevantes para a investigação.

Gil (2002) aponta também alguns critérios para a elaboração de um questionário. A partir de nosso olhar, destacamos algumas: 1) as questões devem ser preferencialmente fechadas e com uma ampla possibilidade de respostas; 2) todas as questões devem ser relacionadas ao problema de pesquisa; 3) as perguntas não

devem aprofundar-se na intimidade dos sujeitos; 4) deve ser considerado o contexto e o nível de informação do participante; 5) as perguntas devem ser claras, tendo uma única interpretação; 6) as questões não devem sugerir respostas; 7) as perguntas devem referir-se a uma única ideia; 8) o questionário não deve ser longo; 9) o questionário deve ter uma introdução que localize o participante e instruções sobre o correto preenchimento; 10) o questionário deve iniciar com questões mais simples e finalizar com as mais complexas.

Vale observar que Gil (2002) apresenta 19 elementos para a elaboração de um questionário. Elencamos os que consideramos pertinentes para a pesquisa, entretanto, sabemos da importância de todos.

O questionário desta pesquisa foi construído com questões abertas, na tentativa de contemplar com maior amplitude o fenômeno investigado, e também, questões fechadas, a fim de trazer maior objetividade ao instrumento, seguindo os critérios apresentados por Gil (2002). Assim, foram aplicados 51 questionários⁹ para jovens estudantes do ensino médio de uma escola estadual de Santa Maria.

Após apresentar os instrumentos metodológicos que guiaram o levantamento de dados da pesquisa, apresentamos a seguir a forma como esses dados foram analisados. Expomos nossa escolha para definir a categorização dos dados obtidos a partir do questionário, do PPP e dos documentos legais acerca do ensino médio.

2.4 MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados configura um momento de grande expectativa e ao mesmo tempo ansiedade. Etapas e escolhas anteriores convergem para esse momento da pesquisa, ressaltando a importância dessa fase da investigação. Por isso, a escolha da análise de dados necessita ser feita com atenção e cuidado. Assim, elencamos a análise textual discursiva abordada por Roque Moraes. Esse tipo de análise está cada vez mais presente nas pesquisas qualitativas, visto que não tem a intenção de testar hipóteses, mas compreender um fenômeno em profundidade de forma rigorosa e criteriosa (MORAES, 2003).

⁹ O questionário está disponível no Apêndice A.

Moraes (2003, 2016) estrutura este método de análise a partir de um ciclo de três elementos, sendo eles a **desmontagem dos textos**, o **estabelecimento de relações** e a **captação do novo emergente**. Juntamente a esses, o autor apresenta o **processo auto-organizado** como foco de tal método.

A desmontagem dos textos também denominada por Moraes, (2003) de **unitarização** diz respeito a fragmentação do texto em unidades que o constitui, em enunciados do fenômeno em um exame detalhado do material textual. Já o estabelecimento de relações apresentada pelo autor como **categorização** refere-se à constituição de relações entre as unidades de base, procurando compreender como os fragmentos podem ser reunidos a fim de uma melhor compreensão do fenômeno. O terceiro elemento do ciclo apresentado por Moraes (2003) compreende a **captação do novo emergente**, isto é, após a realização aprofundada das duas etapas anteriores, é possível ter uma compreensão renovada do fenômeno, resultando em um metatexto. O quarto foco levantado pelo autor sobre a análise textual discursiva é que esse constitui-se como um **processo auto-organizado**, por compreender que o ciclo leva a organização em categorias e conseqüentemente a uma nova compreensão do fenômeno.

Assim, Moraes e Galiazzi (2006, p. 118) descrevem a análise textual discursiva como

um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

Nesse sentido, o olhar do pesquisador, suas escolhas metodológicas e teóricas guiam a investigação, ratificando a não neutralidade em fazer pesquisa. Assim, após a aplicação dos questionários, do levantamento dos documentos legais e da obtenção do PPP da escola, construímos o *corpus* da pesquisa.

O *corpus* constitui-se como conjunto de documentos e dados levantados para a investigação. Segundo Moraes (2016), o *corpus* é a matéria-prima de uma pesquisa, sendo essencialmente composta de produções textuais em seu sentido mais amplo, sendo consideradas imagens e expressões linguísticas, referentes a um determinado contexto e tempo. Assim, cabe ao pesquisador realizar uma seleção do *corpus* a fim de produzir “resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados” (MORAES, 2016, p. 39). Com isso, compete ao investigador definir e selecionar este *corpus*, isto é, o material de análise que será utilizado. Após a construção do *corpus*, partimos para a etapa de unitarização e posteriormente categorização.

As categorias configuraram-se como elementos organizadores do metatexto que produzem descrições e interpretações possibilitando uma nova análise e assim, o texto reorganizado pelo pesquisador, juntamente com o referencial teórico compõem o texto reelaborado. A categorização ocorreu de modo indutivo, isto é, partimos do particular para o geral. Assim, partimos das unidades observadas no *corpus* do texto a fim de elaborar categorias.

Após a etapa de categorização, partimos para a teorização das categorias, apresentando embasamento teórico para cada categoria construída a partir da unitarização do *corpus*. Essa construção do metatexto, compõe-se das categorias que emergiram, mas também do olhar do pesquisador frente a estas juntamente com as teorias que orientaram nosso olhar. As categorias que apresentamos na tese são: o ensino médio, as juventudes e as condições juvenis, escola e justiça social, justiça social como redistribuição, justiça social como reconhecimento, justiça social e participação escolar e justiça social como igualdade.

Nesse sentido, realizamos uma constante busca para atribuir significados para as categorias e conseqüentemente para o fenômeno que nos propomos a pesquisar. Para isso, necessitamos compreender onde e quem construiu esta investigação além da pesquisadora. A seguir, apresentamos o contexto e sujeitos da pesquisa, descrevendo as mudanças que foram necessárias para efetivar a investigação.

2.5 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

O contexto e os sujeitos desta pesquisa estão em foco na atualidade, já que as escolas de ensino médio, seu currículo e conseqüentemente os sujeitos que cotidianamente fazem parte delas estão passando por uma grande reformulação. Assim, a presente investigação contou com jovens estudantes de ensino médio de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul localizada na zona nordeste de Santa Maria.

A pesquisa teve como *lócus* uma escola pública de ensino médio da cidade de Santa Maria e realizou-se no decorrer do ano de 2020 e 2021, auge da pandemia do Novo Coronavírus. Santa Maria localiza-se na região central do estado (Figura 1), sendo um ponto de referência e configura-se como o município mais populoso da região. Em decorrência de sua localização, Santa Maria também é conhecida como Coração do Rio Grande, caracterizando-se como uma das principais cidades do Rio Grande do Sul.

Figura 1 - Mapa com a localização do município de Santa Maria no Rio Grande do Sul



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_\(Rio_Grande_do_Sul\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_(Rio_Grande_do_Sul))

Por seu local estratégico, Santa Maria recebe pessoas de diversos lugares, que vêm estudar e/ou trabalhar, já que a cidade sedia um forte polo de ensino superior, tendo a UFSM como ponto de referência no interior do estado, uma base aérea e em média 18 unidades militares¹⁰, fazendo com que haja uma grande circulação de pessoas. Nesse sentido, as escolas da cidade têm uma multiplicidade e diversidade de estudantes, acolhendo diversas realidades em uma só instituição de ensino.

Santa Maria faz parte da 8ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE do Rio Grande do Sul, sendo sua sede. O censo escolar (INEP, 2020), apresenta 38 escolas estaduais da 8ª CRE em Santa Maria. Destas, 23 escolas enquadraram-se no critério de seleção, pois localizam-se na zona urbana de Santa Maria e ofertavam o ensino médio no período da pesquisa, considerando a matrícula inicial por escola de 2020. As 23 escolas estão distribuídas nas 8 regiões administrativas de Santa Maria.

Inicialmente tivemos o intuito de investigar jovens estudantes de 8 escolas públicas de ensino médio de Santa Maria, sendo uma de cada região administrativa da cidade. No entanto, como mencionado anteriormente, tivemos que realizar uma mudança de rota, reorganizando a investigação de forma a se tornar possível para a realidade vivida em sua efetivação, ou seja, um momento de pandemia, de escolas em atividades remotas e de distanciamento social. Com isso, entramos em contato com algumas escolas por *e-mail* ou mesmo por telefone, mas não obtivemos sucesso, na maioria das vezes.

No entanto, compreendemos que o momento vivido pelas escolas era sensível, de incertezas e rearranjos, focando no essencial, ou seja, em como seguir com o ensino em meio a tantos desafios, sendo um momento difícil para as instituições bem como para todos nós que estávamos vivenciando a pandemia. Dentro desse panorama, como acolher uma pesquisadora de fora da escola? Mesmo com todos os desafios enfrentados pelas escolas públicas decorrentes do COVID-19, conseguimos contatar duas escolas de regiões diferentes de Santa Maria, sendo uma localizada na região sul e outra na região nordeste da cidade, apresentando realidades diferentes.

Na escola da região sul, os educadores e gestores conseguiram organizar as atividades remotas através das redes sociais e ofertar as atividades para os estudantes através de *e-mail*, entre outras plataformas digitais. Assim, nosso contato com a escola para envio do questionário também se deu por *e-mail* no dia 20 de

¹⁰ Foram contabilizados quartéis, unidades de saúde e educação vinculadas à rede militar.

outubro de 2020, após contato telefônico. Vale ressaltar que para atender a realidade da escola, em que os materiais eram ofertados de forma *online*, enviamos nosso questionário em forma de formulário através do *Google forms*¹¹. Entretanto, nosso *e-mail* não teve resposta. Assim, mesmo com o primeiro contato com a gestão e o envio do formulário como combinado com a direção, acreditamos que o *e-mail* com o questionário não foi passado aos estudantes.

Já a escola da região nordeste, por se tratar de um público mais vulnerável, não teve a possibilidade de realizar as atividades remotas através das plataformas digitais. Desse modo, uma vez por semana as famílias retiravam as atividades na escola para que os estudantes pudessem realizar de forma domiciliar. Nosso primeiro contato com esta escola foi por telefone, no qual marcamos uma reunião com os educadores da escola para apresentar o questionário. Em dezembro de 2020 fomos até a escola, apresentamos nosso questionário para os educadores presentes e deixamos as cópias para serem distribuídas para os estudantes, que foram enviadas juntamente com as atividades escolares. Deixamos na escola 90 questionários. Desses, 51 retornaram. Como conseguimos disponibilizar esse material apenas em dezembro, tivemos o retorno somente em 2021, após o recesso de final de ano.

Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola da região nordeste de Santa Maria, sendo que a análise foi realizada a partir de documentos legais que guiam a educação básica e o ensino médio, do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e dos 51 questionários, devido às circunstâncias adversas em que a pandemia nos colocou. Desses 51 questionários, 23 estudantes foram citados diretamente na pesquisa, em que descrevemos suas respostas. A seguir apresentamos o Quadro 8: Relação dos sujeitos mencionados na pesquisa, em que dispomos os nomes fictícios, escolhidos por serem populares no Brasil e as respectivas características dos sujeitos participantes da pesquisa.

¹¹ O *Google forms* é uma plataforma de formulário *online*.

Quadro 8 - Relação dos sujeitos mencionados na pesquisa

| Nome Fictício | Ano em que estudava | Idade | Cor |
|---------------|---------------------|---------|--------|
| Ana | 1º ano | 16 anos | Branca |
| José | 3º ano | 17 anos | Branca |
| Maria | 1º ano | 15 anos | Parda |
| Francisco | 3º ano | 17 anos | Branca |
| Antônia | 3º ano | 18 anos | Parda |
| João | 1º ano | 16 anos | Branca |
| Pedro | 1º ano | 17 anos | Preta |
| Helena | 1º ano | 16 anos | Branca |
| Luíza | 1º ano | 16 anos | Preta |
| Valentina | 2º ano | 16 anos | Branca |
| Miguel | 1º ano | 16 anos | Branca |
| Artur | 1º ano | 15 anos | Parda |
| Camila | 2º ano | 18 anos | Branca |
| Julia | 1º ano | 17 anos | Branca |
| Letícia | 1º ano | 16 anos | Branca |
| Cecília | 1º ano | 15 anos | Parda |
| Eduarda | 3º ano | 18 anos | Branca |
| Elisa | 3º ano | 17 anos | Branca |
| Guilherme | 3º ano | 18 anos | Parda |
| Mateus | 1º ano | 17 anos | Branca |
| Lorena | 2º ano | 19 anos | Branca |
| Alice | 3º ano | 18 anos | Preta |

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Após contextualizar a escola e os sujeitos da pesquisa apresentamos os cuidados éticos tomados ao realizar a investigação. Pois, consideramos o sigilo e a preservação dos sujeitos um elemento importante para a realização de qualquer estudo.

2.6 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

Com a pandemia, os cuidados éticos em fazer pesquisa tomaram outra proporção. Além do cuidado com a exposição do sujeito em relação ao seu nome e

identificação, também passamos a ter o cuidado com a saúde e a vida dos participantes da pesquisa.

A pesquisa foi realizada seguindo as normas de distanciamento que a pandemia exigiu, já que os questionários foram deixados na escola para serem disponibilizados juntamente com o material pedagógico para os estudantes. Assim, nossos questionários foram entregues, levados para casa juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice 2) com o intuito de esclarecer os sujeitos em relação à pesquisa e elucidando-os de seu direito de escolha em participar ou não da pesquisa, que foi devolvido juntamente com o questionário e com as atividades pedagógicas realizadas pelos estudantes em domicílio. Com isso, não tivemos nenhum contato com os estudantes, preservando os sujeitos da pesquisa em relação à sua saúde.

Para que a pesquisa fosse consolidada sem trazer prejuízos éticos e morais aos sujeitos participantes, foram seguidos os cuidados sugeridos pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias – GEPIJUF intitulado Educação e justiça social: Educadores e Jovens do ensino médio Público de Santa Maria/RS, registrado no CEP da UFSM, que por sua vez está ligado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Dessa forma, tal registro abrange a presente pesquisa.

Tal pesquisa trouxe benefícios diretos aos sujeitos que dela participaram, pois entendemos que todo o processo realizado a partir de uma pesquisa gera reflexão que, em certa medida, modifica os sujeitos dela participantes. A pesquisa ainda foi importante para reconhecer as concepções de justiça social presente entre os jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas, trazendo um possível benefício a outros sujeitos que estão inseridos ou que começarão a frequentar o sistema escolar, mais especificamente no ensino médio público.

Com relação aos riscos que os sujeitos podem sofrer, os métodos que foram realizados nesta investigação não acarretaram nenhum tipo de risco físico ou psicológico. Entretanto, foi esclarecido da possibilidade de desistência caso os participantes sentissem algum tipo de desconforto ou constrangimento, sendo possível a não devolução do questionário. Isso, possibilitou aos sujeitos desistirem de sua participação a qualquer momento sem dano algum a eles. Para a preservação do anonimato do sujeito, não divulgamos os nomes dos sujeitos da pesquisa, utilizando

nomes fictícios, evitando qualquer tipo de identificação e possíveis danos.

Abaixo iniciamos a análise dos dados apresentando a Trajetória do Ensino Médio no Brasil considerando suas transformações, evoluções e retrocessos, buscando elementos que configurem a justiça social nessa etapa da educação básica. Para isso, traçamos uma linha cronológica nas normativas a partir da CF de 1988 até os dias atuais.

3 A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM TRILHAR DE IDAS E VINDAS

Pensar o ensino médio, é trilhar um caminho de avanços e retrocessos, de idas e vindas na trajetória da educação brasileira. Sempre como campo de disputa, esta etapa da educação básica é marcada por mudanças e tentativas, muitas vezes frustradas, de resolver dificuldades, sanar necessidades de seus estudantes, ou mesmo de superar a dualidade da educação propedêutica *versus* educação técnica, como bem disse Silveira, Silva e Oliveira (2021, p. 1563)

do ponto de vista histórico, o Ensino Médio foi marcado por mudanças frequentes em suas regulações normativas que se mostraram incapazes de solucionar dificuldades e necessidades das juventudes, ou mesmo de resolver as contradições que acompanharam até hoje a etapa final da Educação Básica, historicamente marcada por movimentos pendulares quanto à formação propedêutica e profissional e quanto às suas finalidades.

Nesse sentido, precisamos olhar para o ensino médio a partir de sua organização, trazendo sua trajetória dentro da educação brasileira para observarmos as conquistas, mas também as dificuldades para se efetivar uma educação de qualidade nesta etapa da educação básica.

A Constituição Federal - CF de 1988 (BRASIL, 1988) significou a restauração da cidadania e da democracia. A partir dela a população brasileira conquistou direitos sociais e políticos, estando previstos no Art. 6º o direito à “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Assim, observamos que a educação ganhou espaço de relevância nos debates em que o apelo popular firmou a ideia da educação como direito de todos. Devido a isso ela “deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade” (CARNEIRO, 2011, p. 28). Logo, a CF de 1988, Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, Seção I – Da educação, Art. 205 a Art. 214 constituiu-se como referência para educação brasileira.

A CF de 1988 contou com uma vasta participação popular, com a mobilização de amplos segmentos da sociedade civil (CARNEIRO, 2011). O direito a educação passou a ser um ponto de debates e “a defesa da escola pública e de uma educação

de qualidade ganhou relevância ímpar no conjunto da sociedade brasileira” (CARNEIRO, 2011, p. 24), tendo como intuito uma escola pública de qualidade para todos e uma educação transformadora da realidade.

Em seu Art. 206, a CF de 1988 elenca os princípios fundamentais que regem a educação:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988, p. s/n).

São esses princípios que guiarão a construção da LDB de 1996, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Assim como a CF (1988) apresenta em seu Art. 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a LDB de 1996 também coloca em seu texto, no Art. 2º

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996a).

No Art. 2º da LDB de 1996, observamos três ideias distintas que são importantes. A primeira apresenta a definição da educação como dever da família e do Estado, já que, por vezes, as famílias têm a ideia errônea de que se a educação é um direito, os pais têm o poder de escolher matricular seus filhos ou não.

Brandão (2010, p. 20) menciona que

essa interpretação, como nos mostra a primeira parte do art.2º, é equivocada. A Educação é **direito** de todos (Constituição Federal, art. 205), mas o mais importante é que esse **direito** é, ao mesmo tempo, um '*dever da família e do Estado*', **dever** de proporcionar as condições para que o indivíduo usufrua desse **direito**.

Observamos a partir da CF de 1988, da LDB de 1996, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei nº 8.069/1990, nos Art. 4ª, 54 e 55, que a

família, o Estado e o poder público são os responsáveis pela educação das crianças e jovens do país. Assim, a família tem o dever de matricular suas crianças e jovens nas escolas, zelando para que estes sujeitos não abandonem a escola e o Estado tem o compromisso de garantir vagas em escolas públicas (BRANDÃO, 2010).

Já a segunda ideia aparece de forma breve, apresentando os princípios gerais da educação brasileira, sendo eles a liberdade e solidariedade humana. E a terceira ideia, diz respeito à finalidade, disposta no Art. 2º, sendo ela “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. s/n). Dessa forma, verificamos que os elementos (preparo para a cidadania – prática social e qualificação para o trabalho - mundo do trabalho) constituem os componentes básicos de uma dada concepção de educação.

Observamos que a LDB (1996) reestrutura a educação, compondo-a, segundo o Art. 21, em níveis, sendo estes educação básica e superior, e etapas (na educação básica), que são a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Somando-se aos níveis e etapas, há ainda as modalidades, sendo elas Educação Especial, Educação profissional ou técnica, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação a Distância entre outras.

A LDB de 1996 apresenta o ensino médio como etapa final da educação básica, passando assim, a ser obrigatória sua oferta por parte do Estado. Com isso, segundo Carneiro (2011 p. 284), “etapa final da educação básica quer dizer que o ensino médio é parte da formação a que todo o cidadão brasileiro jovem deve necessariamente ter acesso para poder viver uma cidadania participativa e produtiva”, logo, consolida-se a ideia de um ensino médio como direito de todos os jovens e adultos (que não cursaram esta etapa de ensino na “idade certa”) e não mais como privilégio da classe mais favorecida como configurava-se até então.

Quando se trata do ensino médio, a LDB (BRASIL, 1996a) apresenta dois artigos gerais, sendo eles o Art. 35 e o Art. 36¹². O Art. 35 apresenta a duração e as finalidades do ensino médio. Ao analisar suas finalidades percebemos que manifestam três ideias básicas, sendo elas a “formação do cidadão (incisos II e III), preparação para o trabalho (incisos II e IV) e preparação para a continuação dos estudos (incisos I, II e III)” (BRANDÃO, 2010, p. 95). Desta forma, observamos que o

¹² Abordarei as alterações ocorridas no ensino médio em ordem cronológica, logo, as modificações dos Art. 35 e Art. 36 apresentadas na reforma do ensino médio de 2017 serão analisadas posteriormente.

binômio (formação para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho) apresentado como papel da educação na LDB (BRASIL, 1996a) está fortalecido ao ser apresentado como finalidade do ensino médio. Já a ideia de continuação dos estudos, demonstra o caráter propedêutico que esta etapa de ensino vem carregando ao longo de sua história.

O Art. 36 apresenta o arranjo e a estrutura de como é organizado e ofertado o ensino médio brasileiro. Este Artigo da LDB (BRASIL, 1996a) é totalmente alterado a partir da Medida Provisória – MP 746/2016 (BRASIL, 2016) e da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) denominada Reforma do Ensino Médio, que trataremos adiante.

Após a efetivação da LDB de 1996, observamos a criação das DCNEM de 1998 (BRASIL, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio - PCNEM (BRASIL, 1999). Ambos documentos são criados em um contexto de reformas políticas e econômicas implementadas na década de 1990 pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A principal crítica a estes documentos, segundo Moehlecke (2012) é que ambos estão marcados pela lógica neoliberal presente nessa reforma e no Estado na década de 1990.

Tanto as DCNEM de 1998 quanto os PCNEM de 1999 mencionavam que “a organização curricular deveria ocorrer com base na formação de competências e de habilidades demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 390). Esses documentos que guiavam a educação básica e especificamente o ensino médio estavam embasados nas mudanças que aconteceram no âmbito do trabalho em função da reorganização promovida pelo capital.

As DCNEM de 98

traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. (MOEHLECKE, 2012, p. 47).

Entretanto, os conceitos apresentados pelos documentos não condiziam com o contexto e a realidade da escola de ensino médio. Tanto que, as principais críticas feitas à educação de nível médio a partir de um conjunto de pesquisas realizadas (MOEHLECKE, 2012) foram a submissão da educação ao mercado, a conservação

da dualidade entre formação geral e formação para o trabalho e o poder de influência limitados das diretrizes.

Percebemos que as reformas propostas para o ensino médio estavam estritamente relacionadas às demandas econômicas, o que verificamos nos discursos relacionados ao termo competências que apresenta uma multiplicidade de significados, que se articulam (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 27). Assim,

a lógica que o articula está dada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais dos processos produtivos, conforme justificativa encontrada nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação, marcados, especialmente, pelo atendimento a demandas advindas do mercado de trabalho.

Percebemos que o conceito de competências passa a responsabilidade de sua empregabilidade ao próprio indivíduo (MOEHLECKE, 2012; BERNARDIM; SILVA, 2014). A partir das DCNEM de 98 e dos PCNEM (Brasil, 1999) a educação escolar limita-se à formação para o mercado de trabalho e seu propósito relacionado à produção econômica (BERNARDIM; SILVA, 2014). Esse contexto educacional passa a ser rediscutido a partir dos anos 2000 com os debates do novo Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011) (BRASIL, 2001) e do novo cenário político (BERNARDIM; SILVA, 2014; FERRETI; SILVA, 2017).

Em 2009, a partir das discussões sobre a reformulação do ensino médio surge o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, que

integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, 2011, p. 6).

Com isso, o ProEMI teve diversas versões, visando estimular um currículo mais diversificado e assim, defender a aproximação entre as necessidades e expectativas dos jovens e suas culturas e o currículo desenvolvido nas escolas e a cultura estabelecida nessas instituições. Assim, o programa previa o rearranjo de disciplinas e da organização curricular por parte das escolas através das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2011).

Com o ProEMI buscou-se uma nova organização curricular com o intuito de qualificar e fortalecer o ensino médio, procurando apresentar uma identidade para esta etapa do ensino. Assim, o ProEMI surge

a fim de colaborar com a consolidação das políticas de fortalecimento do Ensino Médio, especialmente em termos da melhoria de sua qualidade, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, o Ministério da Educação apresentou, em 2009, o Programa do Ensino Médio Inovador, de apoio técnico e financeiro aos estados. Seu objetivo central é superar a dualidade do Ensino Médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho. Quer-se estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do Ensino Médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens. (MOEHLECKE, 2012, p. 45).

Com isso, percebemos que a criação do ProEMI manifesta o interesse do Estado em responder às demandas oriundas das mudanças sociais e econômicas das últimas décadas. Observamos ainda, a tentativa de trazer ao ensino médio uma identidade por meio da superação da dualidade entre ensino profissional e propedêutico.

O ProEMI surgiu, deste modo, como uma “possível referência para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM)” (SILVA, 2016, p. 93). Entretanto, percebemos que essa expectativa foi superada, já que foram criadas novas DCNEM em 2012, a partir da Resolução nº 2 de 2012 (BRASIL, 2012a), com o viés da formação humana integral, a partir de uma integração curricular objetivada pelo ProEMI (SILVA; JAKIMIU, 2017).

Concomitantemente a esse processo nacional de discussão e redesenho curricular surgiu em esfera estadual, no Rio Grande do Sul, uma proposta de reestruturação curricular denominada Ensino Médio Politécnico - EMP. O EMP foi criado em 2011 com o intuito de qualificar esta etapa do ensino, procurando unificar as finalidades do ensino médio por meio de “um currículo que contemple ao mesmo tempo as dimensões relativas à formação humana e científico-tecnológica, de modo a romper com a histórica dualidade que separa a formação geral da preparação para o trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 11), através da formação humana integral.

O documento orientador desta proposta apresentava “um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, mas que tenha na sua

centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8), partindo da politecnia. A politecnia, no EMP constituiu-se como articuladora das áreas de conhecimento a partir dos eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo (RIO GRANDE DO SUL, 2011), corroborando assim, com os eixos constitutivos apresentados no ProEMI.

O EMP expõe em seu documento orientador o conceito de politecnia embasado em Gramsci (1978) que defendia a necessidade de pensar a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura para o desenvolvimento de bases científicas, técnicas e tecnológicas. Ainda, o documento apresentava a noção de politécnica abordada por Saviani (1989, p. 17) que “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Logo, a politecnia aparece como princípio organizador do EMP.

Assim, observamos que a proposta do EMP realizada no Rio Grande do Sul manifestava o princípio da educação humana integral, uma vez que buscava a superação da dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante, na tentativa de um ensino unitário “no qual além do ensino dos conhecimentos historicamente construídos, os jovens estudantes tenham consciência dos processos relativos ao mundo do trabalho” (MINUSSI, 2015, p. 31). Entendemos o mundo do trabalho como um processo amplo da atividade humana. Segundo Frigotto (2008, p. 1-2) o mundo do trabalho configura-se como

um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitante, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica, afetiva.

Esta concepção também é apresentada nas DCNEM de 2012, fortalecendo a formação humana integral de forma nacional. As DCNEM (BRASIL, 2012a) abordam a formação humana integral, já apresentada pelo ProEMI, ao reconhecer os jovens estudantes como sujeitos do ensino médio, afirmando que tal formação está pautada nos diferentes interesses dos jovens que frequentam a escola média. Dessa forma, o documento orientador das DCNEM de 2012 reconhece a multiplicidade dos jovens que estão presentes no ensino médio, conceituando

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BRASIL 2013a, p. 155).

Observamos que com a abertura do acesso ao ensino médio à sujeitos que antes estava à margem do sistema escolar, ocorre uma variação dos interesses desses sujeitos ao ingressarem nessa etapa de ensino. Nesse sentido, a formação humana integral é posta a fim de suprir estas demandas, na tentativa de efetivar um ensino médio que abarque as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2013a). Logo, a partir das DCNEM de 2012 o ensino médio começou a considerar a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia como eixos da formação humana, embasando a organização curricular e pedagógica (SILVA, 2016). Assim, as Diretrizes de 2012 (BRASIL, 2012a) procuram superar a submissão que a educação assumiu nas DCNEM de 1998 ao mercado de trabalho presente a partir da flexibilização do currículo e da avaliação por habilidades e competências (MOEHLECKE, 2012).

Nesse sentido, as DCNEM de 2012

lograram enfrentar o reducionismo das DCNEM de 1998 que estavam circunscritas ao discurso empresarial da necessidade de submissão da escola às necessidades imediatas de formação para o mercado de trabalho. O Parecer 05/2011 do Conselho Nacional de Educação amplia o sentido do trabalho e o articula às dimensões da ciência e da cultura. Considera a juventude em sua multiplicidade e diversidade e amplia o sentido e finalidade da sua formação que, para além do preparo técnico ou propedêutico, almeja a condição de uma formação humana integral, isto é, completa, crítica e autônoma. (SILVA, 2016, p. 8).

A formação humana integral aparece como um elemento central que passou a direcionar o processo de formação do ensino médio, considerando os jovens estudantes como sujeitos de sua formação. Assim, a formação humana integral compreende

tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das

relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Observamos que as DCNEM de 2012 reforçaram e concretizaram um discurso e propostas preconizadas a partir do ProEMI. O ProEMI deu suporte também para a criação do EMP no Rio Grande do Sul, construindo um processo de mudança da forma como o ensino médio foi estruturado até então, na tentativa de transpor a dualidade do ensino.

Em 2013, é instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do ensino médio – PNEM (BRASIL, 2014b) a partir da Portaria nº 1.140, representando uma ação articulada entre os governos federal, estaduais e distrital a fim de implementar políticas com o intuito de qualificar o ensino médio e efetivar na prática as DCNEM de 2012.

O PNEM (BRASIL, 2014b) configurou-se como uma formação continuada de professores desenvolvida por algumas Universidades Federais, realizado nas escolas que ofertavam o ensino médio, ou seja, a formação continuada de professores era financiada pelo Governo Federal, gerida pelas Universidade Federais e ocorria *in lócus*, nas escolas vinculadas a rede estadual que ofertavam ensino médio. Esta formação ocorreu no período de 2014 a 2015, compreendendo “o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade” (BRASIL, 2014b, p. 5). Sendo este, sujeito dessa construção do conhecimento e da sua prática.

Tal formação apresentou como temáticas para debate: ensino médio e formação humana e integral; o jovem como sujeito do ensino médio; o currículo do ensino médio, seus sujeitos e desafios da formação humana integral; áreas do conhecimento e integração curricular; organização e gestão democrática na escola; avaliação do ensino médio; organização do trabalho pedagógico do ensino médio; ciências humanas; ciências da natureza; linguagens; e, matemática, dispondo-os em 11 cadernos. Com isso, compreendemos que o PNEM foi criado para corroborar e efetivar as DCNEM de 2012, a partir de estudos e práticas desenvolvidas pelos professores do ensino médio através dos temas e conceitos presentes na formação, mas também já evidenciados desde a criação do ProEMI em 2009.

Somando-se a essas políticas, em 2014, foi divulgado o novo Plano Nacional de Educação – PNE com metas de 2014 a 2024. O atual PNE (BRASIL, 2014a), disposto pela Lei 13.005/2014 expõe em seu Art. 2º como suas diretrizes

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014a, p. 1).

Tais diretrizes permeiam as 20 metas dispostas no PNE para a qualificação da educação brasileira. Observamos que o documento que aprovou o PNE 2014-2024 apresenta o termo “pactuação” no §3º do Art. 7º, estabelecendo um regime de colaboração entre os entes federados visando o alcance das metas. Com isso, percebemos que o PNEM (BRASIL, 2014b) apresentou-se como política articulada para o cumprimento das metas do PNE, realizando uma rede de ações a fim da qualificação da educação (CARPES, 2016).

Entendemos que as políticas vêm em um crescente desenvolvimento na compreensão do jovem como sujeitos do ensino médio e de uma formação que abarque as necessidades desses de forma ampla, em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996a) em suas finalidades para o ensino médio de formação para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho. Entretanto, observamos uma quebra desses conceitos que propunham um olhar mais integral do processo de ensino e até mesmo dos sujeitos que nele estão inseridos. Isso se deve ao retrocesso que a Medida Provisória - MP 746/16 (BRASIL, 2016) e a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) propostas pelo então presidente Michel Temer, após o conturbado *impeachment* de presidenta Dilma Rousseff trouxe a partir da denominada reforma do ensino médio.

Nos últimos anos, a partir de 2003, com a entrada dos governos populares no poder executivo federal com as figuras de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) como Presidentes da República, vimos uma evolução nas concepções de educação no Brasil em ações educacionais voltadas para a democratização e universalização da educação por meio de políticas e programas educacionais e sociais. Para Corrêa e Garcia (2018, p. 605) as ações criadas nesse período se destinaram, especialmente, “em defesa de uma educação democrática,

alcançando todas as etapas e modalidades, objetivando, além da educação de qualidade, a redução das desigualdades sociais tanto no acesso quanto na permanência dos alunos”. Contudo, presenciamos atualmente uma degradação de nossas políticas educacionais, caracterizada pelo retrocesso da chamada Reforma do Ensino Médio iniciada com a Medida Provisória 746/16 (BRASIL, 2016) que posteriormente foi convertida na Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) dando origem ao denominado Novo Ensino Médio – NEM.

Segundo as justificativas dos autores da reforma do ensino médio, tais mudanças vieram para suprir demandas do mercado de trabalho e dos anseios dos jovens, que, segundo a narrativa dos textos relacionados ao NEM, abandonavam a escola devido à falta de interesse, já que a proposição da escola não condizia com suas necessidades e realidade. Como coloca Corrêa e Garcia (2018, p. 608) as alterações previstas na reforma seriam em

uma resposta às novas demandas profissionais do mercado de trabalho, pois segundo o próprio governo, o novo modelo de EM permitiria que cada jovem seguisse o seu caminho profissional, através de suas escolhas e de sonhos, independente se fosse para continuar seus estudos no nível superior, ou se fosse para obter uma formação e inserir-se no mundo do trabalho.

Percebemos a mudança na concepção e na ideologia da finalidade do ensino médio. Antes o ensino médio tinha por finalidade a formação dos jovens para a vida, trazendo uma formação integral, o que se altera nessa nova proposta, apresentando uma formação voltada para o mercado de trabalho e suas demandas (ZAN, 2022).

As alterações previstas para o NEM, segundo Silva (2018, p. 3) foram publicadas com a “finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica”, promovendo uma flexibilização do tempo, do currículo, dos serviços, da profissão docente e da responsabilidade do Estado perante a escola (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). Assim, observamos que tal reforma está pautada em uma lógica de mercado, que fortalece as desigualdades sociais de nosso país a partir da flexibilização, marcando um recuo nas concepções de educação para o ensino médio que estavam voltadas para uma educação integral e de qualidade.

Não aprofundamos as análises sobre o NEM, pois esta pesquisa foi realizada em uma escola que não se configurou escola-piloto do Novo Ensino Médio, no

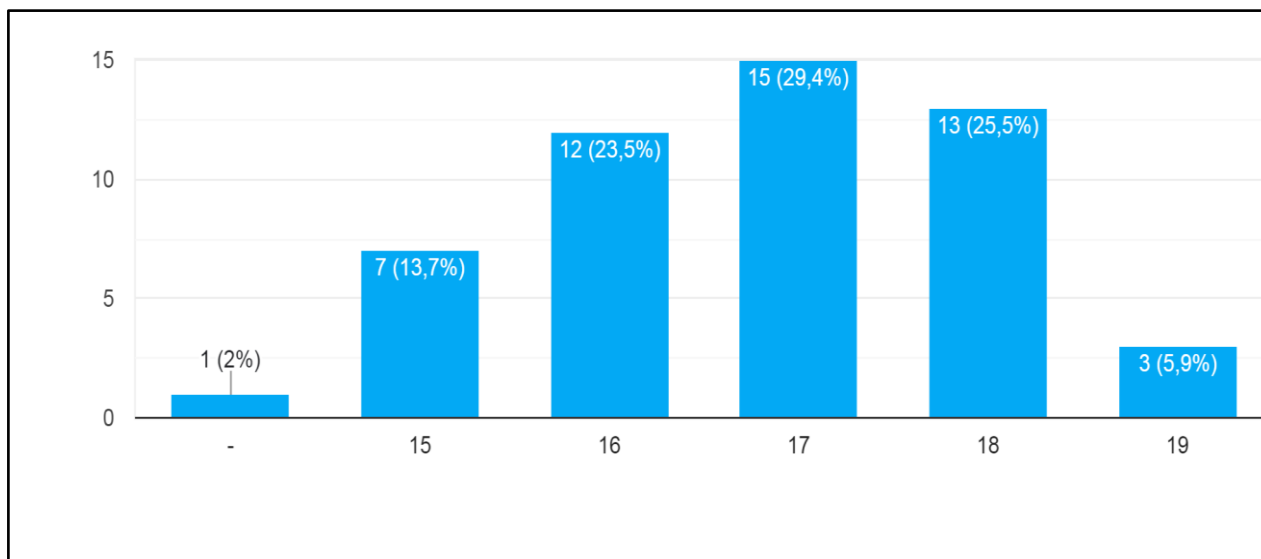
momento em que desenvolvemos o levantamento de dados. Assim, o contexto pesquisado foi uma escola em que estava implementada a proposta anterior ao NEM.

Observamos que o ensino médio retrata um campo de disputas. Sua trajetória está marcada por avanços e retrocessos em razão de circunstâncias econômicas e sociais relativas ao momento histórico vivido. As políticas governamentais, incluídas as educacionais voltadas para o ensino médio, são provenientes de embates que envolvem classes sociais com interesses distintos, resultando em projetos, muitas vezes, opostos (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). Com isso, vale pensar em como estão sendo construídas e efetivadas as políticas educacionais e quais sujeitos essas políticas são considerados e incluídos. Segundo as leis que regulamentam o sistema de ensino brasileiro, a escola de ensino médio é lugar de todos os jovens com idade de 15 a 17 anos. Então necessitamos pensar nessa juventude múltipla que frequenta os espaços escolares.

4 AS JUVENTUDES E AS CONDIÇÕES JUVENIS ATUAIS

Pensar nos sujeitos presentes nas escolas de ensino médio, é pensar nos jovens que produzem sentido em suas juventudes cotidianamente a partir de suas vivências e experiências. Isso não foi diferente nesta pesquisa. A categoria juvenil, disposta pelo Estatuto da Juventude se constitui em sujeitos de 15 a 29 anos de idade (BRASIL, 2013b), faixa etária em que se encontram os sujeitos da pesquisa, como observado no Gráfico 6 - Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa.

Gráfico 6- Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

No Gráfico 6, observamos que a faixa etária dos jovens que participaram da pesquisa são entre 15 e 19 anos, tendo maior incidência jovens de 17 anos de idade. Mas o que isso nos revela? O que podemos inferir a partir deste dado? Inicialmente, precisamos entender o que é juventude e como esses jovens vivem suas juventudes.

A concepção de juventude está cercada de conceitos *a priori*, no qual todos têm algo a dizer. Parece um termo óbvio, no entanto, ao aprofundar suas definições, há dificuldade de conceituá-la de forma unívoca (ABRAMO, 2005). Tal ocorrência se dá em razão do conceito estabelecer-se por razões históricas, sociais e culturais, uma

vez que é constituído histórica e culturalmente apresentando constante transformação e mudança (NOVAES, 2003; BOURDIEU, 2003).

A juventude necessita ser vista em sua complexidade, diversidade e pluralidade e não de uma forma estanque e acabada, pois como qualquer categoria constituída histórica, cultural e socialmente relaciona-se aos fenômenos existentes e “*tiene una dimensión simbólica, pero también debe ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en que toda producción social se desenvuelve*” (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 2). Assim, não há somente uma forma de designar esta categoria, uma vez que se constitui por meio de diversos fatores que compõem o ser jovem de cada sujeito. Nesse sentido, como definir os jovens da pesquisa? Quem são? O que fazem na escola e fora da escola? Quais são suas preferências? Esses questionamentos possibilitam um olhar sobre as juventudes que se estabelecem nas suas vivências cotidianas, bem como compreender os sujeitos que compõem a presente pesquisa.

Podemos dizer que juventude é o período entre a infância e a vida adulta. Diversos fatores influenciam esse momento, tais como a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho ou a construção de um novo núcleo familiar (CAMARANO; MELO; KANSO; 2009; ABRAMO, 2005). Nas palavras de Margulis e Urresti (2000, p. 11) esta etapa da vida diz respeito

habitualmente, al período que va desde la adolescencia (cambios corporales, relativa madurez sexual, etc.) hasta la independencia de la familia, formación de un nuevo hogar, autonomía económica, que representarían los elementos que definen la condición de adulto. Un período que combina una considerable madurez biológica con una relativa inmadurez social. La juventud como transición hacia la vida adulta, (algunos autores hablan de cinco transiciones que se dan en forma paralela: dejar la escuela, comenzar a trabajar, abandonar el hogar de la familia de origen, casarse, formar un nuevo hogar) es diferente según el sector social que se considere. En general la juventud transcurre en el ámbito de la familia de origen. La salida de la casa familiar y la independencia económica marcan hitos básicos para una autonomía, que aumenta con la constitución de pareja estable y el primer hijo. Desde luego que la diferenciación social, las distintas clases y segmentos sociales, configuran diferentes juventudes.

Assim, pensar nesse conceito requer elencar diversos elementos que configuram o estar no mundo que compreende o sujeito jovem. Atualmente o jovem “passa a ser percebido como um ser socialmente construído, com demandas e vontades típicas, e não somente um ‘quase criança’ ou um ‘quase adulto’, a quem se trataria, anteriormente, a partir de uma dessas formas” (ENNE, 2014, p. 134). Comprendemos a partir disto, que a juventude não se configura somente como uma

faixa etária de transição, pois está carregada de especificidades, desejos, expectativas, medos, culturas e vivências tanto quanto a infância ou a vida adulta.

Melucci (1997, p. 13) menciona que “a juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e a transitoriedade”. Assim, a categoria juvenil necessita ser considerada como tempo presente a ser vivido e não apenas como momento de passagem e preparo para a vida adulta.

Ao olhar para a categoria juventude, podemos compreendê-la a partir de duas correntes (PAIS, 1990; 1993): a corrente geracional, em que os jovens são percebidos somente através da fase da vida relativa à idade; e a corrente classista, na qual os jovens são entendidos a partir das culturas juvenis estabelecidas por questões de classe, etnia, gênero, grupos entre outras configurações.

Ao analisar estas duas tendências, observamos que uma percebe a juventude como uma fase da vida “de caráter transitório que parece responder de maneira uniforme e hegemônica” às demandas sociais desse segmento da sociedade. Enquanto a outra relaciona-se “ao fato de que cada grupo juvenil pode ser constituído a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão submetidos” (MARTINS, CARRANO, 2011, p. 5). Entretanto, compreendemos que a configuração da juventude contempla tanto questões etárias como socioculturais que definem a forma como o sujeito jovem vive sua juventude.

Por muito tempo a juventude foi compreendida como o período relativo à adolescência, sendo amparada pelo ECA. Entretanto, esta categoria está para além da adolescência. Hoje no Brasil, são considerados jovens homens e mulheres de 15 a 29 anos de idade, como observamos no Estatuto da Juventude no Art. 1º, § 1º: “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013b), indo além do período que abarca a adolescência.

Ressaltamos que cada sujeito jovem tem a sua especificidade e, deste modo, a juventude não depende apenas da faixa etária, mas também de fatores socioculturais como moradia, configuração familiar, classe social, entre outros. É devido a multiplicidade de fatores que atualmente não podemos pensar em juventude, no singular, mas sim em juventudes, no plural, para que sejam lembradas as discrepâncias, desigualdades e singularidades existentes na condição juvenil (ABRAMO, 2005). Com isso, rechaçamos

um olhar homogêneo e universal sobre os jovens, ressaltando os diferentes pertencimentos sociais, experiências e teias de relações a partir dos quais constroem suas identidades, trajetórias e experiências. Nessa fase da vida, abrem-se as possibilidades de uma série de experimentações sociais, afetivas, sexuais, de trabalho, etc., quando se torna importante para os indivíduos o ato de fazer suas escolhas em relação ao futuro. Simultaneamente, embora sejam ativos na construção de suas trajetórias, tais 'escolhas' se dão nos marcos dos condicionantes sociais em que estão inseridos. No caso dos jovens brasileiros, elas são feitas no contexto de grandes desigualdades socioeconômicas que impõe a eles e suas famílias vários desafios na construção de seus percursos de vida (LEÃO, 2014, p. 232).

Observamos que o elemento de maior influência na juventude é a classe social-econômica, já que ela poderá determinar o tempo que o jovem permanecerá na escola, sua inserção no mercado de trabalho, a constituição de uma nova família, sendo ele chefe da mesma ou não, ou se vai permanecer na casa dos familiares, etc., pois cada jovem vive sua juventude de forma distinta. Assim, a juventude é, segundo Ramos (2018, p. 55)

uma condição compartilhada de forma coletiva, que vai além de meros limites etários que, embora definidos com base no desenvolvimento biológico e/ou psicossocial dos indivíduos, não expressam realmente as diversas situações sociais nem os significados por estas produzidos, bem como sua influência na configuração das sociedades modernas e contemporâneas.

Logo, a condição juvenil está pautada em condições sociais e econômicas que irão influenciar inclusive questões de moratória. Para Margulis (2004) Margulis e Urresti (2000) a moratória, se manifesta de forma vital ou social. Os autores apresentam a moratória social como um período dado aos jovens de um grupo social para que ele se dedique aos estudos, aprendizagens e experiências, postergando as responsabilidades específicas do mundo adulto. Já a moratória vital diz respeito a um tempo que os jovens têm a mais, um bônus para poder desfrutar, isto é, uma disponibilidade de energia, vitalidade e tempo de vida maior que os sujeitos adultos e idosos.

É através da moratória vital que se evidenciará as “*diferencias sociales y culturales en el modo de ser joven, dependiendo de cada clase, y también de las luchas por el monopolio de su definición legítima*” (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 5). Isso porque o tempo destinado aos jovens para as experiências anteriores a sua entrada ao mundo adulto depende de sua condição econômica e social, uma vez que

os sujeitos das classes populares necessitam ingressar no mercado de trabalho precocemente.

Percebemos com esses elementos, duas formas antagônicas de viver a juventude, concedendo ao “mesmo conceito universos sociais que praticamente nada têm em comum” (BOURDIEU, 2003, p. 153). De um lado o jovem de classe média que tem o privilégio de gozar da moratória e no outro lado o jovem da classe popular que, por vezes, não tem a possibilidade de viver nem mesmo a adolescência. Essas duas realidades

não representam outra coisa senão os dois polos, os dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos ‘jovens’. [...] entre estas duas posições extremas, o estudante burguês e, no outro extremo, o jovem operário que não chega sequer a ter adolescência, encontramos hoje toda a espécie de figuras intermediárias. (BOURDIEU, 2003, p. 154).

Assim, definem-se os limites da condição juvenil, uma vez que entre os dois pólos existe uma multiplicidade de jovens que vivem sua juventude de forma distinta dos demais. Com isso, observamos a necessidade de debater acerca da juventude enquanto construção socio-histórica, para não cairmos na armadilha de pensá-la como uma massa homogênea, em que há uma única configuração para se viver esta etapa da vida.

Com base em uma pesquisa realizada por Lassance (2005), em que foram levantados dados de jovens pertencentes às cinco regiões brasileiras, observamos que o Brasil, apesar de ter algumas distinções, tem uma identidade em sua juventude. As divergências sobressaem-se mais ao compararmos zona rural e urbana, centro urbano e periferia do que as regiões brasileiras propriamente ditas. Nas palavras do autor

o jovem é uma categoria eminentemente nacional. Seus contrastes regionais são extremamente tênues. As dinâmicas demográficas e alguns aspectos socioeconômicos centrais demonstram grande proximidade e sugerem uma proximidade de problemas e contingências em torno de um jovem que é brasileiro, antes de ser nordestino, nortista, sulista. (LASSANCE, 2005, p. 79).

Entendemos que a juventude se caracteriza pluralizada, mas não por questões demográficas e sim por questões sociais (classe, gênero, etnia, etc.), em que as oportunidades são distribuídas de forma heterogênea e desigual aos jovens, sendo que os mais pobres têm suas chances reduzidas. Nesse sentido, observamos que há especificidades na forma de vivenciar as juventudes, em que diversos fatores são considerados, além das questões demográficas e regionais brasileiras.

Nesse sentido, a forma como o jovem vivencia sua juventude está relacionada com o local onde mora, suas condições e possibilidade de frequentar a escola, a necessidade de trabalhar, a constituição de uma família em que seja o provedor. Assim, tanto a escola quanto o trabalho “fazem” juventude (DAYRELL, 2007). Conseqüentemente, nos últimos anos houveram mudanças no panorama brasileiro que influenciaram a condição juvenil. Tais como a ampliação do acesso à educação, principalmente do ensino superior, o rejuvenescimento da população que frequenta o ensino médio e seu progressivo distanciamento do mercado de trabalho possibilitado pelo aumento do emprego e renda familiar (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018).

O cenário de crescimento brasileiro foi interrompido com a crise econômica e política que se intensificou a partir de 2013. Segundo Sposito, Souza e Silva (2018, p. 4) “se a profundidade da reversão de algumas conquistas adquiridas ainda não está clara, é preciso considerar que os segmentos jovens serão parte importante a sofrer os efeitos dessas conjunturas adversas”. Assim, a condição juvenil está relacionada ao contexto socioeconômico sendo influenciada pelas mudanças que ocorrem na sociedade.

Inferimos que o conceito de juventudes se delineou no Brasil ao longo das décadas. Inicialmente era restrito a “jovens escolarizados da classe média” (ABRAMO, 2005, p. 38), ou seja, a juventude era concebida somente a partir da condição juvenil da classe favorecida. Posteriormente, esse conceito se alargou, abrangendo a diversidade e multiplicidade dos jovens de outras classes, considerando suas condições sociais. Isso se deve ao fato da expansão da escola, já que com a democratização do acesso foi possível a ampliação da presença de jovens de distintas classes sociais na escola e nos diferentes segmentos da sociedade.

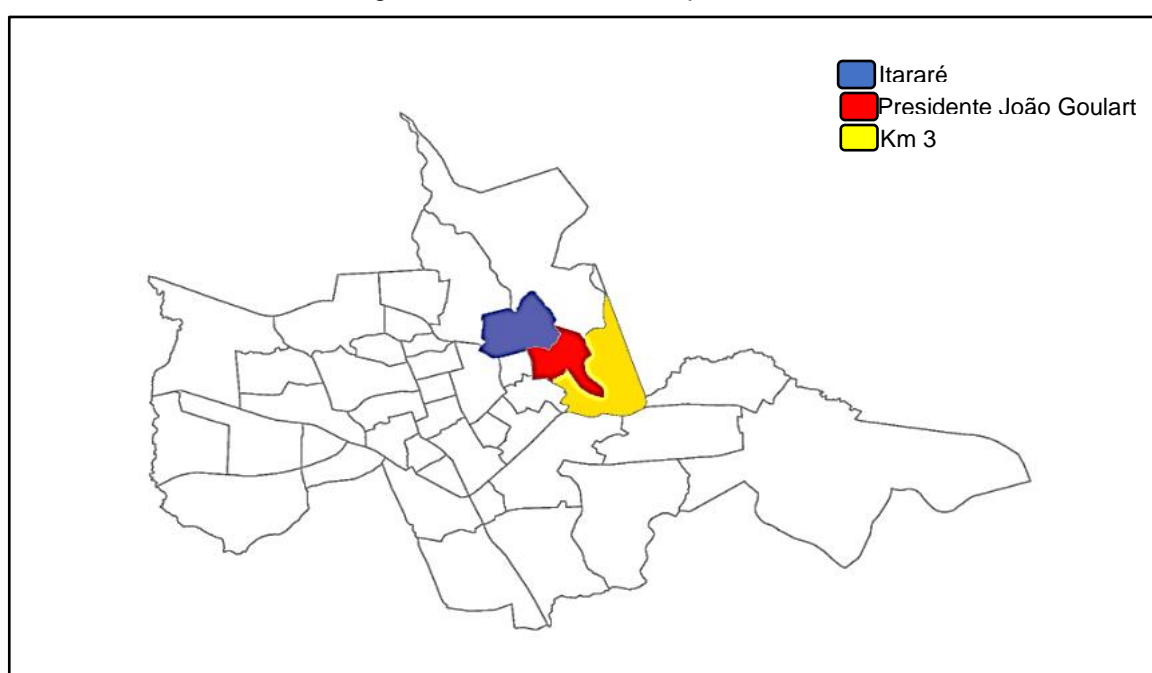
A partir dessa contextualização é que pensamos e analisamos os dados levantados sobre os sujeitos da pesquisa, já que são jovens entre 15 e 19 anos de idade que ocupam os espaços da escola.

4.1 OS JOVENS DA PESQUISA: QUEM SÃO ELES?

Os jovens que integraram a pesquisa eram estudantes de uma escola da periferia de Santa Maria e residentes das comunidades que cercam a escola. Segundo

o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola pesquisada, os estudantes eram “provenientes das comunidades da Vila Schirmer, Vila Nova, Montanha Russa, Ocupação Estação dos Ventos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. s/n), localidades situadas na zona nordeste da cidade de Santa Maria, mais especificamente nos bairros Itararé (azul), Presidente João Goulart (vermelho), Km 3 (amarelo), apresentados na Figura 2.

Figura 2 - Bairros atendidos pela escola



Fonte: mapa retirado do site Wikipédia - <https://pt.wikipedia.org/> e organizado pela autora.

Mas o que quer dizer ser jovem estudante da periferia? Que significados têm e o que impacta nas vivências e experiências dos jovens serem periféricos? Ser jovem da periferia, por vezes, carrega um estigma de violência que ofusca a efervescência cultural existente nestes espaços onde os jovens se colocam e experienciam sua existência. Segundo Goffman (1988, p.07), a estigmatização relaciona-se “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. Nesse sentido, falamos em estigma de jovens que não se adequam a um padrão hegemônico relacionado à moradia, ou seja, está relacionado ao local onde moram, sendo vistos de forma distinta pela sociedade, sujeitos que ocupam espaço central ou periférico da cidade.

A segregação entre centro e periferia “resulta da distribuição das classes sociais, sendo diferentes no espaço, com base no nível social dos indivíduos a partir de determinações de caráter político, econômico e ideológico.” (RAMOS, 2018, p. 24). Assim, observamos que esta forma de organização dos espaços urbanos caracteriza-se pela forte homogeneidade social dentro das classes e a desigualdade social entre elas.

A desigualdade residencial, como destacado por Ramos (2018), está estritamente relacionada às desigualdades de renda real, isto é, resulta no grau de facilidades (ou dificuldades) urbanas (água, esgoto, serviços educacionais, saúde, entre outros). Assim, quanto mais periférico seja o espaço residencial, menor é a renda real e menor são os benefícios e facilidades da vida urbana.

Observamos na pesquisa a relação descrita por Ramos (2018) entre renda real e renda monetária. De acordo com o PPP da escola (RIO GRANDE DO SUL, 2018) a maioria das famílias dos estudantes possuem uma situação socioeconômica de média a baixa renda, possuindo, em grande maioria empregos sem vínculo profissional e tendo uma renda familiar de até dois salários mínimos para uma família com mais de cinco pessoas residindo no mesmo domicílio. Com isso, o acesso a renda real se torna menor, já que nos espaços periféricos há maior dificuldade de acessar os serviços de forma qualificada, já que muitas vezes não é prioridade dos governos locais qualificar os espaços periféricos com saneamento, pavimentação de ruas, investimento nas escolas destas localidades.

Assim, quanto mais periférico o espaço que o sujeito tem acesso, menos são as possibilidades de renda real que ele possui. Percebemos o abismo que se estabelece entre a realidade dos residentes nos centros e as periferias urbanas, ocorrendo divisão da cidade, oportunizando diferentes vivências a partir dos espaços que os sujeitos ocupam e residem.

Botega (2006) afirma que acontece uma segmentação dentro da própria cidade, ocorrendo uma fragmentação, divisão entre “regiões nobres e regiões periféricas, espaço de mercado e espaço de exclusão, uma estrutura reprodutora de uma forte segregação social, a verdadeira ‘cidade do capital’, a cidade que se organiza como parte da lógica do capitalismo” (BOTEGA, 2006 p. 51). Nesse sentido, a ocupação dos espaços públicos por parte dos jovens se converte em luta, uma luta pelo “direito à cidade”, que se manifesta de forma multifacetada no cotidiano destes sujeitos. A própria ocupação da cidade, dos espaços públicos se converte em

resistência, delegando às culturas juvenis e suas diversas formas de manifestação um papel importante de legitimação do pertencimento dos jovens em tais espaços.

Muitos jovens compartilham culturas juvenis como danças, músicas, gostos, apresentando, segundo Castro e Abramovay (2021, p. 9)

formas de se expressar, impulso por mudanças, adrenalina ou impulso por correr riscos, e são mais inclinados a aspirações formatadas por estímulos que exaltam o “único” de ser jovem. Outras características partilhadas são as experiências da condição juvenil por meio da inconstância, buscas de formas de ser, bem como a vontade de ativar transformações e questionamentos em relação a outras gerações, o que contribui para que se sintam tanto parte de um grupo com algumas vontades e características comuns e de um tempo seu, uma geração.

Logo, os jovens ao mesmo tempo se colocam em um coletivo, com aspirações em comum, identificando-se com questões relacionadas a sua geração, mas também como sujeito único, com desejos individuais e específicos.

Os jovens possuem uma cultura própria que os constroem e influenciam e, ao mesmo tempo, é construída e influenciada por eles. Ao fazer tal afirmativa, não se está concluindo que todos os jovens têm a mesma cultura, gostam das mesmas músicas, têm o mesmo estilo de vestir e viver, mas que se inserem em grupos, tribos com as quais se identificam, sendo estas diferentes entre si, apesar de ter características que as definem como culturas juvenis.

As culturas juvenis são perpassadas pelas desigualdades econômicas, políticas e socioculturais que caracterizam a condição juvenil, assegurando a concepção de juventudes múltiplas. Desta forma, “cada grupo juvenil possui, assim, marcas visíveis que o caracteriza e unifica, mas que o diferencia de outras marcas identitárias juvenis” (MARTINS, CARRANO, 2011, p. 3), ou seja, cada grupo tem suas características, que o identifica enquanto coletivo, diferenciando-o dos demais grupos.

Assim, Dayrell (2007, p. 1110) coloca a cultura como

um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui [...].

Então, compreende-se como culturas juvenis as formas com que os jovens manifestam sua condição juvenil, como vivem suas experiências enquanto sujeitos.

Logo

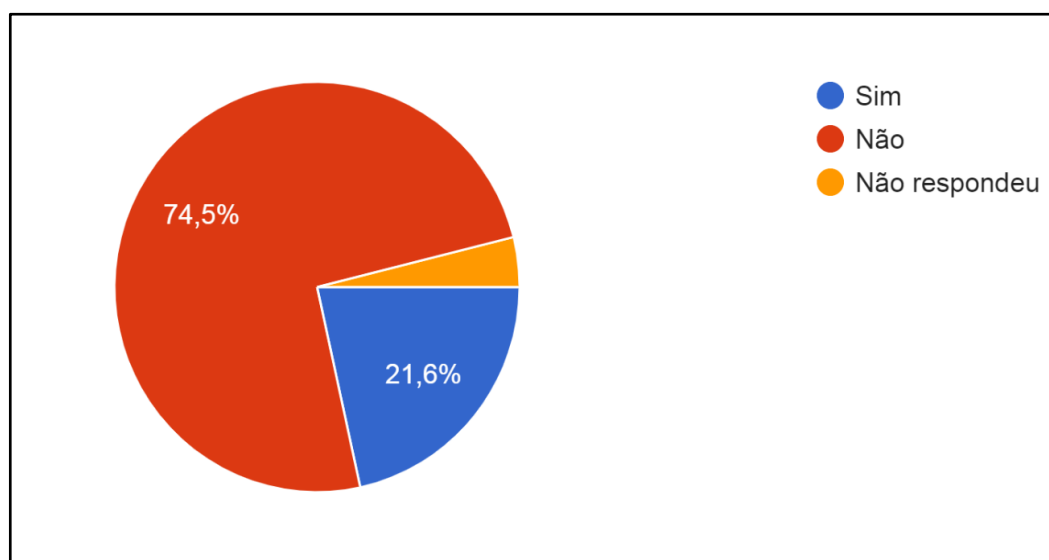
culturas juvenis representam modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo. São as linguagens e seus usos particulares, os rituais e os eventos por meio dos quais a vida adquire, para eles, um sentido. Essa diversidade também é dada pelo contexto de origem social e das condições concretas de vida nas quais os jovens são socializados. (DAYRELL, 2003, p. 187-188).

Para pensar culturas juvenis, precisamos ponderar as distintas maneiras de viver as juventudes, suas especificidades e a condição juvenil com que esses sujeitos contam na realização de suas experiências de vida. Com isso, essas culturas, mesmo tendo uma identidade juvenil que as configuram, não se evidenciam da mesma forma para todos os jovens.

Nesta pesquisa questionamos se os jovens estudantes costumavam participar de algum coletivo e quais os grupos que costumavam integrar. Dos 51 jovens que responderam a pesquisa, apenas 11 relataram realizar atividades em coletivos fora da escola. Vale ressaltar que a investigação foi realizada em meio a pandemia de Covid-19, momento de isolamento social. Assim, muitas manifestações coletivas ficaram suspensas, o que afetou profundamente as atividades realizadas pelos atores juvenis, influenciando os dados relacionados à participação juvenil da pesquisa em questão.

No Gráfico 7, observamos os dados em relação à participação dos jovens em coletivos e grupos fora da escola.

Gráfico 7 - Participação dos jovens em coletivos e fora da escola



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Pensar na participação dos jovens em coletivos é pensar nas manifestações, formas de expressão e construção de identidades destes jovens. Ao observarmos o baixo índice de jovens participando de coletivos, nos indagamos o porquê desses sujeitos não estarem agregados a um grupo que os identifica e qual seria outra forma de manifestação desses jovens.

Destes 21,6% dos jovens que frequentam grupos fora da escola, ou seja, 11 estudantes, apenas 4 informaram a atividade realizada, sendo mencionado a dança, dança em Centros de Tradição Gaúcha - CTGs, time de futebol e grupo de igreja.

Compreendemos que os espaços de manifestação cultural dos jovens, como os grupos mencionados pelos sujeitos da pesquisa, são mecanismos de construção e afirmação das identidades destes sujeitos, tendo a necessidade de ser reafirmado constantemente para a sociedade. Para Carrano (2008, p. 65) a identidade de um grupo necessita ser mostrada “publicamente para se manter e, assim, cada grupo cria suas próprias políticas de visibilidade pública”, sendo expressada pela forma de vestir (pelas roupas), falar (pelas gírias) ou mesmo expressas pelo corpo através dos movimentos e expressões, assim como estilos musicais entre outras formas de manifestação.

Nesse contexto, participar dos grupos de dança, igreja ou futebol como apresentado na pesquisa, expressa formas de se posicionar no mundo e perante a sociedade que, muitas vezes, olha para o jovem periférico com um olhar de desconfiança e descrença. Uma possibilidade em relação ao baixo percentual de jovens, sujeitos desta pesquisa, que participam de grupos organizados é a escassez de meios e espaços de lazer, corroborando para a ideia de que em espaços periféricos há uma renda real menor que os espaços centrais da cidade, diminuindo a possibilidade de participação juvenil em espaços públicos e grupos de socialização. Também apontamos como possibilidade para esse percentual o momento histórico em que a pesquisa foi realizada, já que estávamos no auge da pandemia, havendo a necessidade de distanciamento social e isolamento das pessoas em suas casas a fim de evitar a contaminação pelo Coronavírus.

Enfim, quando dialogamos sobre juventudes, condição e cultura juvenis, torna-se imprescindível considerar os contextos diferenciados que caracterizam formas distintas de ser dos jovens e como eles vivem suas experiências. Isso marca singularidades dentro de uma identidade configurada como juventude.

A juventude necessita ser vista em sua pluralidade e respeitada como momento a ser vivido no presente e não como um vir a ser, uma preparação para a vida adulta. Na constituição das diferentes juventudes, precisamos perceber a condição juvenil que determinados jovens experienciam em seu cotidiano.

A condição juvenil diz respeito à forma de ser de um sujeito, isto é, à situação de um indivíduo frente a vida e a sociedade. Além disso, têm relação às circunstâncias para que se perceba tal situação. Desse modo, há uma dupla dimensão a se analisar a condição juvenil. A condição juvenil concerne à forma como uma sociedade compõe e confere significado a esse momento do período da vida, sendo considerado “no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.” (DAYRELL, 2007, p. 1108). Portanto, a condição juvenil está concebida no modo como os sujeitos jovens vivem sua juventude, mas também em como a sociedade percebe essa juventude, levando em consideração a dimensão simbólica e a dimensão física por meio dos aspectos materiais, históricos e políticos em que a juventude se desenvolve.

Compreendemos esses espaços e tempos de manifestação das culturas juvenis como local de fala e participação dos jovens, onde constroem sua autonomia juntamente com seus pares. É a partir deste momento que os sujeitos ampliam sua participação como integrantes da sociedade a partir da inserção em diversos grupos. Nas palavras de Ramos (2018, p.76) “é por meio desse processo de abertura e participação que o indivíduo se descobre, desenvolve potencialidades e estabelece as configurações que vão definir seu modo de vida”. Logo, entendemos que a escola também se apresenta como um espaço de socialização e de manifestação dessas culturas juvenis. A seguir, observamos como essas culturas juvenis chegam na escola e como essa instituição percebe esses jovens.

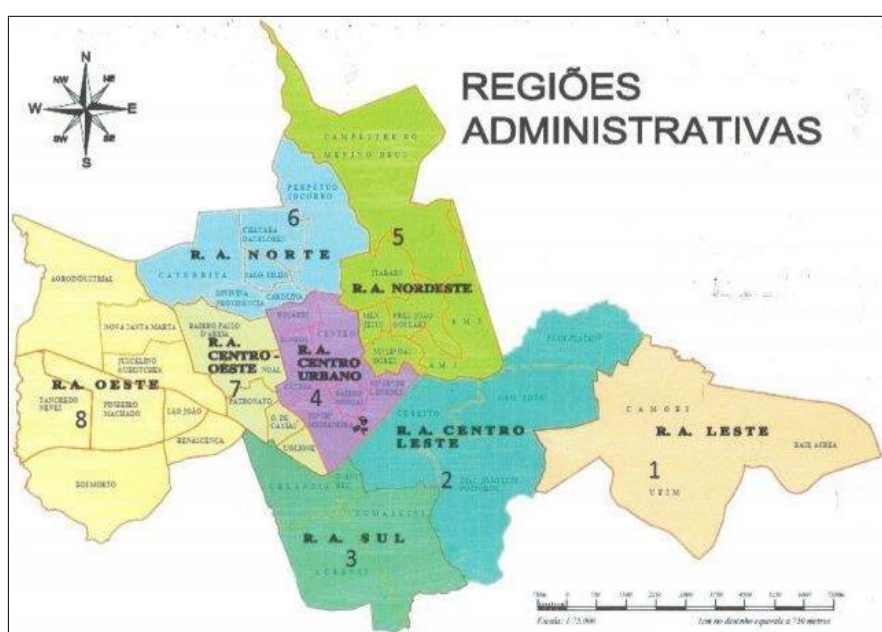
4.2 OS JOVENS E A ESCOLA: QUE LUGAR É ESTE

A escola é um espaço de aprendizado e conhecimento, mas também de socialização. Talvez, este último seja o mais apreciado pelos jovens estudantes. Este espaço é, para os jovens, um lugar de encontro entre seus pares, um lugar de

manifestar sua cultura, que muitas vezes entra em choque com a cultura estabelecida pela escola.

A escola participante da pesquisa encontra-se na região nordeste de Santa Maria. Esta região é uma das mais extensas da cidade sendo composta por 6 bairros, o que pode ser observado no mapa apresentado na Figura 3, onde a região nordeste é representada pela cor verde e o número 5.

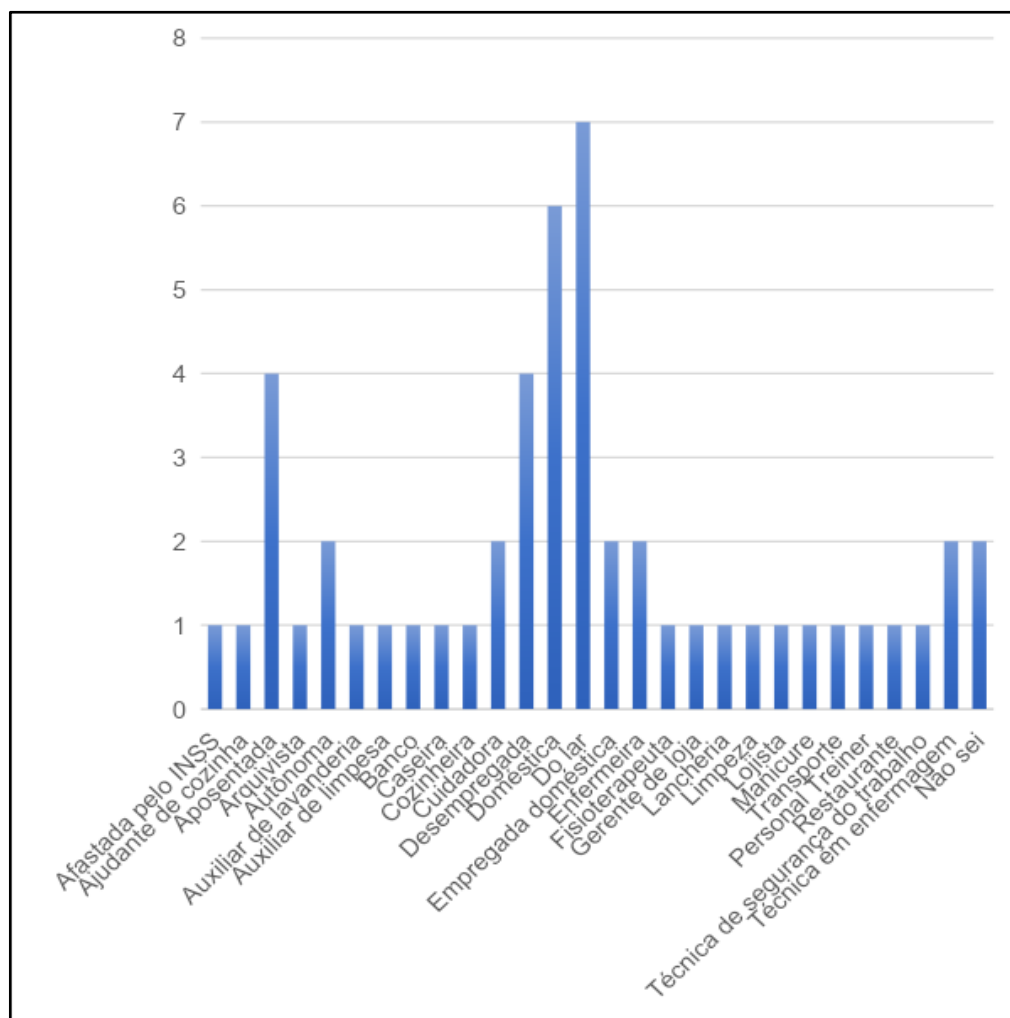
Figura 3 – Mapa das regiões administrativas de Santa Maria



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/9729-secretaria-de-infraestrutura-notifica-empresa-e-poe-forcatarefa-dianoite-para-ldquoiluminarrdquo-a-cidade>

Tal região é a 4ª maior em extensão territorial, abrangendo uma população vulnerável de Santa Maria. Segundo o PPP da escola “mais da metade das famílias recebe em torno de um a dois salários mínimos, sendo que boa parte desse contingente não possui trabalho com registro em carteira” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p s/n). Ainda, tal documento menciona que as profissões dos membros das famílias que compõem o público da escola são pedreiro, diarista, taxista, mecânico, costureira, vigilante, cozinheira, garçom, entre outras, o que pode ser observado nos Gráficos 9 e 10, elaborados a partir do questionário, onde perguntamos a profissão da mãe ou responsável e do pai dos participantes.

Gráfico 8 - Profissão das mães ou responsáveis

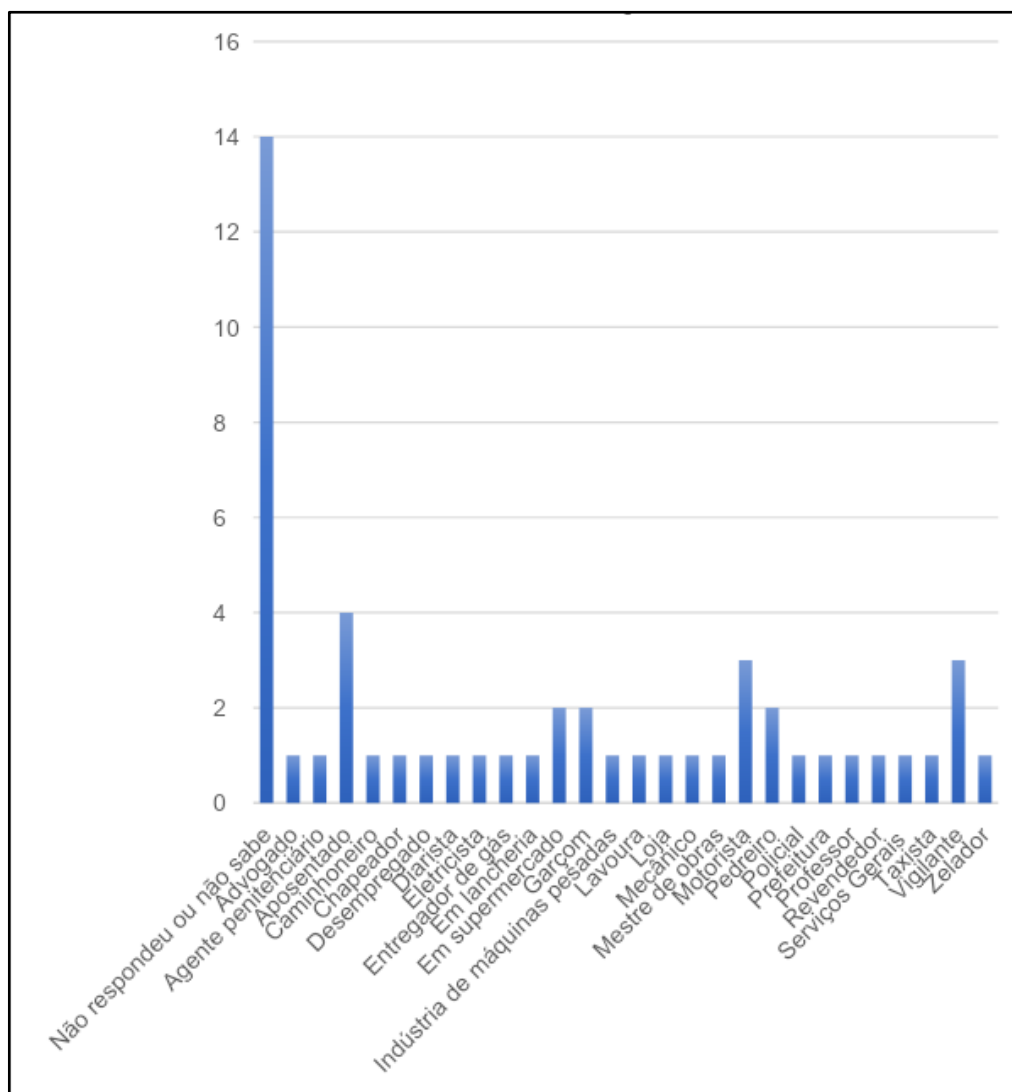


Fonte: Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

No gráfico apresentado, observamos que 7 das 51 mães dos estudantes, ou seja, 13,7% são apresentadas como “Do lar”, sendo a profissão que mais se repete, seguida de Doméstica com 6 (11,76%) das respostas. Entretanto, não podemos afirmar que as mães dos jovens estudantes possuem ou não registro na carteira de trabalho nas profissões em que exercem, o que é mencionado pelo PPP da escola. O que podemos afirmar é que as profissões são variadas e com diferentes *status* social, sendo a maioria profissões com baixa remuneração.

A seguir o Gráfico 9 que apresenta a profissão dos pais dos estudantes.

Gráfico 9 - Profissão dos pais



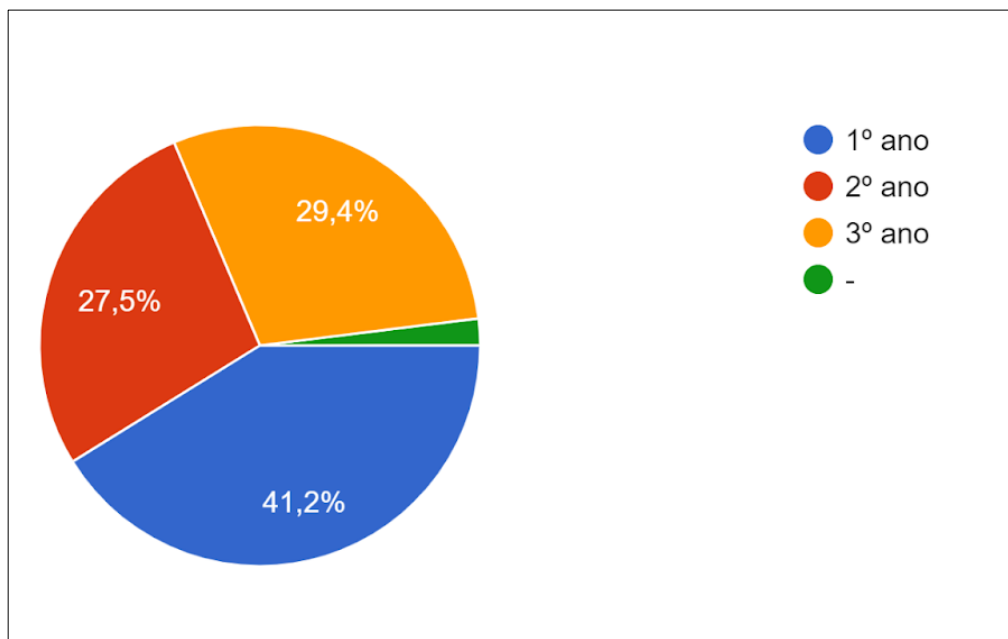
Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

No gráfico acima, o que mais chama a atenção é o alto índice de estudantes que não responderam ou mesmo não sabiam a profissão do pai, chegando a um percentual de 27,45% dos estudantes. A partir disso podemos inferir que mais de $\frac{1}{4}$ dos estudantes desconhecem a profissão paterna ou mesmo não reconhecem o pai. Este dado vem ao encontro das taxas de mulheres chefes de família, muitas vezes mães solas que se responsabilizam sozinhas pelos filhos. Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2014c) 37,3% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres com ou sem cônjuge, realidade que observamos a partir dos dados da presente pesquisa.

Ao olhar para os sujeitos participantes da pesquisa, detalhadamente, verificamos que 21 são estudantes do 1º ano, 14 são do 2º ano e 15 são do 3º ano do

ensino médio, sendo que 1 não respondeu a pergunta. No Gráfico 10 visualizamos esses dados em porcentagem.

Gráfico 10 - Ano/série dos estudantes



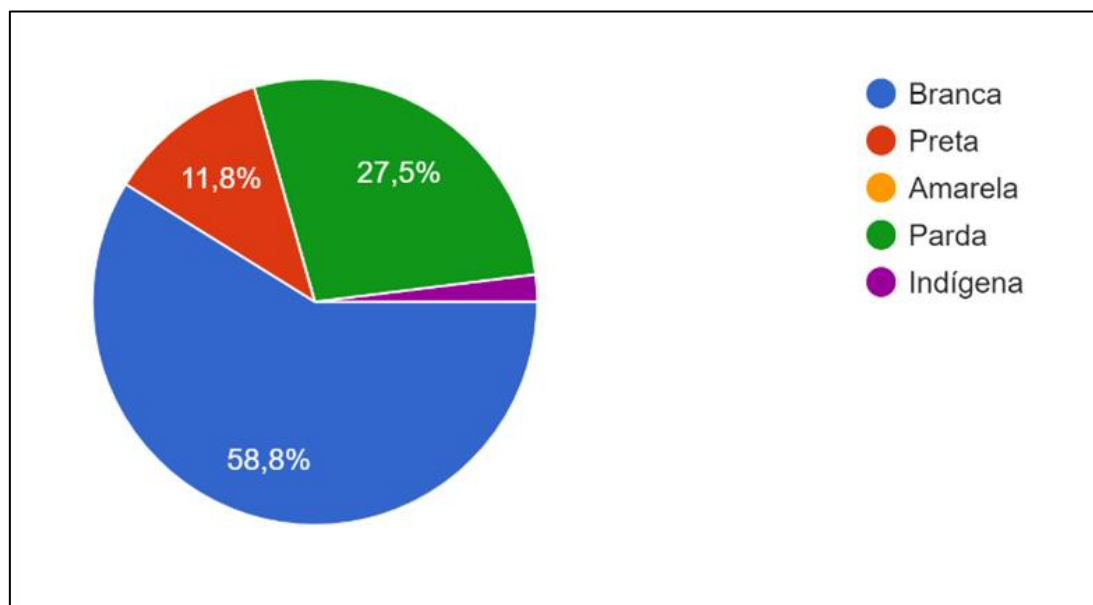
Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Observamos que a mostra dos estudantes abrange os três anos do ensino médio, trazendo uma análise mais ampla. Também vemos que há mais estudantes do 1º ano do ensino médio que responderam a pesquisa, o que também condiz com a realidade das escolas, uma vez que as matrículas reduzem à medida que avançam os anos do ensino médio.

A maioria são jovens do sexo feminino, totalizando 31 (60,8%) estudantes meninas e 20 (39,2%) de estudantes meninos. Essa estatística se confirma também de forma nacional, pois de acordo os dados nacionais de matrícula (IPEADATA, 2022) dos 7.550.753 estudantes do ensino médio do Brasil, 51,57% são do sexo feminino enquanto 48,42% são do sexo masculino. Assim, observamos que esta pesquisa segue as tendências nacionais com relação ao sexo dos estudantes que estão na escola de ensino médio.

Sobre a cor, a maioria dos estudantes se autodeclararam brancos, seguidos de pardos, pretos e indígenas, como observado no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Cor declarada pelos jovens estudantes



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

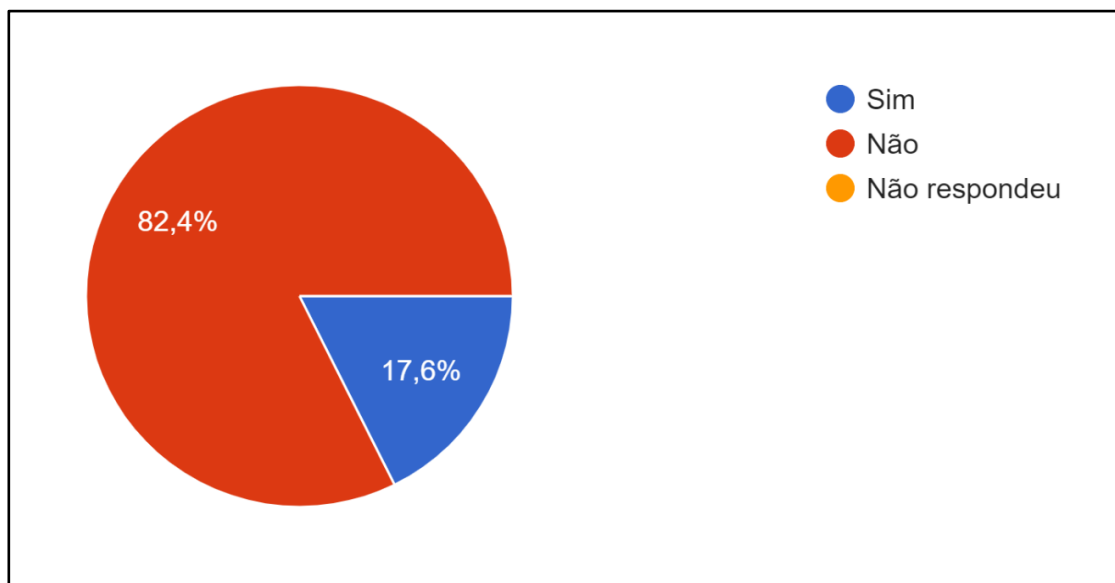
Dos 51 jovens da pesquisa, 30 (58,8%) se declararam brancos, 14 (27,5%) pardos, 6 (11,8%) pretos e 1 (2%) indígena. Em comparação com dados do IPEADATA (2022) sobre estudantes do ensino médio do estado do Rio Grande do Sul em 2020, em que 67,2% declaram-se brancos brasileiros, 8,6% pardos, 4,6% pretos e 0,5% indígenas, percebemos que há uma convergência dos dados. No entanto, ao comparar os dados da pesquisa aos do Brasil, em que 33,20% declararam-se brancos, 37,56% pardos, 3,79% pretos e 0,5% indígena podemos inferir que há uma pequena diferença na realidade da escola pesquisada, já que a maioria dos jovens declararam-se brancos ao passo que na realidade brasileira a maioria declarou-se parda. Uma possibilidade para esta discrepância seja pelo fato de a população do estado do Rio Grande do Sul ser constituída por imigrantes de origens europeias.

Diante desse cenário podemos considerar que os participantes da pesquisa fazem parte de uma escola periférica da cidade, que atende a uma população de média a baixa renda. Em sua maioria são do sexo feminino e de cor branca distribuídos pelas três séries do ensino médio.

A identificação com a escola onde estudam é um fator observado nesta pesquisa, uma vez que ao serem questionados sobre a possibilidade de trocar de escola, 42 dos 51 jovens, percentual de 82,4%, afirmaram não ter interesse em trocar

de escola, demonstrando estarem satisfeitos com a instituição, como pode ser observado no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Identificação dos jovens com a escola



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Dos 9 estudantes (17,6%) que responderam ter interesse em trocar de escola, justificam esse desejo a partir de fatores referentes a questões de qualidade no ensino, o que fica evidente em frases como da Ana que respondeu “*trocaria caso tivesse oportunidade de melhorar a educação*” ou mesmo do José que afirmou o desejo de “*ir para uma escola particular*”. Observamos que estes jovens estudantes têm na escola uma instituição com o papel de transferir os conhecimentos historicamente construídos. Entretanto, outros justificam seu interesse por mudar de escola justamente por questões relacionadas às interações e relações estabelecidas neste ambiente, o que pode ser visto na frase da Maria quando disse: “*não tenho amigos*”, justificando seu desejo de mudar de escola demonstrando a importância das relações que se estabelecem neste espaço.

Dayrell (2001, p. 136) coloca a necessidade de compreender a escola como espaço de socialização, como espaço sócio-cultural, o que significa

compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos,

adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história.

Assim, a escola se estabelece como uma instituição de socialização, que está para além de seu papel de escolarização (que não perde seu valor). Com isso, observamos que a escola, por vezes, ignora a importância das relações e interações existentes dentro de suas portas, enfatizando apenas seu papel de escolarização. Quando isso acontece, vemos um descolamento dos interesses por parte de alguns jovens, que não se sentem pertencentes a este espaço, isso acontece devido ao fato deste lugar ter sido pensado e construído para alguns jovens específicos, que não os jovens da periferia que passam a chegar neste lugar com a democratização do ensino médio. Nesse sentido, Ramos (2018, p. 64-65) afirma que a relação entre os jovens e a escola é marcada pela dualidade. Enquanto a escola

evidencia a importância dessa instituição e do processo de escolarização para a construção do futuro, principalmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho, por outro lado vem perdendo o sentido por não se identificar com as experiências vivenciadas pelos jovens no seu cotidiano.

Uma das grandes discussões, atualmente, é a divergência entre a cultura juvenil e a cultura da escola de ensino médio. Dayrell (2003), apresenta o distanciamento que há entre o currículo escolar e o interesse dos jovens que frequentam a escola de ensino médio. A contradição entre as duas culturas distintas (a escolar e a juvenil) é, para alguns autores como Fanfani (2000), o motivo fundamental da exclusão e do fracasso escolar, uma vez que os jovens não encontram sentido para estarem na escola, não se reconhecendo como seres pertencentes ao meio escolar. Segundo Fanfani

[...] todas as transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põe em crise a oferta tradicional de educação escolar. Os sintomas mais evidentes e estritamente ligados a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de adolescentes e jovens latino-americanos (em especial aqueles que provêm de grupos sociais excluídos e subordinados) que têm dificuldade para ingressar, progredir e se desenvolver em instituições que não foram feitas para eles. (FANFANI, 2000, p. 2).

O autor apresenta de forma contundente os conflitos que emergem do confronto entre estas duas culturas que se constituem como antagônicas. Isso ocorre devido à multiplicidade dos sujeitos que passam a frequentar as escolas, com a

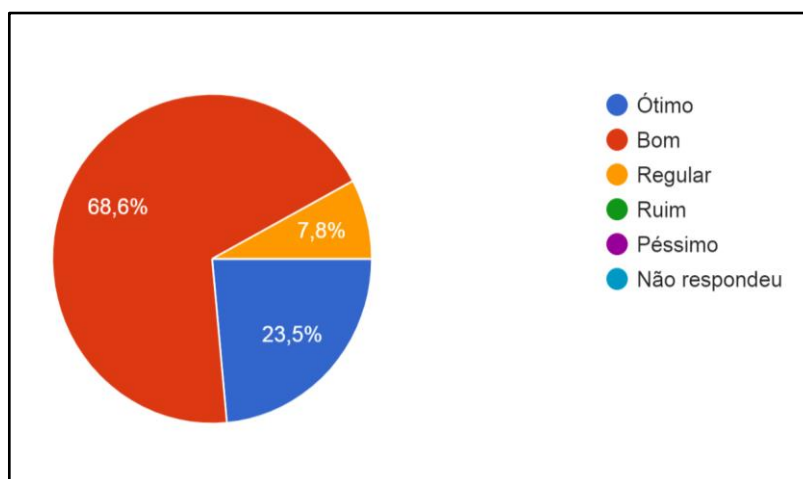
democratização do acesso. Atualmente, as escolas estão frente a diversidade e a pluralidade de sujeitos, porém, não conseguem contemplar esses jovens que se configuram a partir de diferentes culturas oriundas dos diversos contextos e realidades, e que vivem sua condição juvenil de múltiplas formas. Ressaltamos que

o pertencimento social desses jovens, suas experiências e práticas sociais, seu modo de ser, vestir e falar adentra o universo escolar, muitas vezes entram em conflito com a cultura da escola e com as expectativas dos seus profissionais. Além disso, as próprias dificuldades ligadas a problemas oriundos do contexto territorial e social em que vivem têm impactos negativos na permanência e no desempenho escolar deles. (LEÃO, 2014, p. 243).

Observamos que uma das questões a ser debatida referente ao ensino médio está relacionada a “se” e “como” a escola incorpora as culturas juvenis. Uma vez que “os alunos sentem que qualquer coisa que aconteça fora do mundo escolar é mais interessante e responde mais efetivamente à etapa que estão vivendo. [...] Para entrar na escola o jovem precisa deixar de ser jovem” (DAYRELL, 2003, p. 176). Para alterar essa realidade é necessário tornar a escola mais significativa para os jovens.

Criar espaços de socialização e manifestação dessas culturas dentro da escola pode ser uma possibilidade para que os jovens que ingressam nesse ambiente sintam-se contemplados pela instituição. Observamos que um dos fatores que faz com que os jovens se identifiquem com a escola pesquisada são os espaços que ela possui, para além da sala de aula. Quando questionados sobre os espaços físicos da escola, a maioria dos estudantes relataram achar bom os espaços disponibilizados pela escola, como observado no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Percepção da escola por parte dos jovens estudantes



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Dos 51 estudantes 35 consideraram bom o espaço da escola, 12 consideraram ótimo e 4 regular. Percebemos que nesse quesito, nenhum jovem apresentou uma avaliação negativa dos espaços da escola, relatando um diferencial nos espaços abertos e pátios como sendo referência da escola. Em nossa visita na escola quando entregamos os questionários para enviar aos alunos, observamos espaços abertos com árvores que fazem sombra, convidando a uma boa conversa, discussões e leituras, o que se concretizou nas narrativas como a do Francisco: “*é aberto e tem bastante área verde*”, ou ainda a resposta da Antônia: “*Tem espaço para qualquer atividade*” e do José que disse: “*ambiente amplo e confortável*”. Observamos, na pesquisa, uma estrita relação entre a identificação dos jovens com a escola e a disponibilidades desses espaços de interação e manifestação da cultura juvenil. Entretanto sabemos que essa abertura à cultura juvenil não pode se restringir a espaços físicos e possibilidades de expressões culturais por parte dos jovens. Dayrell (2003) menciona a necessidade de que essas culturas sejam incorporadas nos currículos.

Dayrell (2003, p. 189) indica que

levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as demandas de sociabilidade. Implica também adequar o ritmo dos processos educativos, dinamizando-os com metas e produtos que respondam à ansiedade juvenil por resultados imediatos. É fazer da escola um espaço de produção de ações, de saberes e de relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar.

A escola necessita rever seu currículo, pois pensar o jovem como sujeito demanda elementos relacionados às disciplinas e as práticas desenvolvidas pelos educadores. Pois, uma “pedagogia da juventude” está para além de trabalhos extraclasse desenvolvidos com os jovens, já que pensar uma conexão entre escola e as juventudes demanda pensar uma interlocução entre gerações. Nonato et al. (2016) aponta a importância de que as culturas juvenis sejam consideradas no processo formativo tanto como conteúdos propriamente ditos como em dinâmicas e práticas educativas.

Na pesquisa realizada, questões relacionadas ao currículo aparecem no PPP da escola em momentos específicos do documento, apresentando a DCNEB como suporte para a configuração do currículo. O PPP (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. s/n) apresenta como um dos objetivos de suas diretrizes sistematizar os princípios dos

dispositivos legais “traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola”. Assim observamos que a escola coloca os sujeitos no centro desse movimento de organização do currículo. Dessa forma, a escola abre espaços para configurações curriculares que integre a cultura juvenil e a cultura escolar. No entanto, infelizmente não conseguimos verificar na prática como esse currículo se concretiza, pois a pandemia impossibilitou nossas observações, uma vez que os estudantes encontravam-se em estudos domiciliares e a escola estava com acesso restrito.

Entendemos que a incorporação da cultura juvenil pode ser um elemento importante na construção de uma escola mais significativa para os jovens estudantes. Uma vez que a relação entre as culturas juvenis e a cultura escolar

parece ser uma questão importante a ser considerada, pois diz respeito ao lugar que a instituição escolar ocupa na vida dos seus estudantes. O modo como se constituirá a experiência escolar para os alunos dependerá da construção de uma relação significativa entre a instituição e seus atores. A ação da escola poderá ser potencialmente maior na medida em que seus alunos forem considerados como sujeitos do processo e não apenas espectadores. Cumpre à escola, em seus processos educativos, possibilitar a mediação entre valores universais e individuais, entre sonhos e realidade. (LEÃO, 2014, p. 254).

Com isso, é imprescindível uma efetiva transformação curricular para a construção de um diálogo entre a cultura da escola e a cultura juvenil presente na comunidade em que esta instituição está inserida. Partimos do princípio de que somente assim a escola se tornará um ambiente significativo, apresentando a justiça social e escolar como forma de superação das desigualdades sociais, que muitas vezes são reforçadas pela escola. Assim, a seguir discutimos os elementos sobre a justiça social e como ela se apresenta na escola.

5 JUSTIÇA SOCIAL

A sociedade atual é marcada pela diferença, seja ela de cunho econômico, social ou cultural expressa em diferentes organizações, raças, etnias, culturas, valores, crenças, modos de vida, representações, enfim, pelas necessidades humanas historicamente constituídas. Contudo, essas diferenças não podem ser entendidas como formas de subordinação e inferioridade. Nesse sentido, não é aceitável, em sociedades contemporâneas, qualquer forma de exclusão ou mesmo inequidade. Com isso, a justiça social é um princípio que deve nortear essas sociedades no intuito de diminuir cada vez mais as desigualdades sociais, culturais e econômicas, dando autonomia, liberdade e voz para os indivíduos que dela fazem parte.

Com o objetivo de compreender a justiça social, seus princípios e como ela se apresenta nas sociedades, expomos a seguir uma retomada histórica deste conceito. Neste subcapítulo dialogamos sobre as raízes da justiça social e como seu conceito é percebido hoje por autores que estudam o tema.

5.1 JUSTIÇA SOCIAL: UMA RETOMADA HISTÓRICA DO CONCEITO

Pensar o conceito de justiça social parece vago e abrangente, pois mais fácil seria perceber as injustiças e compreender o que não é justiça social. Para uma melhor compreensão do termo, apresentamos inicialmente o que não é justiça social, para posteriormente discorrer sobre o termo.

Murillo e Aramburuzabala (2014) apresentam quatro ideias do que não se configura como justiça social. São elas: 1) justiça social não é somente direitos humanos. Para os autores, o cumprimento dos direitos humanos é uma obrigação do poder público de uma sociedade baseada na dignidade. Entretanto, para uma sociedade ser justa é necessário muito mais do que apenas o cumprimento dos direitos humanos; 2) justiça social não é igualdade de oportunidades, uma vez que dar as mesmas oportunidades a pessoas que têm necessidades diferentes legitimaria as desigualdades; 3) justiça social não é distribuição equitativa de bens, já que

atualmente, para além das injustiças relacionadas a redistribuição, existem muitas injustiças e discriminações por razões de gênero, cultura, origem, isto é, por falta de reconhecimento e participação das minorias, e; 4) justiça social não se limita a um Estado-Nação. Assim como o dinheiro, a justiça também deve se globalizar, pois dificilmente haverá justiça social em um mundo tão desigual.

O conceito da justiça social é amplo e abarca diferentes elementos para que a sociedade seja justa. O conceito de justiça social como compreendemos hoje é recente, possuindo pouco mais de 150 anos como apresentam Murillo, Román e Hernandez-Castilla (2012). Constitui-se como um campo escorregadio, já que não é uma tarefa simples definir e explicar tal conceito. Sua origem remonta aos filósofos gregos Platão e Aristóteles, tendo grande influência da igreja católica no século XIII, com São Tomás de Aquino. Entretanto, é a teoria de Rawls que consolida a concepção moderna de justiça social.

Apesar de não haver uma centralidade ao tema da justiça, as correntes filosóficas do utilitarismo e do contratualismo marcaram a construção do conceito de justiça social. Isso porque estas correntes procuram compreender e estabelecer as configurações das instituições com o objetivo de analisar os problemas sociais emergentes, prevendo a cooperação para os indivíduos viverem em sociedade.

O Utilitarismo teve sua origem atribuída a Jeremy Bentham e foi difundida a partir das contribuições de John Stuart Mill, tendo ainda outros filósofos que defenderam tal corrente filosófica, que se desenvolveu no século XIX pautada no positivismo, caracterizando-se assim como estritamente racional, como apresenta Torres (2017).

Ela defende que “o princípio geral ao que todas as regras da prática deveriam conformar-se diz que elas devem conduzir à felicidade da humanidade ou, de preferência, de todos os seres dotados de sensibilidade” (AUDARD, 2007, p. 741). Peluso (1998), menciona que no utilitarismo o princípio que conduz tanto as ações individuais, quanto as coletivas, procura a maior felicidade para o maior número de pessoas. É necessário compreender que o termo utilitarismo se configura como tudo ou toda a ação que proporciona prazer, satisfação e/ou felicidade, não se restringindo apenas ao útil.

Se por um lado a teoria utilitarista prevê a maximização do prazer, por outro ela menciona a minimização da dor e do sofrimento, que segundo Peluso (1998) é, por vezes, esquecida. Para o autor, o utilitarismo em sua origem, daria também uma

“contribuição para o problema do combate à pobreza e à injustiça social, na medida em que viam nela as expressões de uma ordem injusta, posto que associada ao sofrimento de multidões” (PELUSO, 1998, p. 14-15), prevendo a maximização do bem-estar coletivo.

Entretanto, é na corrente filosófica do contratualismo que o conceito de justiça social ganha sustentação, principalmente para Rawls, criador do conceito de justiça social moderna. O contratualismo teve Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau entre outros autores como defensores de seus pressupostos. Apesar de cada autor ter suas especificidades na forma de pensar a teoria, todos entendiam que a teoria do contrato social era a melhor forma de compreender a sociedade.

O contratualismo defende que os indivíduos estão vinculados a partir de um contrato social, para que assim, possam viver juntos, em sociedade. A concepção dessa corrente filosófica afirma que a organização social e a vida dos membros da sociedade dependem de um acordo suscetível de ser definido de diversas formas que permite definir os princípios básicos de tal sociedade, conforme Martins A. (2019).

As ideias de Hobbes, colocadas por Freeman (2007) sobre o contrato social estão pautadas por um interesse, em que o acordo é constituído como um

compromisso racional, um mercado de interesses essencialmente conflitantes, no qual cada parte está disposta de limitar a busca direta de seus interesses com a condição de que o outro faça o mesmo. Um traço essencial das concepções fundadas sobre os interesses é que cada parte no acordo deve ganhar alguma coisa com ele (ou pelo menos nada perder) em relação ao que teria na ausência do acordo. (FREEMAN, 2007, p. 342).

Esta corrente filosófica defende que os indivíduos realizam um acordo, um contrato social para viver em sociedade, dando a eles certos direitos em troca de abandonar sua liberdade que teriam ao viver em seu “estado natural” ou “situação inicial” (TORRENCILLA; CASTILLA, 2011). No estado natural, os indivíduos são livres, iguais e independentes, mas não há trabalho, entre outros elementos sociais, sendo a vida dos sujeitos solitária e perigosa. Assim, *“siempre que cierta cantidad de hombres y mujeres se unen en una sociedad, renunciando cada uno de ellos al poder ejecutivo que les otorga la ley natural en favor de la comunidad allí, y sólo allí, habrá una sociedad política o civil”* (TORRENCILLA; CASTILLA, 2011, p. 11). Com isso, no contratualismo, somente há sociedade a partir do acordo social firmado entre todos os indivíduos que integram o grupo.

Estas duas teorias filosóficas influenciam a concepção moderna de justiça social, sendo afirmando ou negando uma em relação a outra. Rawls, desenvolveu sua teoria a partir da corrente contratualista em detrimento do utilitarismo. O autor apresenta em sua obra (RAWLS, 2000a, p. 25-26) a ideia de utilitarismo a partir da concepção de que

uma pessoa age de um modo muito apropriado, pelo menos quando outros não são afetados, com o intuito de conseguir a maximização de seu bem-estar [...]. Uma vez que o princípio para um indivíduo consiste em promover na medida do possível seu próprio bem-estar, seu próprio sistema de desejos, o princípio para a sociedade é promover ao máximo o bem-estar do grupo, realizar até o mais alto grau o abrangente sistema de desejos ao qual se chega com a soma dos desejos dos seus membros. Exatamente como um indivíduo avalia vantagens presentes e futuras com perdas presentes e futuras, assim uma sociedade pode contrabalancear satisfações e insatisfações entre diferentes indivíduos. Dessa forma, por meio da observação dos fatos, chega-se ao princípio da utilidade de modo natural: uma sociedade está adequadamente ordenada quando suas instituições maximizam o saldo líquido de satisfações.

Ao fazer essa afirmativa, Rawls assegura que essa concepção filosófica não serve a seus propósitos, uma vez que a maneira mais coerente de se chegar ao utilitarismo é aplicar, para toda sociedade, princípios escolhidos por alguns representantes, isto é, tornar coletivo os desejos de alguns. Nesse sentido, “o utilitarismo não leva a sério a diferença entre as pessoas” (RAWLS, 2000a, p. 30). Com isso, o autor apresenta o contratualismo como forma coerente de se desenvolver a justiça social, apresentada por ele como equidade (RAWLS, 2003). Já que para Rawls o utilitarismo priva alguns indivíduos da satisfação de seus interesses em favor da maximização do bem-estar social coletivo, desconsiderando a individualidade e as necessidades específicas de cada sujeito que integra a sociedade (MATTOS, 2016).

Atualmente, ao se pensar em justiça social, temos que ter clareza que este conceito está imbricado de ideologias, utopias e lutas. Para Torrencilla e Castilla (2011), há alguns elementos essenciais a serem reconhecidos para se falar de justiça social.

Murillo, Román e Hernandez-Castilla (2012) trazem cinco destes elementos. Para eles: 1. O conceito de justiça social não é único e universal, sendo um erro a tentativa de fechá-lo em uma única abordagem. O que pode ser feito é contribuir para o debate com algumas abordagens; 2. Não há neutralidade nesse conceito, pois ele tem fortes implicações políticas e ideológicas, refletindo uma visão de mundo e uma utopia de um mundo melhor. Um dos elementos chave no debate ideológico sobre

justiça social talvez seja a tensão criada entre liberdade e igualdade em prol do bem comum; 3. Talvez o conceito de justiça social não seja estável e fixo, mas um projeto dinâmico, nunca completo, acabado ou alcançado, que deve estar em constante reflexão e melhoria. Griffiths (2003) apresenta o dinamismo elaborando o conceito de justiça social como um verbo em ação; 4. Este conceito é uma meta, um processo e uma utopia a ser alcançada. Por isso, talvez, se fale em uma educação a partir e para a justiça social, e; 5. Se configura em um conceito cheio de armadilhas, uma vez que mesmo a luta por direitos humanos, igualdade de oportunidades ocultam posições conservadoras que, muitas vezes, buscam manter o "*statu quo*". Assim, percebemos que tal conceito pode ser tomado tanto para a mudança social, como para sua manutenção, já que se constitui de elementos que podem variar de acordo com as posições ideológicas.

Atualmente a justiça social pode ser percebida a partir de três concepções principais, sendo elas a redistribuição, reconhecimento e representação¹³, o que chamamos de “os três erres” da justiça social. A concepção da redistribuição visa a distribuição mais justa dos bens materiais, enquanto que representação diz respeito à valorização e equiparação do status¹⁴ das diversas minorias¹⁵ culturais e sociais. Já a representação traz para o debate da justiça social a importância da participação ou mesmo da representatividade de todos os indivíduos em decisões que interferem na vida dos sujeitos, sendo em âmbito micro (como em decisões cotidianas da comunidade local) ou macro (como decisões tomadas pelos representantes políticos).

Observamos que o conceito de justiça social foi disseminado e incorporado a partir das teorias de justiça abordadas por Rawls (2000a, 2000b, 2003) que iniciou o debate relacionado às teorias de redistribuição como forma de justiça social. Complementando sua teoria ou mesmo divergindo dela, outros autores passaram a

¹³ A representação também é conceituada como participação.

¹⁴ Honneth apresenta o conceito de *status* a partir da teorização de Hegel. Para Honneth, o reconhecimento depende do status em uma “autorrelação prática” entre autoconfiança, autorrespeito e autoestima, que “são adquiridos e mantidos somente quando se é reconhecido por aqueles que também se reconhecem. Autoconfiança, autorrespeito e autoestima não são, portanto, meramente crenças sobre si mesmo ou estados emocionais, mas propriedades que emergem de um processo dinâmico no qual indivíduos passam a experienciar a si mesmos como possuidores um certo status, seja como um objeto de preocupação, como um agente responsável, como um contribuinte valorizado de projetos compartilhados ou como o que quer que seja. A autorrelação de alguém não é, então, uma questão de um ego solitário refletindo sobre si mesmo, mas o resultado de um processo intersubjetivo contínuo, no qual sua atitude frente a si mesmo emerge em seu encontro com a atitude do outro frente a ele” (Anderson, Honneth, 2011, p.88).

¹⁵ Entendemos por minorias os grupos sociais e culturais que foram excluídos historicamente dos direitos básicos por fatores étnicos, de origem, classe, gênero, entre outros.

discorrer sobre a temática. Nesse sentido, Sen (2011) acrescenta ao conceito elaborado por Rawls as capacidades. Aprimorando a teoria desenvolvida por Sen (2008; 2011), Nussbaum (2013; 2015) descreve as capacidades, em uma lista de dez itens para uma vida plena.

As concepções da justiça social tornam-se cada vez mais evoluídas, somando-se à concepção da redistribuição a representação, tendo como principais autores Honneth (2003) e Fraser (2003). Segundo Fraser (2010) a sociedade se defrontou com um novo paradigma. Nas palavras da autora:

O discurso da justiça social, até então centrado na distribuição, está agora crescentemente dividido entre demandas de redistribuição, por um lado, e demandas por reconhecimento, de outro. Cada vez mais, também, as demandas por reconhecimento tendem a predominar. A derrocada do comunismo, o ressurgimento da ideologia do livre mercado, o aumento da “política da identidade” - tanto em sua forma fundamentalista quanto progressista - todos esses movimentos têm conspirado para retirar da posição central, se não até para extinguir, a política de redistribuição. Fraser (2010, p. 167-168).

Observamos que Fraser apresenta inicialmente um posicionamento radical entre as duas concepções de justiça social, afirmando que uma poderá até eliminar a outra, no entanto tal posicionamento é criticado pela autora. Em sua teoria a autora defende uma dimensão bidimensional de justiça, apontando que as desigualdades, em essência, têm sua origem na má distribuição dos bens e, ao mesmo tempo, na falta de reconhecimento dos indivíduos, afirmando que nenhuma destas abordagens sozinhas é suficiente para suprir as demandas sociais (FRASER, 2010).

Nesse sentido, Fraser critica o radicalismo de alguns teóricos que defendem a unilateralidade da justiça social. É a partir dessa crítica que Fraser e Honneth dialogam e defendem seus posicionamentos. Honneth (2003) defende que qualquer forma de desigualdade está calcada na falta de reconhecimento, inclusive as de ordem material, já que para o autor, a má distribuição é resultante da falta de reconhecimento dos sujeitos que fazem parte de grupos que sofrem algum tipo de discriminação.

Pautada na teoria de *Status e Reconhecimento* de Hegel, Honneth desenvolve a abordagem do reconhecimento como justiça social. Segundo Ravagnani (2009, p. 41) na teoria do reconhecimento “os atores da vida social não podem ser compreendidos separadamente do contexto moral e cultural em que estão inseridos”, estando, na maioria das vezes, implícito e subentendido nas práticas sociais econômicas e políticas de uma sociedade.

Além das abordagens já mencionadas, surge ainda como complementação aos debates da justiça social, a representação ou participação. Nesse sentido, Fraser (2002; 2010) apresenta o conceito de participação paritária, que defende que “a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si como pares” (FRASER, 2002, p.13). Mas para isso, a autora afirma que são necessárias duas condições sociais, são elas: a distribuição dos bens deve garantir independência de voz aos participantes (condição objetiva) e os padrões culturais devem expressar igual respeito a todos os participantes assegurando igual oportunidade de conquistar a estima social (condição subjetiva). Sem essas duas condições não há possibilidade de conferir uma participação paritária aos indivíduos de uma sociedade.

Young (2006) defende a teoria da representação como forma de estruturar as sociedades democráticas. Em suas palavras, a representação

é necessária porque a rede da vida social moderna frequentemente vincula a ação de pessoas e instituições num determinado local a processos que se dão em muitos outros locais e instituições. Nenhuma pessoa pode estar presente em todos os organismos deliberativos cujas decisões afetam sua vida, pois eles são numerosos e muito dispersos. Ainda que as expectativas de um cidadão sejam frequentemente desapontadas, ele espera que outros pensem em situações como a dele e as representem nos respectivos fóruns de discussão. (YOUNG, 2006, p. 144).

A autora coloca ainda a importância das participações diretas dos cidadãos, além de sua representação por outrem, apresentando a relevância de instrumentos de democracia direta, como os plebiscitos, fóruns e consultas públicas. Assim, percebemos que a participação dos indivíduos dentro de uma sociedade é fundamental para uma nação verdadeiramente democrática.

Enfim, estas abordagens da justiça social regem a organização das sociedades democráticas, sempre com o intuito de qualificar a vida em sociedade, dando aos seus indivíduos cidadania, igualdade de direitos entre outras formas materiais, sociais e culturais que se convertem em liberdades. Nesse sentido, apresentamos a seguir como a justiça social está presente nas políticas públicas educacionais, mais especificamente nas DCNEM que guiam o ensino médio.

5.2 A JUSTIÇA SOCIAL NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Para pensar a justiça social na educação precisamos voltar nosso olhar para as políticas públicas educacionais e como elas se concretizam no intuito de qualificar esse direito para os sujeitos que fazem parte de uma sociedade, isso porque “o processo político e constitucional dos países é fundamental para a efetivação [da] justiça social e de uma vida com dignidade” (FÁVARO; TONIETO; CONSALTÉR; CENTENARO, 2021, p. 29). Esses processos políticos e constitucionais mencionados pelos autores compõem as políticas públicas que regem os países.

Nas palavras de Souza (2003, p. 13) “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”. Entretanto, podemos ainda, realizar um olhar mais detalhado acerca do termo política pública. As concepções abordadas por Espinoza (2009) apresentam as políticas públicas como conjunto de demandas coletivas independentes que se somam a decisões adotadas pelos governos nas diversas áreas sociais e econômicas, inclusive em dimensões educacionais. Nesse sentido, pensar as políticas públicas educacionais é se debruçar frente às ações realizadas pelo governo com incidência no contexto educacional, considerando as demandas de uma sociedade.

Para Espinoza (2009, p. 4) a política pública educacional envolve de forma explícita ou implícita três elementos: “*una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una ‘teoría de la educación’ o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado*”. O propósito descrito pelo autor pode ser abordado de diversas formas, sejam elas a partir da teoria econômica, das leis, da tradição, dependendo de como a sociedade intui se organizar. Nesse sentido, observamos que a educação não é neutra, mas carregada de intencionalidades, desde sua elaboração até suas práticas. Toda a política educacional está alicerçada em bases que irão ditar sua implementação e nos resultados desejados (FÁVARO; TONIETO; CONSALTÉR; CENTENARO, 2021).

Assim como Fávaro, Tonieto, Consaltér e Centenaro (2021, p. 39) compreendemos as políticas públicas educacionais como elementos com potencialidade para assegurar as condições para uma “educação entendida como

processo de desenvolvimento humano, de acesso a uma vida digna e de realização da justiça social”. Sabemos que a justiça social no campo da educação abrange diversos fatores que se relacionam às três dimensões da justiça. Mas, para análise dos documentos legais que guiam a educação básica e a etapa do ensino médio, utilizamos como lente que guiou nosso olhar a dimensão da redistribuição. Não por compreender tal dimensão como a mais importante, mas a fim de fazer um recorte na amplitude que as três dimensões da justiça social possibilitam emergir ao analisar os documentos da educação.

A educação sempre se estabeleceu como campo de disputa e poder. O próprio direito e acesso de toda a população brasileira à educação básica configura-se como elemento de redistribuição na esfera da justiça social, já que por muito tempo a educação formal foi privilégio de um grupo restrito de sujeitos. Para Santos, Lélis e Vale (2020 p.8)

o sistema educacional brasileiro sempre esteve vinculado aos interesses econômicos da classe dominante, constituindo-se como território de constante disputa política na sociedade em relação à concretização da ampliação do acesso à escola pública, à institucionalização das formas de financiamento da oferta do serviço e à positividade de normas que definam concepções de qualidade e suas finalidades. Por sua vez, esse processo tem ocasionado a descontinuidade de uma política que efetive esse direito, por conta da oscilação entre avanços e retrocessos sofridos na sua legislação.

Entre idas e vindas, a educação como direito subjetivo foi estabelecida a partir da Constituição de 1988. A CF de 1988 (BRASIL, 1988) foi reconhecida como constituição cidadã, por estabelecer um grande avanço para a sociedade frente às legislações que a antecederam. Essa positiva diferença da CF de 1988 percebe-se também no âmbito da educação, ao firmá-la como um direito social, sendo assegurada como dever do Estado e da Família. Santos, Lélis e Vale (2020 p. 9) afirmam que

porque a educação é consagrada como direito social, parte integrante dos direitos fundamentais para o alcance da dignidade humana, o Estado possui a obrigação de assegurá-la a todos, incentivando-a em colaboração com a sociedade a fim de torná-la elemento propulsor da cidadania e potencializador da dignidade humana.

Ao realizar uma análise sobre o direito à educação, sendo dever do estado ofertá-la, inferimos uma evolução se observarmos a CF de 1988 e mesmo a LDB de 1996. Em textos legais que guiam a educação brasileira, vemos uma gradativa abertura de espaço para o ensino médio e o alargamento da vida escolar dos estudantes. Santos, Lélis e Vale (2020 p. 9) corroboram com o debate ao apresentar

que, quando se trata do ensino médio, a “intenção legal de garantir o seu acesso a todos ocorreu a partir da Emenda Constitucional 14/1996 (BRASIL, 1996b), ao substituir o termo ‘progressiva extensão da obrigatoriedade’ por ‘progressiva universalização’ do texto constitucional”. A universalização prescrita na Emenda Constitucional no 14/1996 é reforçada na LDB (BRASIL, 1996a), quando o artigo 4º é alterado pela Lei 12.061/2009 apresentando “II - universalização do ensino médio gratuito”. Observamos que na LDB de 1996 não há a palavra “progressiva”, o que significa que o estado já não tem a possibilidade de avanço lento e duradouro da universalização, mas é visto como algo que já é dever.

Seguindo essa linha evolutiva da expansão do acesso à educação percebemos que a LDB de 1996 sofreu mais uma importante alteração com a Lei nº 12.796/2013 que modificou novamente o texto do seu Art. 4º. A nova mudança estabeleceu a idade dos estudantes de 4 a 17 anos em que o Estado tem obrigatoriedade de oferta. Onde lia-se “I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” passa-se a ler “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1996a). Vemos a ampliação do público que se torna obrigatória a educação formal, possibilitando o direito à educação para um número maior da população.

Apesar do ensino médio fazer parte da educação básica desde a promulgação da LDB de 1996 em seu Art. 21, somente com a Lei 12.796/2013 o ensino médio passou a ser dever do Estado mediante a garantia de oferecer esta etapa da educação. Com isso, observamos a gradativa progressão no Art. 4º que passa de “progressiva extensão” para “universalização” e posteriormente para oferta obrigatória aos sujeitos de 4 a 17 anos de idade, na forma de pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Assim, “a educação como direito subjetivo e inalienável representa o ponto de partida para a construção da consciência crítica para a preparação ao exercício pleno da cidadania” (SARTORI; ODY; 2020 p. 108). No entanto, ao voltar o olhar para os currículos elaborados nas escolas a partir das normativas dispostas, vemos um distanciamento cada vez maior do desenvolvimento da consciência crítica, democrática e cidadã.

Sartori e Ody (2020 p. 109) apontam que

é necessário atentar para as políticas públicas educacionais, considerando suas formulações e proposições, para entender intencionalidades e

finalidades, considerando que a escola pública para a maioria da população constitui-se como único espaço de construção e socialização do conhecimento.

Com isso, ficamos à mercê das decisões tomadas para o sistema educacional, que por vezes não considera as demandas sociais dos sujeitos, mas sim do capital. É nesse sentido que analisamos as DCNEM de 2012 e suas alterações em 2018, traçando um comparativo e analisando qual a real finalidade, intencionalidade e como a justiça social no âmbito da redistribuição está (ou não) presente nesses documentos.

As Diretrizes são documentos que orientam o pensamento e a ação, sendo assim, as DCNEM tem o papel de direcionar as formas de conceber a educação e a suas práticas no ensino médio, seguindo a legislação vigente. A elaboração destes documentos, assim como a formulação de qualquer política pública, leva em consideração, ou pelo menos deveria levar, a opinião e demandas da população. Entretanto, Fávaro, Tonieto, Consaltér e Centenaro (2021, p. 39) colocam que as políticas públicas brasileiras, voltadas para a educação desde 2016, com o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff “assumem mais um viés de políticas de governo do que de opções coletivas voltadas para a educação”. Os autores apresentam como exemplo a Medida Provisória - MP 746/16 (BRASIL, 2016) que se transformou na Lei 13415/17 (BRASIL, 2017) e ainda a homologação da BNCC (BRASIL 2018b). A essas ações acrescentamos as alterações realizadas nas DCNEM em 2018 (BRASIL 2018a), a fim de homogeneizar as ideologias dos documentos vinculados à reforma do ensino médio. Tais alterações nas políticas do ensino médio apresentam um grande avanço do setor privado sobre a educação pública e uma ideologia de escola voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento da justiça social.

Ao realizar um comparativo entre as DCNEM de 2012 e suas atualizações de 2018, podemos observar a real concepção teórica que cada uma delas possui e a quem elas estão a serviço. As alterações mais evidentes que foram realizadas na atualização das DCNEM de 2012, em 2018. São elas a retomada dos conceitos de competências e habilidades, já superados pelas DCNEM de 2012; os conceitos de trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos são substituídos pelo projeto de vida como estratégia de reflexão, entre outras. Observamos ainda que com a atualização, as DCNEM assumem uma formação para as necessidades do mercado, sendo possível a formação e certificação dos conhecimentos nas próprias

empresas; também são propostos itinerários formativos, em que cada estudante escolhe seu itinerário. Dessa forma, não há a possibilidade de uma formação plena e integral. Vale ressaltar que essas modificações foram realizadas para dar legitimidade às alterações propostas pela Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), bem como a elaboração da BNCC (BRASIL, 2018b), pois ambas estavam em desacordo com as propostas das DCNEM de 2012.

Entendemos essa reforma e seu discurso como um subterfúgio para acolher as demandas do mercado, já que o ensino médio

passou a ser um nicho importante para o mercado, tornando-se alvo de reformas e políticas curriculares baseadas em uma perspectiva economicista que produz uma formação administrada, baseada em competências, competição e competitividade, e também em uma perspectiva neotecnicista, mecanicista e utilitária do “saber fazer”. (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2018, p.1574).

Para isso, a formação dos sujeitos, que antes se pensava ontológica, passou a servir ao mercado, sendo marcada pelo desenvolvimento de competências e habilidades que o trabalho reduzido ao que o mercado necessita. Fávaro, Pagliarin e Sobrinho (2020 p. 125) afirmam que na perspectiva defendida por essas reformas, a escola necessita se reinventar, “mas não no sentido de acolher as características de crianças e jovens em uma sociedade complexa. A ideia de reforma nas escolas vem com o objetivo de que essa deva se alinhar aos propósitos do mercado de trabalho”, assim, por esse viés, a escola necessita ter utilidade ao mercado.

Essa ideia vai no sentido oposto de uma proposta para a justiça social. A justiça social pressupõe uma educação em que todos os indivíduos de uma sociedade possam desenvolver “o direito fundamental para se viver em sociedade com dignidade” (SANTOS; LÉLIS; VALE, 2020 p. 2), o que significa que não basta uma educação tecnicista, que insira o sujeito no mercado de trabalho, mas é necessária uma educação que o permita pensar sobre sua relação com o mundo do trabalho e sua realidade de forma ampla. Diante disso, temos a redistribuição dos conhecimentos historicamente construídos ao longo da trajetória humana.

Zambram e Martinelli (2021, p. 83) apontam que

o modelo educacional tecnicista, predominante na atualidade, precisa ser substituído por outro, que não exclua as artes, as humanidades e a contextualização dos saberes, voltando ao amplo desenvolvimento do ser humano e suas capacitações (*capabilites*), formando cidadãos conscientes e atuantes na sociedade. Essa dimensão tem caráter simbólico porque resgata a identidade e o sentido da existência humana e político, por outro lado, pois

amplia as capacitações (*capabilities*), ou seja, as condições para o exercício da liberdade e o poder de interferir onde se vive.

Os autores fazem menção ao enfoque das capacidades desenvolvido por Sen e Nussbaum em sua teoria de redistribuição. Nussbaum defende a ideia de uma educação pautada nas artes e humanidades por acreditar que a partir delas se desenvolve a criticidade, ou seja, pensar, analisar, questionar, imaginar, entre outras capacidades importantes para as liberdades humanas.

Pensar em uma educação com os preceitos trazidos pelo NEM a partir da Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) e todas as alterações recorrentes dela, inclusive as das DCNEM de 2018, é ter uma educação com inclinação mercadológico, em que se forma jovens para mão de obra técnica e de baixo custo. Essa ideia vai na contramão da “autonomia da escola e do professor, retirando-lhes a possibilidade para desenhar um currículo escolar, que dialogue com o projeto político-pedagógico e com a realidade sociocultural” (PINHEIRO; SARTORI, 2021, p.112), apresentando-se como um projeto autoritário, que surgiu sem diálogo com os profissionais da educação.

Ainda, Nussbaum (2015, p. 4) afirma que estão acontecendo “mudanças radicais no que as sociedades democráticas ensinam a seus jovens, [...]. Se a tendência prosseguir, estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si só”, negando aos indivíduos sociais seu direito a uma educação ampla que os dê capacidades de pensar criticamente sobre sua realidade.

A justiça social na educação está para além do acesso. Está nas possibilidades da formação e desenvolvimento dos indivíduos a partir de um currículo diversificado para a redistribuição do conhecimento e, partindo da teoria de Nussbaum (2015), capacitando-os para suas liberdades e direitos. Para uma efetiva redistribuição a fim da justiça social, no âmbito educacional, devem ser considerados diversos aspectos, como direito, universalização, educação de qualidade, currículo que contemple uma formação humana integral real.

Conforme Santos, Lélis, Vale (2020, p. 9) universalizar

pressupõe o acesso, a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada, desenvolvida com qualidade, o que se configura como um grande desafio para o ensino médio. Isso porque apresenta fatores desfavoráveis, que vão desde a não oferta de matrícula até a queda no percentual da matrícula líquida neste nível de ensino, em função dos alunos que concluem o ensino fundamental com atraso em relação à idade.

Percebemos nos dados escolares a afirmativa dos autores, quando observamos o índice de retenção dos estudantes. Na Tabela 8, apresentada abaixo, destacamos os índices de distorção do 9º ano do ensino fundamental, porta de entrada para o ensino médio.

Esses dados refletem diretamente no ensino médio, pois mostra a retenção de estudantes com idade de ingressar na última etapa da educação básica, mas que em algum momento de sua trajetória escolar ficaram retidos no ensino fundamental. Com isso, esses estudantes que entram no ensino médio, quando entram, já ingressam com distorção.

Tabela 8 - Taxa de distorção idade-série 9º ano do ensino fundamental na rede pública (%)

| Ano | Brasil | Rio Grande do Sul | Santa Maria |
|------------|---------------|--------------------------|--------------------|
| 2022 | 22,4 | 29,2 | 33,2 |
| 2021 | 24,3 | 31,2 | 33,2 |
| 2020 | 24,0 | 29,5 | 31,0 |
| 2019 | 24,0 | 28,7 | 28,8 |
| 2018 | 25,2 | 29,8 | 30,4 |

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do INEP.

Este é um dos fatores ligados à justiça social que influenciam o ensino médio, mas não o único. Percebemos que os fatores são múltiplos, assim como apresentam Santos, Lélis, Vale (2020 p. 10)

A idade em que aluno ingressa na escola, a sua trajetória escolar e/ou inclusão no mercado de trabalho, o ensino que não corresponde às suas expectativas, somados às complexas vivências decorrentes de sua condição social, são fatores que influenciam no processo de desenvolvimento da política do ensino médio; não são originários deste nível de ensino, mas acabam desembocando nele. Assim, o desafio pela universalização do ensino médio em um país marcado por diferenças sociais e econômicas, mesmo tendo ampliado o quantitativo de matrícula significativamente em relação ao passado, chega de forma tímida ao final da segunda década do século XXI.

Essa problemática é evidente em nosso país. Diante disso, é necessário pensar numa política direcionada para o ensino médio que contemple os estudantes em sua

integralidade, envolvendo a multiplicidade de aspectos já mencionados pelos autores. Isso porque, segundo Moehlecke (2012, p. 44).

a permanência do estudante no ensino médio envolve um conjunto de fatores que podem facilitar ou não esse processo, tais como: idade com que ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros.

Nesse sentido, pensar políticas públicas para o ensino médio, em uma perspectiva de justiça social, necessita considerar a realidade multifacetada que os jovens constituem suas juventudes, ou seja, pensar em sujeitos concretos, com necessidades, desejos, expectativas e projeções de futuro específicos e individuais. Santos, Lélis, Vale (2020 p. 12) afirmam que “o pensamento rawlsiano em torno da justiça distributiva e equitativa, sobretudo, em relação ao direito à educação, pois preconiza a distribuição dos bens sociais – neste caso, a educação – pelas instituições sociais, de maneira a favorecer os indivíduos que socialmente partem em desvantagem”. Portanto, as políticas públicas da última etapa da educação básica necessitam abranger as demandas dos diversos jovens (e adultos) com o intuito de equiparar as desvantagens sociais e econômicas daqueles sujeitos mais vulneráveis e desfavorecidos.

Para ilustrar essas análises, apresentamos a Tabela 9, que demonstra as taxas de aprovação do ensino médio escolar na rede estadual, por ser o âmbito analisado na pesquisa, considerando o Brasil (BR), o Rio Grande do Sul (RS), Santa Maria (SM) e a escola pesquisada, no período de 2012 a 2021.

Tabela 9 - Rendimento escolar: taxas de aprovação

| RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO- REDE ESTADUAL | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|---------------|
| TAXA DE APROVAÇÃO | | | | |
| | BR | RS | SM | ESCOLA |
| 2012 | 76,4 | 70,4 | 62,2 | 76,7 |
| 2013 | 78 | 73,5 | 69,5 | 76,5 |
| 2014 | 78,2 | 73,8 | 67 | 74,7 |
| 2015 | 79,7 | 73 | 67,8 | 66,2 |
| 2016 | 79,4 | 71,3 | 66,8 | 67,1 |
| 2017 | 81,2 | 69,9 | 63,4 | 77,1 |
| 2018 | 81,5 | 69,4 | 63,6 | 70,7 |
| 2019 | 84,5 | 76,5 | 72,5 | 75 |
| 2020 | 94,6 | 91,9 | 90 | 92,4 |
| 2021 | 89,8 | 88 | 88,3 | 86,6 |

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do INEP.

Se observarmos o ensino médio no Brasil, os dados apresentam um crescente nos índices de aprovação, tendo uma pequena queda em 2021. Já no RS, SM e na escola, os índices variam, tendo aumento e redução no passar dos anos. Somente em 2020 e 2021 houve um aumento considerável das taxas de aprovação. Mas o que isso quer dizer? Será que a qualidade da educação no ensino médio também se elevou? O processo de ensino e aprendizagem tornou-se mais efetivo?

Observamos que em 2020 e 2021 estávamos no ápice do momento pandêmico no Brasil, junto a isso, escolas fechadas e ensino remoto. Inferimos que nesse panorama as escolas públicas sentiram-se “obrigadas” a aprovar seus estudantes sem conseguir exigir o mínimo, já que sua estrutura e realidade frente aos estudantes era de precariedade. Com isso refazemos algumas questões e fazemos novas: o que realmente dizem esses dados? O processo de ensino e aprendizagem realmente foi qualificado? Quais são os reais impactos do ensino remoto que ocorreu de 2020 e 2021? Essas questões são pertinentes e geram diversas análises, mas não trataremos aqui. São pontos levantados para posteriores pesquisas.

Enfim, pensar em uma educação para a justiça social, em seu princípio de redistribuição, é pensar no acesso, mas também em que formação queremos para a sociedade, sua finalidade e ideologia e como as políticas públicas são efetivadas para organizar o sistema escolar. Assim como Santos, Lélis, Vale (2020 p. 11), entendemos que a educação configura-se como uma das políticas públicas essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática, visando a promoção dos

direitos fundamentais – já que altera qualitativamente a forma de inserção social, ao possibilitar aos indivíduos o usufruto dos bens culturais e materiais –, a não garantia dessa política configura-se como violação de direito por parte do Estado.

Nesse sentido, a redistribuição na educação, e conseqüentemente no ensino médio, não deve se restringir apenas à entrada de todos no sistema educacional, mas na efetivação de uma educação de qualidade, que possibilite a apropriação dos conhecimentos, culturas, entre outras formas de desenvolvimento dos seres humanos para sua plenitude.

A seguir apresentamos de que maneira a justiça social pode ser vista e concretizada no contexto da escola.

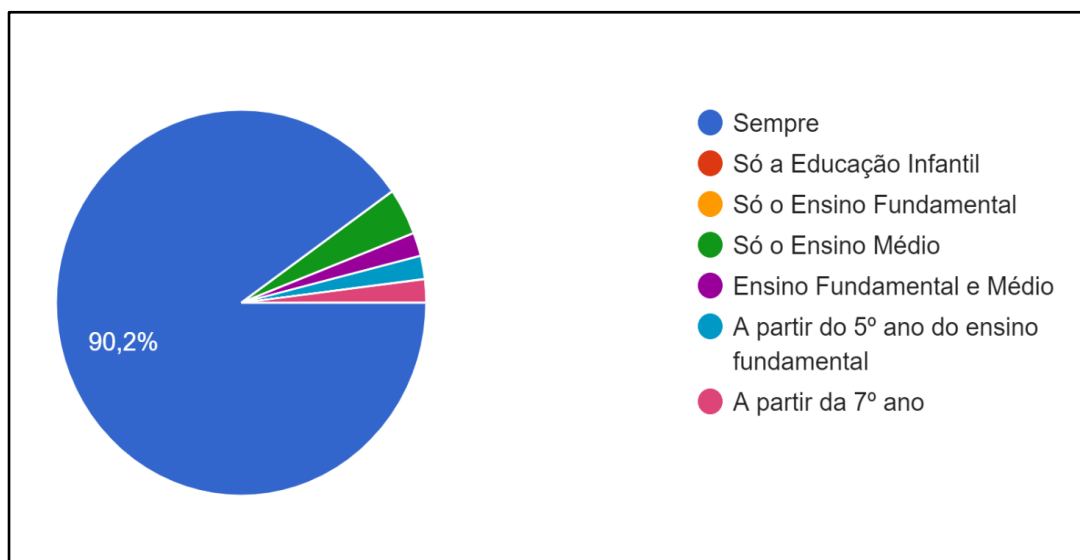
5.3 A JUSTIÇA SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola luta há tempos para firmar-se como um espaço democrático. A partir da Revolução Francesa, a instituição escolar viveu um dilema sobre sua função, sobre o que deveria ensinar e sobre seu público. Pescarolo e Moraes (2017 p. 195) apontam que o século XVII foi marcado por oposição de interesse “entre aqueles que pretendiam manter uma diferenciação com relação ao conteúdo e ao tempo de escolarização para pobres e abastados e outros que entendiam que a educação deveria ser um meio de ascensão social”. Mas para que essa mudança ocorresse seria necessário um comprometimento político a fim de erradicar a reprodução das desigualdades. A partir desse período da história, alguns pensadores acreditavam que as oportunidades escolares não deveriam estar atreladas ao nascimento e à posição social dos indivíduos, mas se constituir como uma possibilidade de educação formal para todos, e, se possível, uma ascensão social através da escolarização.

A criação da escola laica, gratuita e obrigatória foi um passo importante para a justiça social em direção à igualdade de posições proposta por Dubet (2014), uma vez que trouxe a possibilidade para todos os sujeitos compartilharem da mesma cultura, língua e valores, tendo a possibilidade de ascender socialmente a partir da educação formal. Segundo o autor, apesar da escola reproduzir muitas desigualdades, ela ainda gera uma unidade e garante que todos possam construir um conhecimento mínimo. Para Dubet (2014, p. 27) é desta forma que a escola “*reassegura las posiciones: ofrece a todos la dignidad escolar a la que cada miembro de la sociedad tiene derecho*”. Assim, o acesso à escola configura-se como uma igualdade assegurada a todos os sujeitos de uma sociedade.

A escola pública, muitas vezes, é a única chance que os sujeitos têm ao acesso à educação. Segundo dados do INEP (2023, p. 28), 87,7% dos estudantes brasileiros do ensino médio estudam em escolas públicas, sendo elas federais, estaduais ou municipais e apenas 12,3% estudam em escolas privadas. Observamos a importância das escolas públicas na formação dos brasileiros, o que é visto também na presente pesquisa. Ao serem indagados sobre suas trajetórias escolares, os estudantes responderam que sua trajetória escolar foi realizada, até o momento em que responderam o questionário, em sua maioria, integralmente na rede pública, como observado no gráfico a seguir.

Gráfico 14 - Trajetória dos estudantes em escolas públicas



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Dos 51 estudantes participantes da pesquisa, 46 trilharam, até o momento, sua trajetória exclusivamente em escolas públicas e 5 estudantes frequentaram escolas privadas em algum período de sua vida escolar. Observamos no Gráfico 14 que 2 estudantes frequentaram escola pública somente no ensino médio; 1 frequentou o ensino fundamental e Médio na rede pública, fazendo somente a Educação Infantil em escola privada; 1 estudante frequentou a rede pública a partir do 5º ano do ensino fundamental e, por fim; 1 estudante frequentou a escola pública a partir do 7º ano do ensino fundamental, totalizando 9,8% dos estudantes que, em algum momento de sua trajetória escolar teve acesso à escolas privadas.

Percebemos que a escola pública tem um papel fundamental na formação e conseqüentemente na vida dos sujeitos da pesquisa, apresentando a importância da universalização do acesso a uma escola de qualidade. Corroborando com essa afirmativa os autores Pescarolo e Moraes (2017 p. 195) mencionam que

diante das disputas simbólicas pela função da escola e seus resultados, produção e reprodução vão se construindo como realidades concomitantes na existência de tal instituição. ao mesmo tempo em que a escola seria produtora das condições de reprodução das ideologias dominantes da produção da transformação da realidade social, sendo muitas vezes protagonista do surgimento de uma camada social que ascendeu via escolarização e que pôde mudar sua realidade social, saindo da mera condição de “dominadas”. Essas realidades só foram possíveis por meio da universalização da educação.

Entretanto, entendemos que a universalização do ingresso à escola não garante sozinha uma justiça social plena, uma vez que, ocasionalmente, não são consideradas as pequenas desigualdades dos estudantes. Por exemplo, muitas vezes, não se considera o ponto de partida, a trajetória, as carências de aprendizagem, as experiências vivenciadas ou não vivenciadas pelos sujeitos, desigualdades latentes que se desvendam ao longo do percurso escolar, carências estas vindas até mesmo do período anterior ao de estar na escola. À medida que o currículo se estende e que a trajetória escolar se expande, as desigualdades já existentes vão se aprofundando e *“al fin del recorrido escolar, las pequeñas desigualdades iniciales se han transformado en grandes desigualdades escolares”* (DUBET, 2014, p. 39). Com isso, além do acesso ao ensino formal, há que se ter mecanismos para diminuir as distâncias sociais entre os estudantes, fazendo com que haja equidade nos processos escolares.

Ao aproximar o tema da justiça social à educação, encontramos muitos questionamentos, uma vez que em um primeiro momento parecem categorias diferentes (CONNELL, 2006). Entretanto, Connell (2006) aponta três razões fundamentais para aproximação dos dois temas. A primeira razão é que o sistema educativo é um bem público de suma importância. Entretanto, vemos uma grande desigualdade na educação escolar, já que, segundo a autora, os benefícios são distribuídos de forma desigual. Para perceber essa desigualdade basta voltar o olhar para a diferença de salários de educadores nas redes municipais, estaduais e federal. Também percebemos que os estudantes têm uma visão das desigualdades na qualidade da educação ofertada nas instituições escolares, o que observamos através da fala de João que afirmou: *“Trocaria por uma escola particular ou militar pelo ensino ser melhor”*. No imaginário de muitos estudantes, os processos de ensino e aprendizagem vivenciados em escolas públicas são menos qualificados que nas escolas privadas. Entretanto, temos escolas públicas modelos, como os Institutos Federais e colégios de aplicação das universidades.

A segunda razão deve-se à importância cada vez maior que a educação passa a ter nos sistemas produtivo, o que ocorre, não somente a nível técnico, ou de mão de obra, mas em todos os campos que requerem, cada dia mais, a titulação. Nesse sentido, Fávaro, Pagliarin e Sobrinho (2020, p. 125) dizem que a escola e mesmo a universidade, foram imbuídas da lógica empresarial da profissionalização. O sistema educativo virou refém da lógica de mercado, já que é impelido a dar ênfase na oferta

da formação para aquilo que seja útil à atuação profissional. “Assim, escolas e universidades vêm perdendo sua autonomia no sentido de discutir e definir sobre a formação dos indivíduos que nelas ingressam”. Logo, essa formação restrita e conseqüentemente a titulação proveniente dela, é o que realmente conta para o ingresso ao trabalho.

O sistema educativo *“no sólo distribuye los bienes sociales actuales. También conforma el tipo de sociedad que está naciendo. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hacemos del sistema educativo”* (CONNELL, 2006, p. 22). Com isso, a educação, além de ser um direito do presente, constitui-se como uma percepção de sociedade futura, a ser construída.

A terceira razão pela qual a autora aproxima os temas de educação e justiça social está relacionado ao que é educar. Para Connell (2006) o ensinar trata-se de uma “empresa moral” afirmando que

la calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas. Si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada. (CONNELL, 2006, p. 22)

Assim, se a educação é negligenciada para um único sujeito, isso afetará todos os demais. Deste modo, a justiça social não é um complemento da educação, mas um conceito a ser pensado para que se tenha uma educação digna, de qualidade e para todos.

Quando analisamos a educação escolar a partir do viés da justiça social percebemos que a escola tem um papel estratégico na sociedade moderna e contemporânea. Assim, Valle (2013, p. 291) aponta que

se outrora a educação era unicamente uma questão familiar, ficando, portanto, ao abrigo de todo debate sobre a justiça (nem o analfabetismo, nem a aprendizagem de rudimentos eram percebidos como injustos), ao ser vista como direito do cidadão ela passa à esfera pública, tornando-se de interesse do público.

Ao passo que a educação se tornou um direito do cidadão, passa-se a ter a esperança de um mundo melhor para todos, no qual todos os sujeitos seriam capazes de fazer uso de seus direitos livremente, respeitando os direitos do outro (VALLE, 2014). Entretanto, a educação escolar nasceu da e para a elite, legitimada por sua herança de sangue, riqueza ou sexo, deixando esta marca no sistema educacional ao longo do tempo.

A escola, até metade do séc. XX era concebida a partir de uma visão otimista em que a escolarização tinha

um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. (NOGUEIRA C.; NOGUEIRA M., 2002, p. 16).

Nessa perspectiva, os sujeitos inseridos no sistema de ensino competiriam em iguais condições, cabendo a cada um o seu percurso, dependendo seu sucesso somente de seus dons e habilidades. Assim, o desempenho escolar e posteriormente sua posição social e profissional configuravam-se por uma questão de mérito, e por isso justa. Portanto, a escola seria uma instituição neutra.

Bourdieu, a partir de suas pesquisas, juntamente com Passeron (BOURDIEU; PASSERON, 1992; 2018; BOURDIEU, 1998; NOGUEIRA C; NOGUEIRA M, 2002; VALLE, 2013; ROHLIN; VALLE, 2016) passou a questionar essa visão otimista da escola, reconhecendo que a trajetória escolar não era traçada exclusivamente por dons individuais, mas dependia da origem social dos estudantes, isto é, da classe social, etnia, sexo, moradia entre outros fatores relacionados a construção social e não a questões biológicas e inatas. Mais ainda, para esses autores, a desvantagem oriunda da origem social é a que mais pesa (BOURDIEU; PASSERON, 2018).

A forma como as instituições escolares estavam configuradas e estruturadas reafirmavam valores e habilidades desenvolvidos a partir de convívio prévio e que estavam relacionados ao acesso à cultura hegemônica. Assim,

no sistema de educação, enquanto para alguns a cultura escolar era idêntica à cultura familiar, para outros ela representava uma aculturação. Assim procedendo, sob a camuflagem da igualdade de acesso, as instâncias educativas reafirmavam o valor de conteúdos que os estudantes econômica e culturalmente privilegiados já traziam consigo por meio de suas experiências culturais prévias. Desse modo, estabelecia-se um ciclo vicioso que contava com o reconhecimento daqueles que eram, ao cabo, vítimas dessa mesma estrutura. (ROHLIN; VALLE, 2016, p. 392).

A estrutura escolar acaba por legitimar as desigualdades tendo a função de manutenção e conservação do “*status quo*”, em detrimento da mobilidade e justiça social, desmistificando a percepção da escola como espaço de democratização do conhecimento e transformação social. Deste modo, ao pensar a escola como um

espaço democrático, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 53). Isso ocorre devido ao fato de que a cultura escolar está próxima da cultura das elites e distante da cultura dos meios populares, favorecendo os mais favorecidos e desfavorecendo os já desfavorecidos ao tratar todos de forma homogênea.

Ramos (2018, p. 67) coloca que

embora o acesso dos jovens das camadas populares ao ensino médio tenha sofrido uma ampliação significativa nos últimos anos, no Estado, as trajetórias estudantis e a utilização dos conhecimentos adquiridos na escola vão variar em função das experiências de vida de cada indivíduo.

A partir disso, é necessário pensar na importância que a escola tem para a vida destes sujeitos, passando pela função da escola e como essa instituição lida com a disparidade das realidades e trajetórias de vida de cada estudante.

Nesse sentido, para Connell (2006, p. 106) as escolas estão profundamente relacionadas à produção das desigualdades, já que as desigualdades sociais são evidenciadas “*en una serie de procesos educativos: la determinación del curriculum, la selección y agrupamiento de alumnos, la creación y la concesión de títulos, y la legitimación de la jerarquía mediante ideologías de mérito educativo*”. Percebemos que a estrutura escolar hegemônica configura-se como legitimadora das desigualdades sociais, ao passo que rege seu sistema através da igualdade e do mérito.

Ramos (2018, p.67) critica a ideia de olhar a justiça social a partir do mérito, afirmando que sendo o mérito o eixo principal da justiça escolar, “a igualdade meritocrática das oportunidades hierarquiza os estudantes em função de seu mérito, como se fosse suficiente para eliminar as desigualdades sociais, sexuais, étnicas, entre outras que caracterizam os indivíduos”. Nesse sentido, a escola precisa encontrar mecanismos que consigam equiparar valores, culturas, conhecimentos, a fim de diminuir as distâncias existentes entre os que são denominados por Dubet (2004, 2015) de vencedores e vencidos.

Assim, quando falamos de igualdade, não estamos defendendo a “igualdade pura” (VALLE, 2013; DUBET, 2004) mas uma igualdade voltada para a equidade, em que sejam consideradas as necessidades dos sujeitos a fim de equalizar as desigualdades. Dubet (2004, p. 546) aponta que “se desejarmos que os bons alunos

dos bairros populares façam bons estudos, será preciso que tenham preparação específica; se quisermos que todos saibam ler, será preciso maior tempo de aprendizagem em algumas escolas [...]”. Logo, para que tenhamos uma escola pautada na justiça social, é necessário equalizar as possibilidades dos sujeitos para que todos tenham condições de valer-se das oportunidades.

Como vimos, o mérito é o principal princípio que rege o sistema escolar, sendo esta a concepção que a sociedade elegeu. Destarte, a escola está configurada de forma em que se acentua a distância já existente entre os estudantes vindos de origem social diferentes, com acesso ao capital econômico, social e cultural distintos, afirmativa que observamos nas obras de Bourdieu e Passeron (1992; 2018), Bourdieu (1998), Nogueira C. e Nogueira M. (2002) Valle (2013) e Rohlin e Valle (2016). Dubet (2014, p. 83) afirma que *“la aplastante mayoría de la elite escolar siempre ha provenido de la elite social, mientras que los vencidos de la competencia escolar han salido de las categorías más desfavorecidas”*. Assim, percebemos que a escola é o reflexo de como a sociedade está configurada e o quanto as desigualdades sociais interferem nas trajetórias escolares dos estudantes.

Ainda, Dubet (2015, p. 29) afirma que *“la escuela sigue siendo una máquina de producir desigualdades y de reproducirlas entre las generaciones”*, já que a trajetória dos estudantes está estritamente relacionada aos recursos culturais disponibilizados a eles. Também aponta Dubet (2015), assim como Bourdieu e Passeron (1992; 2018) que os estudantes pobres e os estudantes ricos trilham os mesmos percursos escolares, distribuindo-se de forma distinta pelo sistema de ensino (formação propedêutica, formação técnica, formação superior) e ao final da trajetória, os vencedores e os vencidos do sistema escolar se distribuem sempre em função da origem social.

O desempenho escolar dos estudantes tem um papel decisivo na trajetória social e profissional. A escolha das desigualdades se torna uma necessidade, já que a escola está pautada na meritocracia evidenciada na igualdade de oportunidades. Segundo Dubet (2015, p. 32), a *“igualdad de oportunidades y estimamos que los obstáculos sociales al éxito escolar deben eliminarse, la competencia continua se ha convertido en regla y todos están interesados en ahondar sus diferencias”*, desde que estas tragam benefícios.

Percebemos uma mudança das desigualdades no sistema escolar. Enquanto anteriormente as grandes desigualdades escolares configuravam-se em diferenças

sociais, culturais e de acesso, as desigualdades atuais estão relacionadas às pequenas desigualdades iniciais que somadas tornam-se grandes desigualdades que se visualizam no final da trajetória escolar. Assim, as pequenas desigualdades escolares se produzem e se reproduzem em desigualdades sociais.

Entretanto, se o sistema escolar está pautado na meritocracia e na igualdade de oportunidades, no qual cada indivíduo é responsável por sua trajetória e conseqüentemente suas conquistas e fracassos, as desigualdades são legítimas e justas (DUBET, 2014; 2015). Mas, pensar dessa forma faz com que se culpe as vítimas, uma vez que se pensa que estes sujeitos não se esforçaram o suficiente para atingir o êxito. Logo, *“la crítica social realizada en nombre de la igualdad tropieza con la crítica moral del mérito, según la cual las víctimas de las desigualdades más flagrantes son presuntamente responsables por su suerte”* (DUBET, 2015, p. 37). Observamos esse discurso até mesmo nas próprias vítimas. Quando perguntamos a algum estudante sobre o motivo de seu fracasso, muitos alegam que não se esforçaram o suficiente para alcançar o sucesso. Com isso, entendemos que a meritocracia está enraizada em nossa sociedade, sendo a igualdade de oportunidades a forma como as escolas se estruturam.

Nesse sentido, percebemos que se a melhor forma de organização do sistema escolar continua sendo o mérito e a igualdade de oportunidades, uma escola justa seria aquela que saberia melhor trabalhar com essa categorização entre vencedores e vencidos, preocupando-se com o destino dos menos favorecidos desse sistema (DUBET, 2004; 2015). Para Dubet (2004, p. 551), a meritocracia é a única forma justa da estrutura escolar dentro do sistema meritocrático em que vivemos, apontando que

alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. “O sucesso para todos” é um *slogan* vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda. Mesmo que o nível geral dos alunos melhorasse muito, o problema continuaria igual, pelo simples fenômeno da elevação do nível a partir do qual se julga a excelência. Assim sendo, a busca de uma escola justa deve suscitar uma nova pergunta: como ela trataria os alunos mais fracos? Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros.

Essa afirmativa remete-nos a ideia de que o currículo, as avaliações e o sistema escolar como um todo estão centrados a partir de uma estrutura elaborada e voltada para a elite e para a manutenção do *status quo*. Entretanto, alguns autores como Connell (2006), Freire (2011) e Nussbaum (2015) propõem uma mudança dessa configuração da estrutura do sistema escolar.

Para Connell (2006), a justiça social na educação passa por uma justiça curricular. No modelo proposto por Connell (2006) são sugeridos três princípios para o desenvolvimento da justiça curricular. O primeiro princípio diz respeito aos interesses dos menos favorecidos. Isto é, o currículo necessita ser construído a partir dos grupos desfavorecidos, como por exemplo, ao falar de economia, voltar o olhar para a situação dos pobres, ao falar de gênero, partir da posição das mulheres e assim sucessivamente. Nesse sentido, observamos que nas metas e objetivos dispostos no PPP (RIO GRANDE DO SUL, 2018) da escola que participou desta pesquisa encontramos, mesmo que de forma tímida, tal princípio apresentado por Connell (2006), sendo ele: “propiciar ao aluno espaços de participação no processo educacional, através de relatos de experiência, sugestões criativas, adequando suas necessidades à realidade da sua comunidade”. Com isso, deduzimos que há uma tentativa por parte da escola de considerar essas especificidades dos estudantes em seu currículo e práticas escolares.

Este princípio tem grandes consequências para o currículo que se tornam evidentes quando *“analizamos su historia social y cómo el curriculum hegemónico actual encarna los intereses de las personas más favorecidas”* (CONNELL, 2006, p. 64). Nesse sentido, a autora defende a mudança do currículo da corrente principal, que deve tomar como base o lugar dos sujeitos menos favorecidos.

O segundo princípio apresenta a participação e escolarização comum. Ou seja, os sistemas educativos apresentam como objetivo a formação de sujeitos participantes, futuros cidadãos. Entretanto, a cidadania e a democracia requerem participantes ativos, capazes de tomar decisões, necessitando uma gama de conhecimentos e aptidões para que haja uma tomada de decisão efetiva. Esta diversidade de conhecimento deve abranger todos os cidadãos.

Nas metas e objetivos propostos no PPP (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. s/n) da escola também faz menção à construção da cidadania quando apresenta em seus objetivos “incentivar crianças, jovens e adultos para participarem ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade”. Essa meta vai ao encontro ao que (CONNELL, 2006) propõe para uma escola voltada à justiça social. Entretanto, a referida autora vai além, afirmando que todos os sujeitos têm direito de uma formação para a cidadania, descartando qualquer tipo de seleção, exclusão ou mecanismos de agrupamento, uma vez que estes mecanismos favorecem alguns cidadãos em detrimento de outros.

Nussbaum (2015) também defende a educação democrática colocando que tal educação configura-se como uma educação participativa, que desenvolva e aperfeiçoe a capacidade de perceber o mundo e a realidade por meio do ponto de vista de outra pessoa. Ou seja, uma educação democrática é aquela capaz de desenvolver também a alteridade. Assim, na teoria de Nussbaum a educação democrática “proporciona o desenvolvimento de oportunidades ao ser humano, auxiliando no aprimoramento de suas capacidades” (PINHEIRO; SARTORI, 2021, p.113). A partir do desenvolvimento de suas capacidades, os sujeitos têm a possibilidade de desenvolver seu pensamento crítico, sua imaginação e empatia, princípios relevantes para uma educação democrática e para a construção da democracia (NUSSBAUM, 2015).

Em relação a uma educação democrática e para a justiça social, Connel (2006, p.67) coloca ainda que

como una parte necesaria de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia es la comprensión de las culturas y los intereses de los otros participantes, este criterio descarta también los currícula elaborados desde una única posición socialmente dominante. (CONNELL, 2006 p. 67).

Observamos que o segundo princípio proposto por Connell (2006) apresenta uma concepção de currículo multicultural para a corrente principal do currículo. Já o terceiro princípio aponta a produção histórica da igualdade, evidenciando um conflito entre o critério de cidadania participativa e o critério de servir aos interesses de grupos específicos. Nesse sentido, o PPP (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. s/n) da escola apresenta quatro metas e objetivos relevantes. São eles:

Proporcionar conhecimentos sobre a História e Cultura afro-brasileira, Cultura indígena, e direitos humanos; Propiciar conhecimentos acerca da Educação das Relações Etnico-Raciais; Trabalhar com a temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileira; Trabalhar para o fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais.

Percebemos que a escola participante da pesquisa apresenta diversas metas no PPP para o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania, participação, justiça curricular e conseqüentemente para a justiça social. Entretanto, não sabemos como essas concepções reverberam no currículo e na prática em seu cotidiano.

O currículo necessita apresentar a igualdade de forma dinâmica, proporcionando a análise da produção histórica da igualdade ao longo do tempo. Uma vez que *“el criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad em todo el conjunto de las relaciones sociales al que están unido el sistema educativo”* (CONNELL, 2006, p. 69). Desta forma, ambos critérios tendem a busca da igualdade.

Percebemos que os três princípios de justiça curricular apontam para uma mudança da estrutura do sistema educativo, em que a base do currículo comum necessita ser construída a partir de conhecimentos de grupos sociais excluídos do currículo hegemônico. Ainda, deve configurar-se de forma multicultural na construção da participação cidadã.

Talvez a tentativa da escola pesquisada em considerar a participação dos estudantes, não altere de forma significativa o currículo hegemônico, até mesmo porque desde 2018 as escolas necessitam considerar para a construção de seus currículos a BNCC (BRASIL, 2018b), mas entendemos que a partir dessas construções, como as colocadas nas metas e objetivos do PPP da escola, criam subterfúgios para que as instituições consigam legitimar a voz dos estudantes, dando autonomia para os sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola, produzindo uma vivência diferenciada, uma pequena mostra de justiça curricular, uma caminhada em direção à justiça social.

Mas, para a efetiva justiça curricular é preciso ir além. A justiça curricular proposta por Connell (2006) pauta o currículo em conhecimentos e culturas de diversos grupos sociais e culturais para a elaboração de um currículo contra-hegemônico. O que é percebido também nas teorias de Freire (2011a), quando o autor aponta a importância da assunção da identidade cultural na educação escolar.

Com isso, apresentamos as propostas de Freire como possibilidade para se pensar a justiça social no âmbito da educação escolar. Freire (2011a), quando apresenta a ideia de assunção da identidade cultural, não menciona a elaboração do currículo embasado em tal conceito, mas discorre sobre a prática docente, que deve proporcionar ao estudante

assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É na

'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (FREIRE, 2011a, p. 42).

Assim, assumir-se como ser social e histórico, produtor de cultura, compreende legitimar o outro e sua cultura. A partir disso, observamos a importância de um sistema escolar diverso, com um currículo comum múltiplo, que considere a heterogeneidade dos grupos de uma sociedade e práticas docentes que convirjam para a justiça social na educação escolar.

Portanto, a assunção da identidade cultural “remete a educação ao patamar de ação cultural para a transformação, mudança, liberdade” (GUSTSACK, 2018, p. 255). Assim, uma prática voltada para a assunção da identidade cultural necessita o respeito e o reconhecimento do outro.

O reconhecimento e a assunção da identidade cultural dizem respeito ao empoderamento dos sujeitos, uma vez que esse “está intimamente ligado à conscientização” (GUARESCHI, 2018, p. 183), mas também à autonomia e à afirmação. Assim, tal conceito caracteriza-se como um

processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação. (GUARESCHI, 2018, p. 183).

Com isso, verificamos que o empoderamento dos sujeitos é pilar central da consciência e liberdade na obra de Freire (SHOR; FREIRE, 1990; GUARESCHI, 2018), já que seu conceito consiste em dar poder, ou ainda, despertar a potencialidade criativa dos sujeitos (SHOR; FREIRE, 1990), desenvolvendo conseqüentemente sua consciência.

Assim, uma prática pedagógica voltada para o reconhecimento e empoderamento dos sujeitos necessita ser dialógica, uma vez que o diálogo

establece un determinado tipo de comunicación igualitaria y construye procesos educativos que son procesos cooperativos que se caracterizan por la construcción de interacciones sociales entre las personas participantes en estos procesos. El dialogo establece, de alguna forma, el camino y el método por el cual nuevas formas de conocimientos son creadas. (VILLEGAS, 2015, p. 12).

Com isso, entendemos que o diálogo, proposto por Freire (2011a; VILLEGAS, 2015), abordou uma outra forma de produzir conhecimento para a emancipação humana, construindo “novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a

interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso *ser mais*” (ZITKOSKI, 2018, p.140), ou seja, nossa capacidade de procura permanente e curiosa dos conhecimentos de si e do mundo. Assim, defendemos uma prática pedagógica construída com os estudantes a partir do diálogo, do reconhecimento e do empoderamento para que todos exerçam sua capacidade ontológica de *ser mais*, buscando uma educação escolar voltada para a justiça social.

Freire entendia a escola como “escola pública popular” ou mesmo “escola cidadã”. Segundo Gadotti (2018, p. 191) em entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, em 19 de março de 1997, Freire definiu sua concepção de escola:

a Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadão, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem uma i seu espaço. A Escola Cidadão é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Freire (2011a) enfatizou ainda que a escola possui uma gama de possibilidades ao voltar o olhar para o que há de informal, o que ocorre para além dos conteúdos formais. Segundo Freire (2011a, p. 44) o cunho socializador, isto é, as experiências informais que se concretizam na escola são, por vezes negligenciadas, focando-se “quase exclusivamente no ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber”, o que para o autor deve-se à compreensão reducionista que se tem sobre a educação e o contexto escolar.

Observamos uma aproximação entre as concepções de Freire sobre educação e contexto escolar e a escola em que ocorreu a pesquisa. Em seu PPP (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. s/n) “a escola prevê em sua proposta educativa o trabalho com temas geradores”, o que é proposto por Freire (2011b) para a prática educativa a fim de construir uma prática dialógica. Entretanto, observamos no PPP que esses temas geradores são sugeridos pelos professores da escola e não pelos educandos. Entendemos que uma prática dialógica está pautada no diálogo que considere

também as experiências e vivências que chegam na escola com o estudante, sujeito fim da educação.

Observamos que a ideia de escola e sua função para Freire (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2018) aproxima-se da ideia de justiça social na educação de Nussbaum (2015), ou seja, uma escola que promova a cidadania e a autonomia dos sujeitos de uma sociedade. Ambos, da sua maneira, propõem uma educação e conseqüentemente uma escola, que desenvolva a criticidade, a criatividade, a consciência dos indivíduos, tornando-os cidadãos atuantes.

Nussbaum (2015) acredita que a democracia das nações está pautada na criticidade que a educação pode e deve desenvolver a partir da escolarização, sendo a capacidade de raciocinar criticamente, argumentar, analisar, imaginar, criar e avaliar, capacidades imprescindíveis para uma formação cidadã. Para Nussbaum (2015) a principal função da escola é desenvolver essas capacidades. Segundo a autora (NUSSBAUM, 2015, p. 54) quando ressaltamos a voz atuante de cada sujeito, “também desenvolvemos uma cultura da responsabilidade. quando as pessoas percebem que são responsáveis por suas ideias, também é provável que percebam que são responsáveis por suas ações”. Assim, uma educação democrática, proposta pela autora, concretiza-se quando as pessoas compreendem-se como sujeitos pertencentes a um processo de escolha, participação e mudança.

Nesse sentido, observamos um ponto de encontro entre a teoria de Nussbaum (2015) e Freire (2011a, 2011b), já que o processo de desenvolvimento dos sujeitos responsáveis pelas suas ideias perpassa o conceito de conscientização que Freire coloca como

processo de criticização das relações consciencia-mundo, é a condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. no processo de conhecimento, o homem e a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. (FREITAS, 2018, p. 105).

Para isso, o contexto escolar tem papel relevante no desenvolvimento dos indivíduos, pois é somente com uma formação humana integral que todas as capacidades dispostas por Nussbaum (2013, 2015) serão desenvolvidas, ou mesmo a autonomia, emancipação e liberdade defendidas por Freire (2011).

Enfim, assim como Ramos (2018, p.69), entendemos que “tanto a estrutura do sistema escolar quanto as desigualdades dele advindas têm consequências significativas sobre as desigualdades sociais”, tendo ainda influência sobre a mobilidade dos sujeitos na sociedade e na sua trajetória profissional. Essas desigualdades, muitas vezes aumentadas pelo sistema escolar, podem segundo Dubet (2004), gerar o “fracasso escolar” dos vencidos resultando até em processos de “exclusão social”.

Diante disso, há que se encontrar subterfúgios para quebrar os processos escolares que geram desigualdades. Sabemos da dificuldade de lutar para modificar um sistema de ensino legitimado há tempos. Entretanto, observamos autores que defendem que há possibilidades de mudança, de pensar elementos para a educação e a justiça social a partir de aproximações. Nesse sentido, Connell (2006) apresenta uma proposta de justiça curricular, em que se considere no currículo a cultura e vivências dos estudantes que estão inseridos no contexto escolar, na construção de um currículo contra-hegemônico.

Freire é autor tido como referência na luta contra uma educação desvinculada da realidade dos estudantes. Freire (2011a, 2011b, 2011c) propõe uma educação libertadora, voltada para a construção da autonomia por meio de uma educação sensível, atenta que perceba e ouça de forma concreta da realidade dos estudantes, em detrimento do que o autor chama de educação bancária, que deposita conteúdos descontextualizados ao estudante.

Já Nussbaum (2015) denuncia a educação que está vinculada aos processos capitalistas, que se curva às demandas de mercado em detrimento da formação humana integral dos estudantes. Apresenta como via alternativa à educação hegemônica, a educação voltada para a cidadania, que desenvolve a criticidade, a imaginação e a cultura da responsabilidade, a fim de aprimorar as capacidades humanas para uma vida plena.

As três possibilidades apresentadas aqui trazem um outro olhar para a escola e para a educação, uma educação e um contexto escolar que se apresenta alternativo para a estrutura da educação como está disposta na maioria das instituições escolares. Observamos que as três propostas voltam seus olhares para os sujeitos que compõem a escola e suas realidades na construção de uma nova forma de fazer escola.

Apesar de apresentar como a escola se estrutura através do seu PPP, por a pesquisa ter sido realizada no auge da pandemia, não conseguimos acompanhar na prática, no chão da escola, como as metas e objetivos dispostos em tal documento se efetivam, uma vez que a escola estava com as portas fechadas, trabalhando somente por meio do ensino remoto. Entretanto, observamos que através desse documento, a escola procura propor ações e objetivos que se configuram como elementos de justiça social, ao elencar em seu plano de ação o desenvolvimento da participação, cidadania e a compreensão da origem e realidade dos estudantes por meio de estudos voltados às culturas dos povos que deram origem às nossas comunidades e sociedade.

No próximo capítulo fazemos o que os autores acima mencionam, ouvimos os jovens estudantes da escola e procuramos perceber quais as concepções de justiça social eles têm e como as situações mencionadas por eles reverberam no contexto escolar e fora dele.

5.4 AS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA SOCIAL AOS OLHOS DOS JOVENS ESTUDANTES

Sempre é difícil pensar na justiça social de forma abrangente, mas quando passamos analisá-la a partir de suas abordagens, concepções e de como ela se efetiva na vida social, percebemos que ela está presente (ou deveria estar) no cotidiano dos indivíduos de uma sociedade a partir das ações, das instituições, como a própria escola, e políticas que afetam a vida de todos. Neste capítulo, analisamos como as principais abordagens da justiça social são percebidas pelos estudantes e como elas interferem no cotidiano desses jovens.

Dissertamos a seguir sobre as abordagens da justiça social - redistribuição, reconhecimento e participação e como os jovens estudantes as percebem no contexto escolar e na realidade que vivenciam. Ainda, apresentamos a justiça social como igualdade, tema que se tornou presente nas respostas dos sujeitos, sendo a principal forma como os jovens compreendem a justiça social.

5.4.1 A justiça social como redistribuição

A abordagem da redistribuição da justiça social, como o próprio termo diz, baseia-se na redistribuição de bens primários, defendendo uma apropriada distribuição dos benefícios e recursos da sociedade. Há três princípios que regem a adequada distribuição dos bens e benefícios sociais (RAWLS, 2000a; TORRENCILLA; CASTILLA, 2011). São eles: a justiça igualitária, isto é, dar a cada indivíduo uma parte igual dos bens, porém, percebemos que a distribuição igualitária não sanará as desigualdades sociais, visto que a distância entre os indivíduos na configuração social não diminui; a justiça segundo a necessidade, ou seja, dar a cada pessoa de acordo com as necessidades individuais. Sendo assim, quem possui mais necessidade de um bem deverá possuir benefícios maiores para sanar essa carência; e justiça segundo o mérito, na qual os bens são distribuídos de forma que quem contribui mais tem mais benefícios. Quem produz mais benefícios sociais e riquezas deve receber maior proporção dos mesmos.

A estes princípios, Rawls (2003), bem como Murillo, Román e Hernandez-Castilla (2012) somaram mais um, o princípio da diferença, no qual as desigualdades somente são justificadas se for para beneficiar os mais desfavorecidos, o que pode ser visto na teoria de Justiça como Equidade desenvolvida por Rawls (2003), um dos principais representantes da justiça como redistribuição.

Rawls (2000a, 2000b) estabeleceu uma teoria de justiça pautada na equidade considerando como parte fundante da justiça social as instituições¹⁶. O componente principal da justiça é a "estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão das vantagens provenientes da cooperação social" (RAWLS, 2000a, p. 7-8). Percebemos que a teoria de justiça de Rawls foi alicerçada nas instituições e na estrutura básica da sociedade.

Com isso, percebemos que ações e programas de redistribuição de renda elaborados e desenvolvidos pelos governos configuram-se como forma de redistribuição de benefícios e recursos, abarcado nessa abordagem proposta por

¹⁶ Rawls conceituou a instituição como "sistema público de regras que define cargos e posições com seus direitos e deveres, poderes e imunidades" (RAWLS, 2000a, p. 58), existindo em um determinado tempo e lugar devendo ser obedecida em sua regulamentação e ações.

Rawls (2000a). Como exemplo de justiça social através da redistribuição temos o Programa Bolsa Família - PBF, que se configura como “programa federal de transferência direta e indireta de renda que integra benefícios de assistência social, saúde, educação e emprego, destinado às famílias em situação de pobreza” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2023), sendo uma ferramenta para a emancipação socioeconômica de famílias em vulnerabilidade social.

Outro exemplo de redistribuição de benefícios e recursos são as ações afirmativas. Fazemos o recorte aqui do sistema de cotas destinadas a públicos específicos para o ingresso às universidades públicas, assegurada pela Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012b), conhecida também como Lei das Cotas. Nela é previsto que as instituições federais de ensino superior “reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012b). Estas serão distribuídas a partir da renda entre Pretos, Pardos e Indígenas - PPI e Pessoas com Deficiência - PcD e os demais estudantes que não se encaixam em nenhuma dessas categorias (PPI e PcD). O objetivo principal dessa ação afirmativa é reduzir as desigualdades sociais vinculadas à formação dos indivíduos, dando maior possibilidade de ingresso ao ensino superior para sujeitos com menor oportunidade de acesso a esse nível da educação.

As políticas públicas supracitadas foram abordadas na presente pesquisa, sendo os estudantes questionados sobre as referidas formas de redistribuição. Ambas convergem para os dois princípios apresentados por Rawls (2003) na estrutura básica para a Justiça. Em sua teoria, Rawls (2003 p. 13) apresentou a estrutura básica como objeto primeiro da justiça, configurando-se na “maneira como as principais instituições políticas e sociais da sociedade interagem formando um sistema de cooperação social e a maneira como distribuem os direitos e os deveres básicos e determinam a divisão das vantagens [...]”. A justiça social como equidade colocada por Rawls (2000a, p. 333) é concretizada a partir de uma estrutura social pautada em dois princípios:

Primeiro princípio - Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema total de liberdades básicas iguais que sejam compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos. *Segundo princípio* - As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que, ao mesmo tempo: a) Tragam o maior benefício possível para os menos favorecidos, obedecendo às restrições do princípio da poupança justa e, b) Sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades.

Entendemos que esses dois princípios consistem em que todos os bens primários sociais devem ser distribuídos igualmente exceto se uma distribuição desigual seja em benefício dos mais desfavorecidos (KUKATHAS, 2007), o que pode ser percebido nas políticas públicas sociais referidas anteriormente. Rawls (2003; 2000b) elaborou uma lista de cinco bens primários, podendo ser aumentada dependendo da necessidade. São eles: os direitos e liberdades fundamentais; liberdade de movimento e livre escolha de ocupação em um contexto de oportunidades diversificadas; poderes e prerrogativas das posições e cargos de responsabilidade nas instituições políticas e econômicas, e; renda e riqueza e as bases sociais do autorrespeito, como trouxeram Kukathas (2007), Rawls (2003; 2000b) e Torrencilla e Castilla (2011).

Rawls elucidou a abordagem redistributiva da justiça social de forma clara, apresentando a igualdade de oportunidades, o mérito e a equidade como formas legítimas de se efetivar a justiça. Entretanto, Sen (2008), também estudioso representante da justiça social redistributiva, colocou que a proposta de Rawls fundamentada nos bens primários é incompleta, uma vez que está voltada para os meios de se alcançar os fins e não nestes propriamente dito (KANG, 2011). Segundo Sen (2008, p. 136), os bens primários são “meios para qualquer propósito ou recursos úteis para a busca de diferentes concepções do bem que os indivíduos podem ter”. Sen (2008) também questionou sobre a fixação dos bens primários de Rawls considerando-os inflexíveis. Isso se deve ao fato de que

una propuesta de equidad no debería concentrarse en la igualdad de bienes primarios como sugiere Rawls [...]. Los bienes primarios y los recursos son importantes como medios para obtener funcionamientos importantes, pero problema de concentrarnos en estos instrumentos es el ‘olvido’ que se realiza, al no tener en cuenta las distintas capacidades de los individuos para transformarlos en funcionamientos. (TORRENCILLA; CASTILLA, 2011, p. 14).

Assim, Sen (2008) apresentou mais um elemento a ser considerado ao se falar de justiça social redistributiva, isto é, as capacidades. As capacidades são apresentadas como “conjunto de vetores de funcionamentos¹⁷ refletindo a liberdade da pessoa para levar um tipo de vida ou outro” (SEN, 2008, p. 80). Devemos considerar as características pessoais e sociais dos sujeitos, o que pode levar a

¹⁷ Sen (2008) apresenta como funcionamentos os estados e ações dos indivíduos para sua realização. Nesse sentido os funcionamentos relevantes podem variar desde coisas mais elementares como estar saudável até coisas mais complexas como ser feliz.

variações consideráveis na forma como estes transformam os recursos e os bens primários em realizações.

A liberdade tem papel central na teoria de Sen (2011). Em sua teoria a liberdade é entendida como valiosa por duas razões diferentes, sendo

em primeiro lugar, mais liberdade nos dá mais oportunidade de buscar nossos objetivos – tudo aquilo que valorizamos. Ela ajuda, por exemplo, em nossa aptidão para decidir viver como gostaríamos e para promover os fins que quisermos fazer avançar. [...] Em segundo lugar, podemos atribuir importância ao próprio processo de escolha. Podemos, por exemplo, ter certeza de que não estamos sendo forçados a algo por causa de restrições impostas por outros. (SEN, 2011, p. 262-263).

Assim, percebemos que as capacidades dos indivíduos já configuram-se em liberdade, uma vez que é a partir de sua capacidade que ele consegue escolher os caminhos para a liberdade.

Fazendo relação entre a concepção de liberdade proposta por Sen (2011) e as concepções de justiça social destacadas pelos sujeitos da pesquisa, observamos a importância que os jovens estudantes dão à liberdade. Ao ser questionado sobre o que seria injustiça, Pedro respondeu no questionário: *“deixar a pessoa em uma posição que ela não pode escolher”*, ou seja, a falta de liberdade de fazer escolhas. Essa impossibilidade está relacionada a diversos fatores, inclusive sociais, que interferem nas decisões e na forma de vida que os sujeitos experienciam suas vivências. Para Sen (2011 p. 265) a liberdade está atrelada às capacidades que se configuram na habilidade

de uma pessoa em fazer coisas que ela tem razão para valorizar. Com relação às oportunidades, a vantagem de uma pessoa é considerada menor que a de outra se ela tem menos capacidade - menor oportunidade real - para realizar as coisas que tem razão em valorizar. O foco aqui é a liberdade que uma pessoa realmente tem para fazer isso ou ser aquilo - coisas que ela pode valorizar fazer ou ser. Obviamente, é muito importante para nós sermos capazes de realizar as coisas que mais valorizamos. Mas a ideia de liberdade também diz respeito a sermos livres para determinar o que queremos, o que valorizamos e, em última instância, o que decidimos escolher. O conceito de capacidade está, portanto, ligado intimamente com o aspecto de oportunidade da liberdade.

Quando o autor fala em capacidades, não significa que todas as capacidades são válidas ou que o enfoque nas capacidades deva ser demandado em todas as situações. Segundo Sen (2008, p. 148) “o argumento em favor de prestar mais atenção aos funcionamentos (ou capacitações) na avaliação das desigualdades de bem-estar (ou da liberdade) não deve ser visto como uma ‘preferência incondicional’

por essas variáveis”. Como foi colocado pelo autor, as capacidades não são o único equalizador de sua teoria, mas o principal.

A defesa de Sen (2008) no enfoque das capacidades está pautado na ideia de que a análise das desigualdades e desvantagens necessita considerar a pluralidade dos espaços em que essas desigualdades se encontram e, ainda, a diversidade dos sujeitos. Sen (2011) apresentou a concepção de que os recursos materiais não devem ser considerados um fim em si mesmo ou uma vantagem, já que “ao julgar as vantagens que diferentes pessoas têm em relação a outras, temos de olhar as capacidades totais que conseguem desfrutar” (SEN, 2011, p. 287). Sendo que a pobreza é vista como privação de capacidades.

Há variações na conversão dos recursos em tipos de vida que os sujeitos podem levar, ou seja, funcionamentos. Sen (2011) apresenta quatro variações principais. São elas: a) heterogeneidades pessoais em que os sujeitos possuem características específicas que influenciam em sua renda (idade, gênero, deficiência); b) diversidades no ambiente físico, que diz respeito ao lugar onde o sujeito se encontra, podendo necessitar mais ou menos recursos para uma qualidade de vida; c) variações no clima social, o qual considera as condições sociais que o sujeito tem a sua disposição (saúde pública, ensino público, violência); d) diferença de perspectivas relacionais, que compreende os padrões de comportamento da comunidade em que o sujeito está inserido (vestuário).

Além destas variações que convergem à pobreza como privação de capacidade, há ainda o que Sen (2008; 2011) colocou como “inaptidões” em que pessoas com deficiência são vistas como inaptas à produção de renda. Os sujeitos com deficiências possuem “desvantagens de renda”, isto é, dificuldade da capacidade de obter renda e recursos e, ainda, “desvantagens da conversão”, ou seja, dificuldade de converter a renda e recursos em viver bem.

Devido a esses fatores, Sen (2008; 2011) afirmou que a padronização dos bens primários apresentados por Rawls não considera as especificidades dos sujeitos. A partir desse autor compreendemos as riquezas e os recursos materiais como meios que permitem ter mais liberdade para viver a vida que valorizamos, mas não como fim em si mesmos. Nas obras de Sen (2008; 2011) percebemos dois aspectos em que o autor critica a teoria de Rawls. Primeiro, sua teoria de justiça redistributiva é genérica e direcionada a comparar as vantagens individuais sem sugerir uma fórmula do que deve ser considerado ao se falar de capacidades e liberdade (SEN, 2011). Em

segundo, o enfoque das capacidades evidencia uma pluralidade de aspectos da vida e as preocupações dos sujeitos. Já que a homogeneidade entre os sujeitos não existe, distintos são os aspectos que cada pessoa valoriza. Nesse sentido, os sujeitos e suas vidas são o núcleo da igualdade das capacidades e não os recursos materiais (OLIVEIRA; GOMES, 2013).

O enfoque das capacidades desenvolvido por Sen foi complementado a partir da teoria de Nussbaum (2013) que também fez uma crítica à teoria de Rawls e suas bases contratualistas. Como vimos anteriormente, o contratualismo prevê um acordo que tenha vantagens recíprocas - os sujeitos ganhariam algo por viverem juntos, que não ganhariam se vivessem cada um por si – entre sujeitos livres, iguais e independentes. O contrato social não abre espaço para os indivíduos com impedimentos e deficiências na formulação de princípios que irão conduzir a sociedade.

Em crítica às teorias desenvolvidas por Rawls, Nussbaum (2013) concebeu, assim como Sen, o enfoque das capacidades como forma de desenvolver a justiça social, considerando um guia mais concreto para a formulação de políticas públicas. Enquanto Sen (2008; 2011) desenvolveu o enfoque das capacidades a partir de um viés econômico, voltado a medir comparativamente a qualidade de vida, Nussbaum (2013) desenvolveu essa abordagem com o intuito de explicar as garantias humanas essenciais observando um mínimo que a dignidade humana requer.

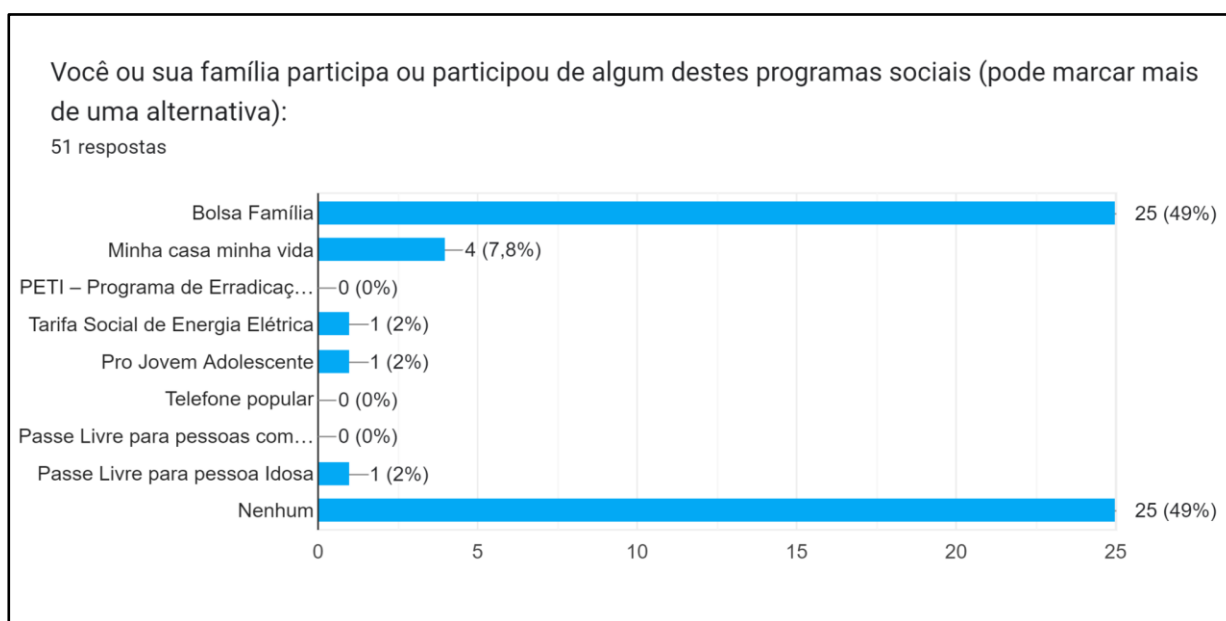
Nussbaum (2013, p. 84) partiu da premissa das capacidades humanas, ou seja, do que “as pessoas são de fato capazes de fazer e de ser, instruídas, de certa forma, pela ideia intuitiva de uma vida apropriada à dignidade do ser humano”. A partir disso, a autora criou uma lista de dez capacidades humanas centrais para uma vida apropriada à dignidade humana. Essas capacidades devem ser almejadas por todo e qualquer sujeito da sociedade sendo tratada como um fim e não um instrumento para o fim em outros.

Também, há de se considerar a ideia de um nível mínimo de cada capacidade apresentada por Nussbaum (2013). Abaixo desse nível mínimo, considera-se não estar disponibilizando aos cidadãos um funcionamento verdadeiramente humano. Nesse sentido, “o objetivo social deve ser entendido em termos de conseguir trazer os cidadãos para cima do nível mínimo de capacidade” (NUSSBAUM, 2013, p. 85), isto é, a justiça social configura-se a partir da obtenção das capacidades humanas centrais dos sujeitos sociais.

Então, se formos pensar na redistribuição como justiça social, configura-se como uma forma de garantir um nível mínimo para os indivíduos sociais terem como garantir as capacidades. Assim, os programas sociais de redistribuição de renda, bem como as ações afirmativas, propostos pelo Governo Federal, configuram-se como formas de redistribuição de suma importância.

Na pesquisa, ao serem questionados sobre a participação em programas sociais de redistribuição de renda/benefícios, 49% dos estudantes responderam que a família recebeu ou recebe o benefício do Programa Bolsa Família - PBF, um dos programas de redistribuição de renda mais importantes para as populações mais vulneráveis do Brasil. No Gráfico 15, estão dispostos diversos programas de redistribuição de renda. Entretanto, observamos que o mais abrangente é o PBF, contemplando 25 dos 51 estudantes, o que demonstra a importância desse programa de transferência de renda.

Gráfico 15 - Participação em programas sociais de redistribuição de renda e benefícios



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

O PBF configura-se como uma transferência de renda que depende de algumas condições. O texto do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA trouxe uma análise sobre este programa de redistribuição de renda observando os 15 anos de PBF. Nele o IPEA (2019, p.7) esclarece que

são realizadas transferências em dinheiro (não em espécie) para famílias (não para indivíduos), de forma focalizada (buscam alcançar os mais pobres) e condicionada (as famílias devem cumprir compromissos, em geral em saúde e educação, para receberem seus benefícios).

Nesse sentido, observamos que há uma contrapartida das famílias beneficiárias com o cumprimento de ações nas áreas da saúde e educação de suas crianças e jovens que ainda não atingiram os 18 anos de idade.

Houve uma ampla análise do PBF e seus impactos sociais para as populações mais vulneráveis do país. Segundo Paiva, Souza, Bartholo e Soares (2020, p. 1098) o PBF contribuiu para a redução das desigualdades, sendo uma transferência progressiva, rompeu com o ciclo da pobreza e apresentou redução da extrema pobreza, tendo limite apenas pelo baixo valor das transferências. A partir do questionário, observamos, ainda, como essa política pública impacta na vida dos sujeitos da pesquisa também. Ao serem questionados sobre o que pensam do PBF, 31 estudantes responderam, sendo que todas as respostas foram de apoio ao programa. Percebemos no relato da Antônia, “*minha mãe tinha para mim e meus irmãos, era uma ótima ajuda para contas e alimentos*”, a importância do PBF na vida dos estudantes beneficiários do programa.

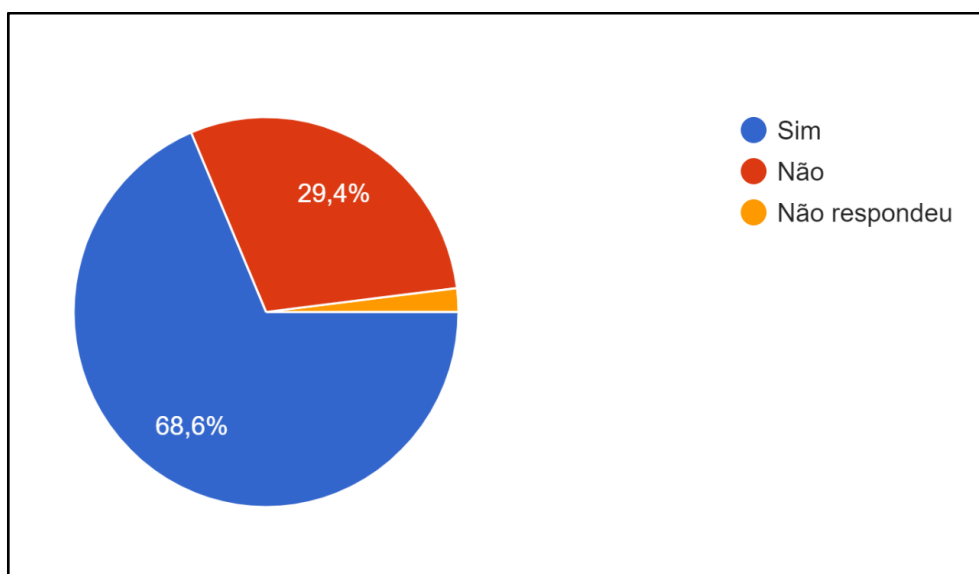
Além da importância do Programa para as famílias mais vulneráveis, vemos a progressiva ampliação do PBF. Os estudos apresentados pelo IPEA (2019) expõem uma ampliação do PBF de forma mais acelerada em seus primeiros anos de execução, passando a ser mais gradual a partir dos anos subsequentes. Em sua criação em 2004, o PBF teve 6 milhões de famílias beneficiárias, ampliando para 11 milhões em 2006, quase que dobrando sua abrangência. A partir de então, o programa foi crescendo gradativamente, até atingir 14 milhões em 2014 (IPEA, 2019). A partir de 2014, observamos que houve uma permanência, ocorrendo pequenas oscilações até 2021, quando o programa foi extinto pelo então Presidente da República Jair Bolsonaro (2019-2022). A partir da Medida Provisória - MP 1.061/2021 (BRASIL, 2021a) Bolsonaro criou um novo programa de redistribuição de renda denominado Auxílio Brasil, extinguindo o Programa Bolsa Família, desconsiderando os diversos estudos e pesquisas relacionados ao PBF que apresentavam em seus dados os avanços que o programa trouxe para o país, principalmente para a população mais vulnerável.

Essa ação impactou diretamente a população brasileira. Isso ocorreu também com os jovens da pesquisa, já que muitos beneficiários perderam o auxílio, dificultando ainda mais a sobrevivência de pessoas que já viviam com uma renda abaixo da necessária para desenvolver suas capacidades. Sendo ainda agravado pelo período pandêmico, no qual houve desemprego e perda de renda das famílias mais vulneráveis, sendo que a queda do PIB e da renda das famílias, no ano de 2020, foi respectivamente 3,4% e 4,0% (PAIVA; SOUZA; BARTHOLO; SOARES, 2020). A estudante Helena relatou a relevância desta política pública quando escreveu: “*ele ajuda muitas pessoas, mas também têm muitas que não fazem parte deste programa porque foram cortados*”, representando a situação de muitas famílias brasileiras.

No entanto, em março de 2023 o atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva aprova a Medida Provisória - MP 1.164/2023 (BRASIL, 2023a), que institui o novo Programa Bolsa Família e em maio do mesmo ano beneficiou um total de 21,25 milhões de famílias em todo o país (BRASIL, 2023b), maior número de beneficiários até o presente momento.

A amplitude e importância do PBF é de conhecimento da maioria da população brasileira. Na presente pesquisa, quando perguntamos aos estudantes se conheciam o PBF, 68,6% afirmaram conhecer, como verificamos visto no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Conhecimento do Programa Bolsa Família pelos estudantes



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Dos 51 estudantes da pesquisa, 35 (68,6%) afirmam ter conhecimento do PBF, 15 (29,4%) afirmam não conhecer e 1 (2%) não respondeu à pergunta. O conhecimento do programa pela maioria da população brasileira nos mostra o quanto esse programa se expandiu e se popularizou.

O programa de redistribuição de renda do PBF é uma das formas que o governo brasileiro criou e colocou em prática de forma efetiva a abordagem da redistribuição, na tentativa de que sua população atinja as capacidades humanas dispostas por Nussbaum. Abaixo descrevemos as capacidades humanas centrais estabelecidas por Nussbaum (NUSSBAUM, 2013; OLIVEIRA E GOMES, 2013; TORRENCILLA E CASTILLA 2011):

1. Vida: Ser capaz de viver até o fim da vida humana de duração normal, sem morrer de forma prematura;
2. Saúde corporal: Ser capaz de ter boa saúde, incluindo a saúde reprodutiva; receber alimentação adequada; ter uma moradia adequada;
3. Integridade corporal: ter mobilidade e segurança de movimentar-se livremente; estar seguro de assaltos violentos, incluindo agressão sexual; ter oportunidades para a satisfação sexual e escolha em matéria de reprodução;
4. Sentimento, imaginação e pensamento: Ser capaz de usar os sentidos, a imaginação, o pensamento e o raciocínio, recebendo uma educação que permita o desenvolvimento dessas capacidades. Ter um ambiente de liberdade para manifestar gostos e crenças a partir das capacidades descritas;
5. Emoções: Ser capaz de estabelecer vínculos com coisas e pessoas; ser capaz de amar, sentir saudade, gratidão e raiva justificada. Supõe a capacidade de desenvolver-se emocionalmente;
6. Razão prática: Ser capaz de formar uma concepção do bem e refletir criticamente sobre o planejamento da própria vida. (Isto implica a proteção da liberdade de consciência e prática religiosa);
7. Afiliação: Capacidade de viver com e em relação aos outros; desenvolver relações sociais de respeito, tendo compaixão e capacidade de exercício da justiça e a amizade; ter bases de autorrespeito e não humilhação;
8. Outras espécies: Ser capaz de viver com preocupação em relação aos animais, plantas e com o mundo da natureza;
9. Prazer: Ser capaz de rir, brincar e desfrutar de atividades recreativas;
10. Controle sobre o ambiente: (A) política: ser capaz de participar nas escolhas políticas que efetivamente governam a própria vida, tendo os direitos de participação política, liberdade de expressão e liberdade de associação; (B) material: ter propriedade (tanto os imóveis como os móveis), tendo o direito de procurar emprego numa base de igualdade com os outros.

Essa lista não está fechada e, segundo a autora, pode sofrer alterações ao longo do tempo. Entretanto, vemos que compreende uma lista ampla, podendo ser tomada como universal, uma vez que as capacidades mencionadas por Nussbaum (2013 p. 94) abordam questões relevantes para todo e qualquer cidadão de toda e qualquer nação, na qual “cada pessoa deve ser tratada como um fim” e não como um meio para a realização das capacidades de outros.

Entendemos como um dos meios de se conseguir atingir as capacidades e a liberdade dispostas por SEN (2011; 2008) e Nussbaum (2013; 2015) é a educação. A universalização do acesso à educação configura-se como redistribuição de bens primários dispostos por Rawls (2000a; 2000b; 2003) e condição para o desenvolvimento das capacidades elencadas por Sen (2011) e Nussbaum (2013; 2015). Assim, as ações afirmativas voltadas para a educação representam uma forma de justiça social redistributiva, mas também como forma de reconhecimento, uma vez que as ações afirmativas configuram-se como políticas públicas que visam o acesso ao ensino superior (redistribuição) por grupos que sofrem algum tipo de discriminação, seja étnica, racial, de gênero no intuito de promover a inclusão socioeconômica desses sujeitos (reconhecimento).

Fortes (2018) apresenta em sua tese a relação entre as ações afirmativas e a redistribuição, mencionando que o enfoque das capacidades tem como premissa o que os indivíduos são capazes de ser e fazer e que para o desenvolvimento desses é necessário que o Estado possibilite, a partir de políticas públicas, que os sujeitos transponham os obstáculos para ser e fazer. Nesse sentido, Fortes (2018, p.100) afirmou que

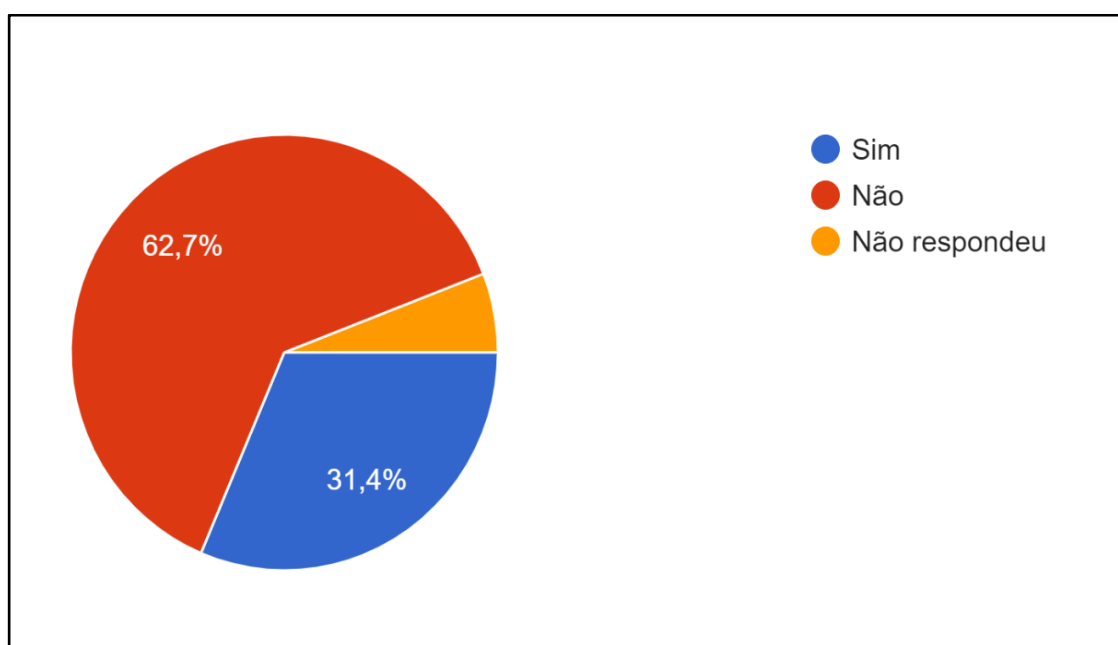
as ações afirmativas são sugeridas pela abordagem das capacidades, que orienta o Estado a pensar sobre quais obstáculos existem para a educação e o treinamento de todos os cidadãos, assim como elaborar ações afirmativas que superem os obstáculos de recursos e oportunidades. A abordagem de capacidades em boa medida justifica as ações afirmativas porque não aceita que a única explicação defensável da igualdade seja a igualdade formal que trata as pessoas da mesma forma, mesmo que as suas situações reais de vida sejam substancialmente diferentes. Ao contrário, a abordagem de capacidades está preocupada com o tratamento igual à luz de resultados iguais.

Assim, Nussbaum (2013, 2015) e Sen (2011) apontaram que as capacidades fundamentais interessam ao desenvolvimento da igual dignidade humana. Logo, as

ações afirmativas oferecem subsídios para que os cidadãos desenvolvam suas capacidades.

Uma das ações afirmativas voltadas para a educação é o sistema de cotas em universidades públicas. Ao serem questionados sobre o conhecimento desta política pública percebemos que dos 51 estudantes, 32 sabiam da existência do sistema de cotas, enquanto que 16 desconheciam e 3 não responderam. Verificamos tais dados no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Conhecimento dos estudantes sobre o sistema de cotas em universidades públicas



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

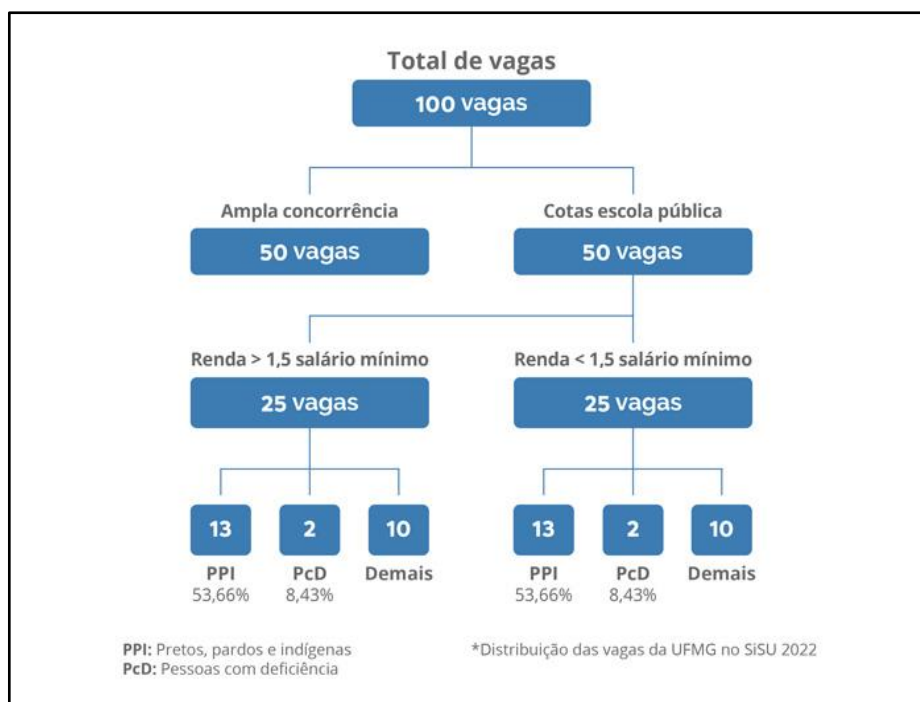
Entendemos que esse percentual apresenta-se baixo entre estudantes de escolas públicas de ensino médio, já que este público é justamente os sujeitos que deveriam beneficiar-se da Lei das Cotas, Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012b). Tal Lei apresenta-se como forma de combate às desigualdades e injustiças sociais através do acesso a “direitos fundamentais por todos, perpassa o reconhecimento da determinação de categorias sociais como raça, etnia, classe, gênero, dentre outras, na definição de posições sociais ocupadas pelos integrantes dos diferentes grupos” (MOURA; TAMBORIL, 2018, p. 594). Nesse sentido, observamos que a Lei das Cotas, além de efetivar uma política pública de redistribuição, também é configurada

como justiça social na forma de reconhecimento, já que dá oportunidade de grupos sociais até então excluídos do sistema de educação superior.

A Lei de Cotas aprovada em 2012 é fruto de um movimento e lutas anteriores com o objetivo de igualdade, que se efetivou no Brasil a partir das ações afirmativas em diferentes áreas, inclusive na educação e se fundamenta “na concretização do princípio constitucional da igualdade material e na neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (SILVA, XAVIER, CALBINO, 2022, p. 9). Nesse sentido, a Lei das Cotas apresenta o reconhecimento pela sociedade e Estado da carência educacional na implementação do direito à educação.

Vale lembrar que a Lei das Cotas reserva 50% das vagas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo estas divididas a partir da renda e ainda entre Pretos, Pardo e Indígenas - PPI e Pessoas com Deficiência - PcD. A Figura 4 demonstra o exemplo da organização da distribuição das vagas de 2022/2 da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, em relação ao sistema de cotas.

Figura 4 - Sistema de Cotas da Universidade Federal de Minas Gerais



Fonte: https://cdn.afpep.org.br/images/paginas/noticias/2022/educacao/Intern_a/2908_Imagem-interna_lei_de_cotas.jpg

Percebemos que apesar do sistema de cotas apresentar benefícios para uma população até então excluída do sistema educacional superior brasileiro, há pessoas contra essa política pública, até mesmo entre os sujeitos que poderiam ingressar no ensino superior por meio dela. Foi o que verificamos na presente pesquisa quando indagamos os estudantes sobre sua opinião em relação às cotas.

Para abordar sobre o sistema de cotas, segmentamos as cotas no questionário. Então, perguntamos separadamente sobre as cotas para estudantes de escolas públicas, cotas para pretos e pardos, cotas para indígenas e cotas para pessoas com deficiência. As respostas foram diferentes para cada segmento das cotas, entretanto, todas tiveram estudantes contra e a favor a esta política. A Tabela 10 demonstra as respostas dos estudantes em relação às questões de sistema de cotas.

Tabela 10 - Percepção dos estudantes em relação ao sistema de cotas

| Cota | A favor | Contra | Nem contra nem a favor | Total de respostas |
|--------------------------------|----------------|---------------|-------------------------------|---------------------------|
| Estudantes de escolas públicas | 12 | 3 | 0 | 15 |
| Pretos e Pardos | 13 | 3 | 1 | 17 |
| Indígenas | 13 | 2 | 0 | 15 |
| Pessoas com Deficiência | 11 | 1 | 2 | 14 |

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Percebemos que os estudantes, em sua maioria, são a favor das cotas. Entretanto, alguns alegaram não achar necessárias as ações afirmativas para o ingresso ao ensino superior. Nos chamou a atenção a resposta da Luíza que escreveu: *“não deveria existir porque não existe uma mínima diferença entre ensino de escola pública e privada”* ao ser questionada sobre cotas de escolas públicas, ao passo que afirmou *“acho necessário”* quando questionada das cotas para pretos e pardos, não respondendo às questões relacionadas aos indígenas e pessoas com deficiência. Nesse sentido, trazemos a importância da pergunta das cotas por segmento, pois os estudantes podem concordar com uma forma de cota e discordar com outra, como aconteceu. Observamos nas respostas da pesquisa que alguns estudantes, assim como uma parcela da população brasileira, desacreditam na

necessidade da política de cotas e nas dificuldades que alguns grupos têm para ingressar no ensino superior e ter a possibilidade de ascensão social por meio da educação. Porém, muitas pessoas não sabem de fato o que são as cotas.

Entretanto, a teoria das capacidades legitima as ações afirmativas uma vez que confrontam as desigualdades,

pelo fato de que o enfoque das capacidades não deixa de lidar com as injustiças que os menos favorecidos ainda costumam sofrer. Assim, é inegável que, ainda, há pessoas que sofrem as consequências das desigualdades de recursos, escassas oportunidades educacionais e até mesmo da garantia em se ter um trabalho digno. Com base na concepção de justiça a partir da ideia das capacidades os menos favorecidos devem adquirir mais dignidade por meio de ações afirmativas. (FORTES, 2018, p. 101).

Enfim, a justiça social como redistribuição tem um caminho longo a percorrer. Em sua trajetória a justiça redistributiva teve em Rawls o primeiro filósofo moderno que apresentou uma teoria de justiça social concreta, influenciado pela corrente filosófica do contratualismo. Sen e Nussbaum reconheceram a importância de tal filósofo, entretanto, perceberam algumas lacunas em sua teoria, inserindo no debate o enfoque das capacidades apresentando uma evolução para a justiça social redistributiva. As capacidades

para as quais todos os cidadãos estão autorizados são muitas, e não uma, e são oportunidades para atividade, não simplesmente quantidades de recursos. Os recursos são inadequados como índice de bem-estar, porque seres humanos têm necessidades variadas de recursos e também habilidades variadas de fazer funcionar tais recursos. (NUSSBAUM, 2013, p. 90).

Portanto, a perspectiva das capacidades não considera exclusivamente a distribuição de recursos materiais, uma vez que para Sen e Nussbaum esses são apenas os meios e não um fim em si mesmo. Ainda, Nussbaum (2013) vai além de Sen (2011), elencando uma lista de capacidades humanas centrais para guiar a justiça social.

Após elucidar a importância da justiça redistributiva para os estudantes da pesquisa, assim como para a população brasileira em geral, através do PBF e do sistema de cotas, apresentamos, a seguir, a percepção dos jovens estudantes em relação à justiça social como reconhecimento.

5.4.2 A justiça social como reconhecimento

Percebemos que a justiça social como redistribuição parte de pressupostos pautados na distribuição de bens e recursos materiais, culturais e capacidades. Porém, a justiça social como reconhecimento apresenta a justiça como legitimação das culturas das minorias.

Há quatro elementos levantados por Fraser (2006) que efetivam as distinções entre essas duas abordagens da justiça social (TORRENCILLA; CASTILLA, 2011; FRASER, 2006). O primeiro diz respeito às diferentes concepções de cada uma das abordagens de justiça. A redistribuição define as injustiças como socioeconômicas, supondo que estão enraizadas nas estruturas econômicas da sociedade, isto é, na marginalização (trabalhos indesejados, mal pagos ou mesmo a falta de acesso ao trabalho), exploração (a apropriação da produção do trabalho do outro) e a privação (negação ao nível material suficiente). Enquanto que o reconhecimento define as injustiças como culturais, vinculadas a processos de representação, interpretação e comunicação.

Em segundo lugar, cada abordagem propõe diferentes tipos de soluções para as injustiças. O enfoque da redistribuição acredita que o caminho é a reestruturação econômica de alguma forma, seja por meio da redistribuição dos trabalhos, das riquezas ou mesmo a mudança da estrutura da propriedade. Já o reconhecimento vê a solução na mudança cultural ou simbólica, ou mesmo na reavaliação das identidades não representadas e de seus produtos culturais.

O terceiro elemento diz respeito às coletividades que sofrem injustiças em cada abordagem. Na redistribuição as injustiças que os sujeitos sofrem são oriundas das classes ou coletivos agrupados pelas questões de classe. Já no reconhecimento das injustiças vivenciadas pelos sujeitos dos coletivos estão ligadas à questões da falta de respeito, estima, prestígio que desfrutam em vista a outros grupos da sociedade. São questões relacionadas a gênero, sexualidade, raça, entre outros grupos minoritários.

O quarto aspecto diz respeito de como cada abordagem concebe a realização da justiça. A redistribuição concebe a justiça na luta pela erradicação das diferenças entre os sujeitos, já que a injustiça provém de uma estrutura social injusta. Já o

reconhecimento concebe a justiça na validação e valorização da diferença, uma vez que a injustiça está pautada na desvalorização cultural de coletivos específicos.

Ravagnani (2009, p. 39-40) afirmou que

a filosofia social e política contemporânea tem se debruçado sobre questões como as do multiculturalismo, cidadania, direitos humanos, padrões instituídos de desrespeito e reconhecimento tanto das diferenças culturais quanto das de gênero, de orientação sexual e de raça. Para tal atual reflexão o modelo teórico que centraliza as questões de reconhecimento para a compreensão do movimento dos conflitos sociais se mostra extremamente profícuo e vantajoso, uma vez que coloca os conflitos como sendo lutas morais como lutas por reconhecimento.

Uma das figuras centrais da teoria do reconhecimento é Honneth. Para o referido autor, o reconhecimento é a principal forma de revelar as injustiças sociais e entender a motivação das lutas sociais por direitos. Na pesquisa, alguns jovens trouxeram alguns conceito de injustiça vinculados ao reconhecimento, como pode ser visto na afirmativa da Valentina que afirmou: “*discriminar uma pessoa por algo*” e ainda na resposta do Miguel que colocou como injustiça: “*bullying, racismo, homofobia, machismo, feminismo*”. Nessas respostas podemos evidenciar diversas categorias que se configuram como lutas por reconhecimento, na tentativa de equalizar o *status* de alguns grupos sociais, legitimando-os através da justiça social por reconhecimento.

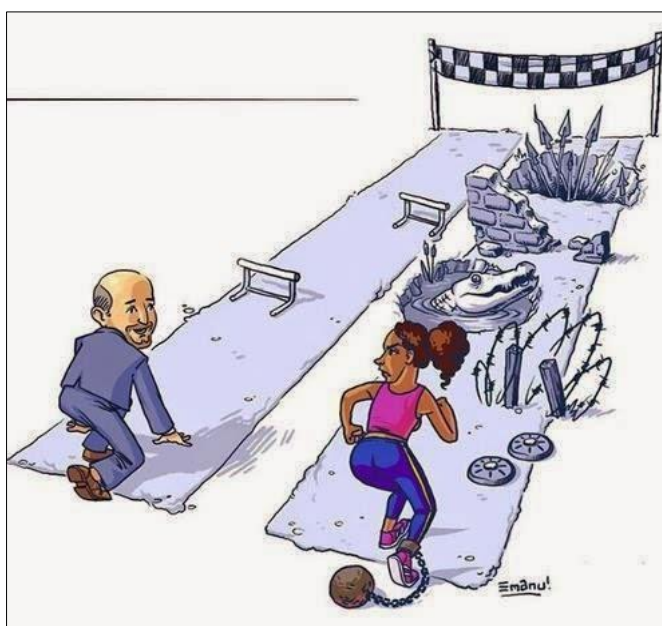
Segundo Honneth (2003) essas injustiças por reconhecimento geram formas de distribuição dos bens e benefícios de forma desigual. Assim, para o autor, todas as formas de injustiça, ou mesmo justiça, estão atreladas, em sua origem, ao reconhecimento ou a falta dele, inclusive a má distribuição. Honneth (2003, p. 92) afirma “*las injusticias distributivas deben entenderse como la expresión institucional de la falta de respeto social, o mejor dicho, de unas relaciones injustificadas de reconocimiento*”. Nesse sentido, a discriminação de grupos por sua raça, cor, gênero irá influenciar diretamente em suas questões de distribuição de bens materiais. A exemplo, apresentamos as dificuldades no mundo do trabalho vivenciado pelas mulheres, se comparado aos homens.

Assim, a justiça redistributiva, oriunda da luta de classes, também configura-se como uma justiça de reconhecimento, uma vez que os trabalhadores que lutam por qualificação nas condições de trabalho não são valorizados ou reconhecidos como deveriam ser em seu trabalho. Nesse sentido, todos os conflitos sociais são embasados por lutas de reconhecimento, inclusive as lutas de classe.

Enquanto Honneth (2006; 2003) evidenciou que todas as formas de justiça estão relacionadas ao reconhecimento, Fraser (2006; 2002) defendeu a ideia de que as duas abordagens de justiça social se complementam, apresentando uma teoria bidimensional da justiça social. Assim, há uma discordância entre as formas como estes autores compreendem e defendem o reconhecimento enquanto abordagem da justiça social.

Fraser (2006; 2002) afirma que a justiça social como redistribuição centra seus esforços em aspectos de bens materiais e o reconhecimento centra suas ideias em aspectos de bens culturais. Entretanto, podemos perceber que ambas abordagens de justiça social são válidas e, segundo Fraser (2006), não podemos fixar nosso olhar em extremos, uma vez que ambas abordagens se entrecruzam no cotidiano dos sujeitos. Isso porque, muitas vezes, a luta de classe está relacionada à luta dos coletivos e minorias, por exemplo, questões relacionadas à luta da mulher (reconhecimento) por condições mais dignas e igualitárias de trabalho (redistribuição). Assim, para a efetivação da justiça social, são necessários tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, uma vez que nenhum deles, sozinho, é suficiente. Para tratar dessa temática na pesquisa, apresentamos uma imagem para os estudantes, disposta na Figura 5.

Figura 5 - Distinção entre os percursos de uma mulher negra e um homem branco



Fonte: <https://cloudfront-us-east-1.images.arcpublishing.com/estadao/VYJWCNYPZZJAFLKFOVPHUICBLI.jpg>

A partir da Figura 5 os estudantes foram convidados a compreender e interpretar a imagem ilustrada. Na percepção do Francisco “*o caminho da mulher é mais difícil*” ou ainda na afirmativa do Artur “*as mulheres têm mais dificuldade que os homens para conseguirem o que querem*”. A resposta da Camila também chamou nossa atenção quando colocou “*desigualdade por conta do sexo*”, apresentando a consciência de que muitas vezes a mulher tem mais dificuldade por questões de gênero. João observou as questões de raça, juntamente com as de gênero, quando disse “*a mulher negra tem muito mais dificuldade do que um velho branco*”.

A mulher negra enfrenta grandes desafios para ingressar no mercado de trabalho, devido às discriminações histórico-culturais enraizadas na sociedade. A dificuldade da mulher negra está pautada nas desigualdades de gênero e raça, sendo necessária uma justiça de reconhecimento a partir de dois segmentos ou grupos (raça e gênero). Segundo a Fundação Getúlio Vargas - FGV (2022. p. s/n) “a taxa de desemprego entre as mulheres negras tem sido bem maior do que as reportadas pelos outros grupos e desde o início de 2018 essas diferenças estavam se ampliando”, sendo que a informalidade também tem números significativos neste grupo.

Ainda, nos chamou a atenção a afirmativa da Júlia, pois vai na contramão das demais: “*as pessoas pensam que as mulheres são frágeis, mas não são*” apresentando, em nossa análise, o empoderamento feminino. Esse empoderamento é resultante de muitas lutas por reconhecimento das mulheres, seus direitos e a busca pelo seu espaço social na tentativa de dirimir a desigualdade de gênero.

As lutas das mulheres inicialmente estavam relacionadas aos direitos políticos, à possibilidade de ocupar espaços públicos até então destinados unicamente aos homens e à liberdade de escolha. Martins M. (2019, p. 402) diz que

a mulher, historicamente, tem sido objeto de opressão por parte do elemento masculino, considerada frágil, incapaz de tomar decisões e sem direitos a voto, à herança familiar, à decisão quanto ao número de filhos, entre outros aspectos, durante muitos séculos, sendo que algumas dessas questões como o direito ao voto e ao controle da natalidade, no século XX ela conseguiu obter vitória.

Percebemos que muitas conquistas ocorreram, entretanto entendemos que outras lutas são reivindicadas ainda hoje. As mulheres lutam, atualmente, além de outras demandas, pelo reconhecimento no mundo do trabalho e a equiparação salarial. Tal reivindicação perpassa tanto o reconhecimento quanto à redistribuição, em uma demanda por justiça de abordagem bidimensional apresentada por Fraser

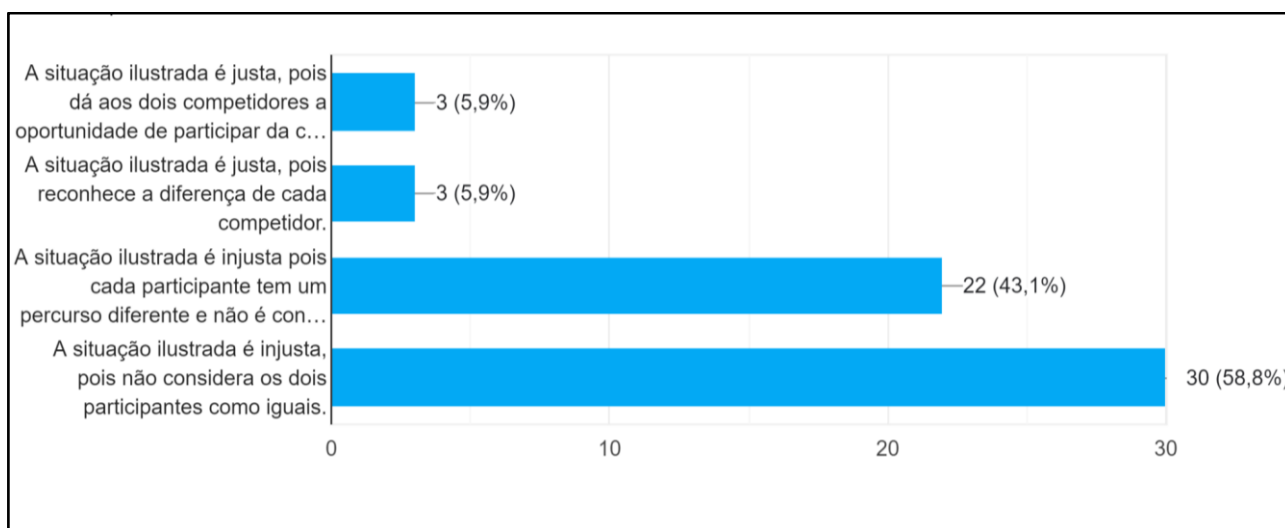
(2006, p.63) quando afirma que

las materias nominalmente económicas no sólo suelen influir en la posición económica, sino también en el status y las identidades de los actores sociales. De igual manera, las materias nominalmente culturales no sólo influyen en el status, sino también en la posición económica. Por consiguiente, en ninguno de los casos nos encontramos con esferas independientes.

Observamos que, se a remuneração da mulher é menor do que a do homem, em postos de trabalho idênticos por uma questão de gênero, nos deparamos com uma injustiça bidimensional. Já que seu salário (fator econômico) está estritamente relacionado ao fato de ser mulher (fator de status), corroborando para a teoria bidimensional de justiça proposta por Fraser (2006).

Questionamos os jovens como consideravam a situação da Figura 5. No Gráfico 18, os jovens elencaram a situação entre justa e injusta.

Gráfico 18 - Como é considerada distinção entre os percursos de uma mulher negra e um homem branco disposta na Figura 5



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Dentre as respostas sobre a situação ilustrada na Figura 5: é justa, pois dá aos dois competidores a oportunidade de participar da corrida; é justa, pois reconhece a diferença de cada competidor; é injusta pois cada participante tem um percurso diferente e não é considerada a necessidade de cada um para chegar ao final da corrida; e, é injusta, pois não considera os dois participantes como iguais, observamos

que a opção mais recorrente foi que a situação é injusta, pois não considera os participantes como iguais, apresentando a importância que os estudantes dão à igualdade em detrimento da equidade.

Entendemos que, ao desconsiderar as diferenças a favor da igualdade de tratamento, os estudantes não consideraram em suas interpretações questões relacionadas ao reconhecimento, que considera as especificidades de grupos, como gênero e raça dispostos na imagem. Entretanto, somente poderemos clamar por igualdade na abordagem de representação da justiça social, quando os padrões institucionalizados de valor cultural estiverem equiparados, constituindo os atores sociais como pares a partir de uma igualdade de *status* (FRASER, 2010).

A justiça social como reconhecimento é definida como a ausência de dominação cultural, isto é, baseia-se no objetivo de aceitar as diferenças culturais, étnicas, raciais e sexuais como legítimas. Assim, a valorização de padrões não hegemônicos procura desenvolver um novo paradigma de justiça, situado no reconhecimento das minorias. Logo, o reconhecimento,

segundo imaginário político crê que a injustiça não tem especificamente a ver com a divisão social do trabalho ou propriamente com as desigualdades sociais, mas que ela é cultural ou simbólica e, portanto, está arraigada nos padrões sociais de representação que levam ao desrespeito. Ou seja, os indivíduos são socialmente marginalizados porque não são devidamente reconhecidos, de modo que a exclusão social é produto do não-reconhecimento. (LIMA F., 2016, 130).

Portanto, a falta de reconhecimento é entendida como opressão e conseqüentemente como injustiça, uma vez que, a justiça social como reconhecimento está relacionada com as dinâmicas e movimentos sociais de luta por legitimação seja de gênero, raça, nacionalidade, entre outros. Assim, é preciso repensar os padrões culturais a fim de que haja justiça social.

Para Honneth (2003, p. 207), nas sociedades atuais,

as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida.

A estima social apresentada por Honneth, ou mesmo a ordem do status da sociedade apontada por Fraser, apresentam-se não apenas como uma dinâmica de reconhecimento das capacidades individuais, mas de grupos que retratam formas de vida. Nesse sentido

é injusto que alguns indivíduos ou grupos tenham negado o status de parceiros plenos da interação social simplesmente como consequência de padrões de valor cultural institucionalizados, em cuja construção eles não participaram em condições de igualdade e que desconsidera suas características distintivas ou as características específicas a eles conferidas. (FRASER, 2010, p. 179).

Enfim, a justiça social como representação diz respeito às questões relacionadas à legitimação e valorização cultural de grupos que historicamente não foram reconhecidos pela corrente hegemônica, influenciando ainda na distribuição de bens e benefícios entre os indivíduos de uma sociedade. Ao refletir sobre questões de reconhecimento, percebemos que os estudantes compreendem como injustiça as discriminações relacionadas a gênero, sexo, etnia, raça, entre outros grupos que historicamente viram a deslegitimação de sua cultura e *status* e mencionam a igualdade como solução para essa situação.

A seguir, tratamos a justiça social como participação, abordando como ela ocorre na escola, já que esse é o espaço que os jovens estudantes têm como um dos principais espaços para se manifestar e exercer a sua participação social.

5.4.3 A justiça social como participação escolar

A justiça social como participação é entendida como o direito de participar de decisões que influem na vida cotidiana dos indivíduos. Torrencilla e Castilla (2011, P. 18) afirmam que a justiça como participação implica *“la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos”* por sua idade, gênero, sexo, ou classe.

A participação também é tratada por Fraser (2002; 2006), que além de abordar a forma bidimensional da justiça social, inseriu na discussão a importância da participação paritária na vida social, evidenciando a abordagem da justiça social como representação ou participação. A autora propôs uma combinação entre a dimensão da justiça como redistribuição e reconhecimento, sem reduzir uma à outra. Para isso, Fraser (2002) apresenta o princípio da paridade de participação, em que “a justiça

requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si como pares” (FRASER, 2002, p. 13).

Para tanto, são indispensáveis duas condições para que haja a participação paritária. Em primeiro lugar, uma distribuição de recursos materiais que garanta a independência dos participantes, em detrimento da dependência e desigualdades econômicas que se convertem em obstáculos à paridade participativa. Em segundo, é preciso que os modelos institucionalizados que dão valor às culturas considerem de igual forma, dando igual respeito a todos os participantes e garanta iguais oportunidades para atingir as considerações sociais. É necessário excluir padrões de valor cultural que depreciam determinados grupos de pessoas e as características vinculados a eles.

Percebemos que as condições trazidas por Fraser (2002; 2006) para uma participação estão relacionadas à redistribuição e ao reconhecimento. Nesse sentido, observamos que para que haja a justiça social como representação, é necessário que ocorra as outras duas abordagens da justiça. Assim,

esta idea de justicia se fundamenta en la redistribución de bienes primarios, sin embargo considera que no es suficiente con el mero reparo de bienes materiales, sino que también resulta imperativo difundir otros 'bienes' asociados. La igualdad de oportunidades, el acceso al poder, la posibilidad de participar en diferentes espacios públicos o el acceso al conocimiento son algunos de estos otros 'bienes'. (TORRENCILLA; CASTILLA, 2011, p. 18).

Destarte, todos os sujeitos têm direito a participação na vida social a partir de um tratamento equitativo na redistribuição dos recursos materiais e culturais a fim de alcançar os direitos humanos. Deste modo, a justiça social como representação ou participação pressupõe a promoção do acesso e a tentativa de garantir a participação dos que são excluídos pela sua etnia, idade, sexo, gênero, orientação sexual, capacidade física e mental, entre outros fatores, da vida social. Murillo e Hernandez-Castilla (2011) afirmaram que todos os seres humanos possuem direito a um tratamento equitativo, e para seu desenvolvimento pessoal, é necessária a possibilidade de realização de atividades em comunidade, bem como ter o direito de participar das decisões destas atividades.

Ao pensar a abordagem da representação na justiça social, há ainda elementos voltados à democracia. Honneth (2003) afirmou que a participação democrática está relacionada ao reconhecimento, uma vez que sem a participação os sujeitos encontram-se excluídos dos processos e direitos do seu interesse conferidos pela

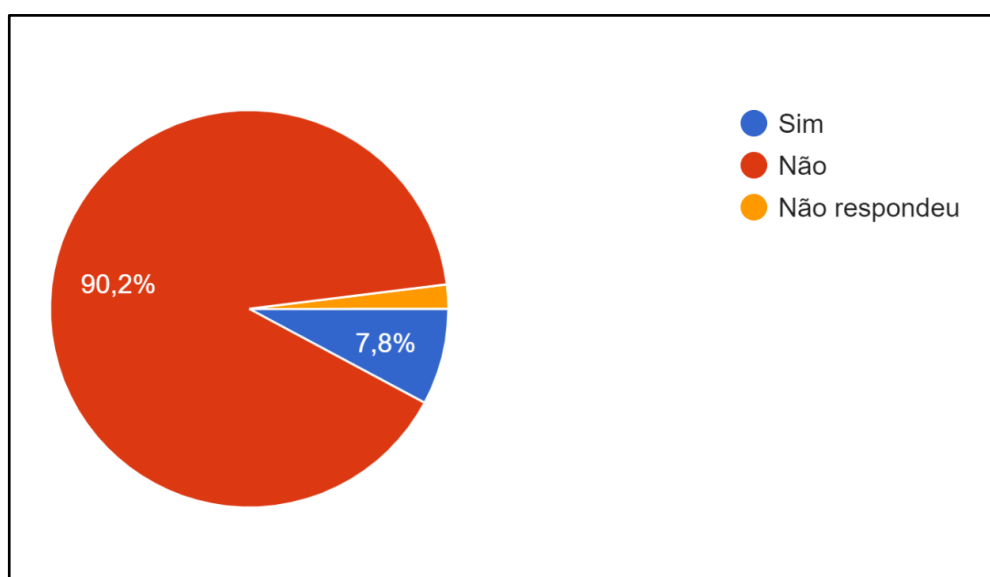
sociedade. Há uma clara relação entre a ausência de reconhecimento e a falta de participação dos sujeitos.

Nesse mesmo viés, Young (2006) apresentou a justiça social como representação ou participação, em que a justiça social necessita estar situada nos processos políticos, uma vez que são estes que suscitam grande parte das injustiças. Assim, a justiça social como representação ou participação configura-se a partir da possibilidade dos sujeitos participarem da tomada de decisões. Dessa forma, *“para el desarrollo personal es necesario tener la posibilidad de ocuparse de la realización de actividades comunes, así como tener iguales derechos para participar en la determinación de éstas actividades”* (MURILLO; HERNANDEZ-CASTILLA, 2011 p. 19), sendo esta uma condição básica para a efetivação da justiça social.

Entendemos que a escola é um espaço concreto de participação no tempo presente e ao mesmo tempo um exercício para a participação dos estudantes na sociedade. Ao serem perguntados sobre sua representação ou participação nos processos democráticos da escola, como as eleições que ocorrem a partir de uma gestão democrática da escola, muitos estudantes relataram não participar das questões relacionadas à gestão democrática.

Exemplo disso está representado no Gráfico 19 que apresenta a participação dos estudantes em debates nas eleições para a equipe gestora da escola.

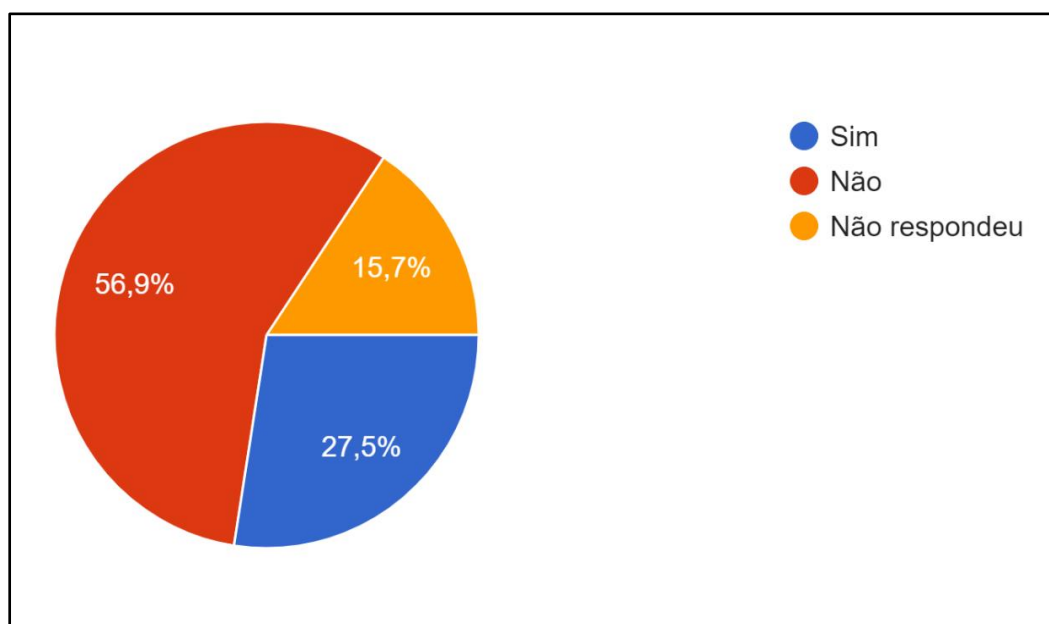
Gráfico 19 - Participação dos estudantes em debates das eleições escolares



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Dos 51 jovens estudantes, apenas 4 (7,8%) afirmaram ter participado dos debates para escolha dos gestores ocorridos na escola, 46 (90,2%) afirmaram que não participaram e 1 (2%) não respondeu. Como justificativa Letícia respondeu: “*nunca participo*”, já Cecília disse: “*comecei a estudar na escola esse ano*” ou ainda a afirmativa da Eduarda que mencionou: “*não vim no dia*” apresentando a desmotivação desses jovens pela participação em movimentos democráticos que ocorrem na escola. Pensamos que uma possibilidade do número tão elevado de estudantes não participarem de debate na escola seria das eleições escolares ter chapa única, não havendo debates em si, apenas apresentação de proposta de trabalho. Pois, quando perguntamos sobre a ocorrência de debates para as eleições escolares, muitos estudantes mencionaram a não existência dos mesmos. Como disposto no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Ocorrência de debates para as eleições escolares da escola



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Observamos uma inconsistência nas respostas dos estudantes, já que 29 (56,9%) responderam que não houve debate na escola, 14 (27,5%) responderam que houve debates e 8 (15,7%) não responderam à pergunta. Entretanto, os debates são importantes no processo de decisão em uma escola democrática. Alves e Barbosa (2020, p. 3) afirmam que a escola democrática está voltada para

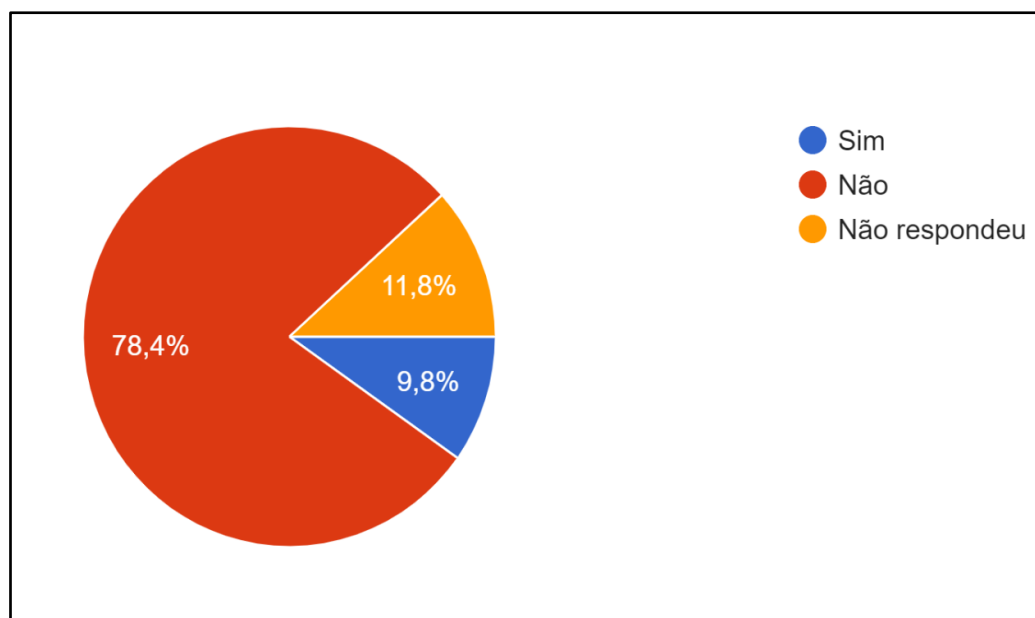
participação, construção coletiva, representando a ideia de prática social, o que deve ser algo permanente na escola. Vivenciando processos participativos, a comunidade escolar vai aprendendo a se tornar mais responsável por decisões que a engloba não apenas no ambiente da escola, mas numa escala mais ampla que é a sociedade.

A participação na escola democrática permite que todos os envolvidos no processo de escolarização se comprometam e tenham a possibilidade de compartilhar do funcionamento e da organização da instituição para a concretização de uma educação de qualidade. A participação dos atores da escola também possibilita a construção coletiva de objetivos a partir de discussões e diálogos na busca por uma escola colaborativa. No entanto,

essa colaboração não acontece pelo simples fato de estar na escola, participando das reuniões apenas para ouvir e acatar o que foi determinado pelo grupo gestor. Pelo contrário, a colaboração deve partir das discussões em que todos participam ouvindo, opinando e contribuindo para melhorar o funcionamento do ambiente escolar. (SILVA; SANTOS, 2019, p.4).

Nesse sentido, ao serem questionados se participam de alguma forma das decisões da gestão da escola, os estudantes responderam em sua maioria que não, como vemos no Gráfico 21.

Gráfico 21 - Participação dos estudantes nas decisões da escola



Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Dos estudantes participantes da pesquisa, 40 (78,4%) afirmaram não participar das decisões tomadas na escola, 5 (9,8%) afirmaram participar, de alguma forma das decisões e 6 (11,8) não responderam ao questionamento. Diante disso, os estudantes foram motivados a justificar suas respostas. Assim, Elisa afirmou não participar das decisões justificando que: “*alunos não tomam decisões sobre gestão*”, já Guilherme disse: “*não me envolvo com tais assuntos*”, desconhecendo a importância da participação juvenil nos espaços da escola. Uma vez que a gestão democrática das escolas públicas configura-se como

processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125).

Nesse sentido, a escola apresenta-se como um espaço democrático, em que a participação é necessária para o desenvolvimento da cidadania dentro e fora do ambiente escolar. Assim, a participação escolar configura-se como uma forma de participação social. Young (2006) evidenciou a participação ou representação como forma de reivindicar melhores condições sociais.

Segundo Young (2006) a representação ou participação constitui-se como uma forma das minorias conseguirem espaço nas discussões políticas, apresentando o modelo de democracia comunicativa, na qual as instituições representativas não contrapõem a participação dos cidadãos, considerando essa relação para a eficiência do sistema democrático. Desse modo, a representação e a participação política se complementam. A justiça social como representação ou participação prevê uma sociedade democrática em que a democracia necessita

conter em seu repertório procedimental institutos de democracia direta, tais como o do plebiscito. Além disso, uma sociedade é mais plenamente democrática quanto mais possui fóruns patrocinados pelo Estado e fomentados pela sociedade civil para discussões sobre políticas, e pelo menos alguns deles devem influenciar procedimentalmente as decisões governamentais. (YOUNG, 2006, p. 144).

Assim, a participação precisa ocorrer em distintas instituições sendo elas sociais, culturais, em contextos políticos e de governo. Nelas, os sujeitos devem ter liberdade para se posicionar a partir de seus interesses e necessidades.

Notamos que esses três conceitos de justiça social não ocorrem de forma isolada, ou mesmo, de forma que um exclua o outro. Eles se complementam. Assim,

el primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. Obviamente, no son conceptos independientes, sino que comparten muchos de sus planteamientos. (MURILLO; HERNANDEZ-CASTILLA, 2011, p. 12).

Diante do exposto, percebemos que a justiça social como participação é a forma que os sujeitos têm de requerer uma melhor redistribuição e o reconhecimento das minorias. Com isso, entendemos que as três abordagens da justiça social andam juntas, não há a valorização de uma em detrimento das demais.

Observamos, ainda, que os estudantes que participaram da pesquisa, não compreendem a importância de sua participação nos processos democráticos de escola. Talvez isso ocorra por falta de incentivo e de processos democráticos da própria escola e sua gestão. Nesse sentido, evidenciamos a relevância de promover espaços de diálogo e fala para a comunidade escolar por parte da escola.

A seguir, apresentamos a categoria da justiça social como igualdade. sabemos que a igualdade não é uma abordagem da justiça social, mas é um princípio que perpassa todas elas e que foi muito presente nos relatos dos jovens estudantes quando questionados sobre a justiça social.

5.4.4 A justiça social como igualdade

A ideia de igualdade está encravada nas concepções de justiça social atuais. Sempre que pensamos em justiça, vem à mente questões de igualdade, sem um aprofundamento de que igualdade estamos concebendo nossas percepções. Sen (2011, p, 225) aponta que

cada teoria de justiça social que recebeu apoio e defesa nos últimos tempos parece exigir a igualdade de *alguma coisa* - algo que cada teoria considera particularmente importante. As teorias podem ser inteiramente diversas (focando, por exemplo, a igualdade de liberdade, igualdade de renda, igualdade no tratamento dos direitos ou das utilidades de todos), e podem ser contrárias umas às outras, mas ainda assim têm a característica em comum de buscar a igualdade de alguma coisa (alguma característica significativa na respectiva abordagem).

Ao questionar os jovens sobre o que eles compreendiam como justiça social, muitos trouxeram em suas falas a igualdade. Mas de qual igualdade estamos falando? Para compreender de forma mais concreta o que é a igualdade, também temos que pensar em seus opostos: a diferença e a desigualdade.

Barros (2006) apresenta de forma concisa e clara estes três conceitos (igualdade, diferença e desigualdade). Se pensarmos a igualdade em par com a diferença, podemos dizer que a igualdade se apresenta quando dois elementos são idênticos e a diferença quando ambos se diferem. Essa oposição (igualdade e diferença) apresenta-se na ordem dos contrários, ou seja, uma se opõe a outra e se dá a partir da essência dos elementos, assim está relacionada ao “ser”. Exemplo disso é o sexo que pode ser feminino e masculino, não tendo intermediários biológicos entre eles¹⁸.

Já a relação entre igualdade e desigualdade, para Barros (2006, p. 200) “refere-se quase sempre não a um aspecto essencial, mas a uma circunstância associada a uma forma de tratamento”, sendo relacionado a algum aspecto ou direito de acordo com a distribuição de privilégios ou restrições. As desigualdades são circunstanciais, sendo construções históricas, relacionadas geralmente com questões de “ter”, trazemos como exemplo a riqueza, liberdade ou mesmo direitos políticos.

Enquanto a diferença apresenta apenas dois polos ou mesmo categorias diferenciadas, a desigualdade nos mostra gradações entre os limites extremos, podendo ser reversível, o que não é possível no caso das diferenças. Para ilustrar abordamos o aspecto da riqueza. Entre o homem mais rico e o homem mais pobre podemos imaginar uma diversidade de gradações. Também é possível ocorrer a reversão, sendo que o homem mais rico pode perder sua riqueza e o homem com menos condições financeiras pode sair da pobreza.

¹⁸ Não estamos falando na diversidade de gênero existentes, mas de uma condição biológica, em que se nasce do sexo feminino ou masculino, uma condição em oposição a outra.

Apesar de serem aspectos distintos, as diferenças e as desigualdades por vezes se entrelaçam. O que podemos observar nas questões étnicas ou de gênero, já que os negros ou as mulheres, por vezes, são tratados de forma desigual no mercado de trabalho, ou mesmo por questões de reconhecimento.

Quando Mateus mencionou “*igualdade a todos*” como referência para a justiça social, nos remete a fala de Barros (2006, p. 207) que “nas democracias modernas, desenvolve-se o imaginário [...] de que certas diferenças não devem gerar desigualdade. Nesse caso, considera-se que devem ser tratadas com igualdade as diferenças de cor, sexo ou religião”. Mas será que queremos a igualdade de tratamento? Isso não traria em algumas situações mais desigualdades?

A partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, houve uma revolução na forma de pensar a sociedade, trazendo uma série de avanços nas conquistas sociais, políticas, culturais e econômicas, conforme Azevedo (2013). Nesse documento universal, há passagens que abordam a igualdade. Segue os mais evidentes

Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.

Artigo 6º- A Lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através dos seus representantes, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer se destine a proteger quer a punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade, e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos. (BRASIL, 2021b).

O princípio da igualdade apresentou-se como um benefício considerável para a vida em sociedade, mostrando-se como “um escudo contra a opressão, um promotor do mérito individual e uma ferramenta de aprumo e equiparação para a ampla participação política dos cidadãos” (AZEVEDO, 2013, p. 136). Tal princípio, configura-se como um direito fundamental histórico, conquistado com muita luta e que nos é caro até hoje. Segundo Bobbio (1997, p. 23)

os homens devem ser considerados iguais e tratados como iguais com relação àquelas qualidades que, segundo as diversas concepções do homem e da sociedade, constituem a essência do homem, ou a natureza humana enquanto distinta da natureza dos outros seres, tais como o livre uso da razão, a capacidade jurídica, a capacidade de possuir, a dignidade social (como reza o art. 32 da Constituição italiana), ou, mais sucintamente, a dignidade (como reza o art. 12 da Declaração Universal dos Direitos do Homem) etc.

O princípio da igualdade é imprescindível para qualquer sociedade que se diz democrática. Assim sendo, tal princípio configura-se como um dos direitos dispostos na Constituição Federal Brasileira. No Artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2021b).

Com isso, nos indagamos qual o motivo da Lorena responder: “*direitos iguais*” ou ainda da Alice dizer: “*todos devem ser tratados igualmente na escola*” quando indagadas sobre o que seria a justiça social na escola. Será que esse direito básico que as sociedades lutam por tanto tempo e que está disposto como direito inviolável da nossa Constituição está sendo efetivado no cotidiano das escolas?

Quando lemos a afirmativa da Alice: “*todos devem ser tratados igualmente na escola*” nos questionários dos jovens voltamos a nos perguntar: a igualdade de tratamento trará uma igualdade real? Isso não traria, em algumas situações, mais desigualdades? Analisaremos esse ponto a seguir.

Segundo Silva, Guimarães e Moretti (2017, p. 40) a

igualdade real implica considerar as diferenças e peculiaridades inerentes a cada indivíduo. Também não se pode perder de vista que a desigualdade proibida é aquela evitada de arbitrariedades que impõe um tratamento discriminatório, e não aquela que diferencia, na medida das diferenças de cada igualdade real.

Nesse sentido, pensamos a igualdade em sua forma substantiva para além da igualdade formal. Por muito tempo, se falou apenas em igualdade formal, isto é, a igualdade na forma da lei, o que é uma demanda legítima e uma conquista histórica. Entretanto, a face formal da igualdade é insuficiente, já que não aborda especificidades dos sujeitos e grupos sociais minoritários, sem assegurar oportunidades iguais a sujeitos diferentes. É nesse panorama que surge a igualdade substantiva (denominada ainda por igualdade real ou material) em que se busca atuações de forma positiva (ações afirmativas).

A igualdade substantiva tem por intuito igualar os indivíduos, que essencialmente são desiguais, ou seja, diminuir as desigualdades criadas pela diferença de *status* (gênero, etnia, religião entre outras dos grupos sociais minoritários). Nesse sentido, Fredman (2013, p. 443) destaca que a igualdade substantiva apresenta 4 dimensões diferentes, sendo elas:

em primeiro lugar, a quebra do ciclo de desvantagens associadas com status ou a grupos; em segundo lugar, a promoção do respeito pela igual dignidade e valor de todos; em terceiro lugar, a acomodação e afirmação positiva das diferentes identidades; e, finalmente, a correção de uma sub-representação na tomada de decisões.

Como observamos, as dimensões mencionadas por Fredman (2013) tem estrita relação com as abordagens da justiça social. Sua primeira abordagem “a quebra do ciclo de desvantagens associadas com status ou a grupos” faz jus a concepção de redistribuição de bens materiais, a segunda “promoção do respeito pela igual dignidade e valor de todos” e a terceira dimensão “acomodação e afirmação positiva das diferentes identidades” vinculam-se à abordagem do reconhecimento, em que se luta pela legitimação do *status* das minorias e a quarta dimensão “a correção de uma sub-representação na tomada de decisões” vincula-se com a abordagem da representação ou participação, em que os sujeitos têm o direito de fazer parte da tomada de decisões que afetam suas vidas.

Nesse sentido, observamos que o conceito de igualdade se amplia de tal forma que engloba as diversas faces da própria justiça social. Assim, compreendemos as aspirações dos jovens estudantes do ensino médio em conceber a justiça social pelo viés da igualdade.

Dubet (2014) apresenta, ainda, a igualdade de oportunidades e a igualdade de posições para ampliar a discussão sobre a temática da igualdade. A igualdade de oportunidades baseia-se “*en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático*” (DUBET, 2014, p. 12). Dentro desta lógica, as desigualdades são justas, uma vez que todas as posições estão abertas a todos. Já a igualdade de posições consiste em fazer com que “*las distintas posiciones estén, en la estructura social, más próximas las unas de las otras*” (DUBET, 2014, p. 11). Não se trata da mobilidade social dos indivíduos dentro destas posições, mas de valorizar as posições menos favorecidas ao ponto de diminuir a distância entre elas. No entanto, observamos que ambas concepções de justiça social, apesar de distintas, possuem um mesmo objetivo: reduzir as desigualdades tornando-as o mais próximo de justas.

A igualdade de posições está relacionada à redistribuição de renda e bens e aos direitos sociais relacionados à saúde, aposentadoria e condições de trabalho. Nesse sentido, o Estado tem um papel importante para reduzir as desigualdades,

garantindo melhores condições aos indivíduos que se encontram nas posições mais frágeis.

Pela igualdade de posições ter sido promovida principalmente pelos movimentos trabalhistas e partidos de esquerda, esta concepção de justiça possui duas consequências importantes. A primeira consequência é que o trabalho ocupa um papel essencial para os indivíduos, uma vez que a maioria dos seus direitos estão relacionados a ele. Assim, *“la igualdad de posiciones es un derecho derivado del trabajo”* (DUBET, 2014, p. 24). A segunda está relacionada ao acesso a certos bens que eram reservados a poucos por muito tempo, a exemplo tem-se o acesso à educação formal. Com isso, *“los servicios públicos y su gratuidad son percibidos como una de las condiciones de la igualdad de posiciones”* (DUBET, 2014, p. 24). Nesse sentido, percebemos alguns avanços conquistados por meio de lutas relacionadas à igualdade de posições.

A igualdade de oportunidades está mais presente nas sociedades democráticas modernas, que a igualdade de posições. A concepção de justiça social a partir da igualdade de oportunidades, apresentada por Dubet, modificou a antiga forma da estrutura social em que os postos de trabalho eram passados de geração para geração (como ocorria no feudalismo, em que os filhos de camponeses seriam também camponeses), assegurando a todos os sujeitos a oportunidade de ocupar qualquer posição de trabalho. Assim, a igualdade de oportunidades defende *“la libertad de circular en el espacio social em función de los talentos y de las necesidades de cada uno, y de los requisitos del comercio”* (DUBET, 2014, p. 53). Com isso, percebemos que a igualdade de oportunidades está calcada na maioria das concepções de justiça, a partir do ideal de meritocracia. Esta forma de justiça propõe que em cada geração os sujeitos se distribuam em todos os níveis das camadas sociais, a partir de seus dons e méritos, sem considerar sua origem social, econômica e suas condições iniciais.

Enquanto a igualdade de posições está associada a uma representação de sociedade dividida em classes sociais, na qual os sujeitos se definem a partir da posição que ocupam, a igualdade de oportunidades leva a definição dos sujeitos a partir das chances objetivas de poder ocupar qualquer posição na sociedade. Dubet (2014), destaca que ambas concepções de justiça social possuem suas limitações. A igualdade de posições está associada ao trabalho que cada indivíduo exerce. Assim, os sujeitos que estão fora do sistema (*outsiders*) não possuem nenhuma garantia de

direitos. Dessa forma, Dubet (2014, p. 38) afirma que para estes sujeitos *“la justicia de las posiciones resulta profundamente conservadora: favorece a quienes ya cuentan con una posición establecida e invita a los outsiders a mantenerse en el lugar subordinado que les es acordado”*. Portanto, estes sujeitos que estão fora do sistema, os grupos de minorias como as mulheres, os imigrantes, entre outros estão mais suscetíveis à igualdade de oportunidades.

A crítica à igualdade de posições está no modelo engessado e cristalizado das desigualdades associadas ao emprego assalariado, que se converte em um modelo conservador incapaz de oportunizar a mobilidade na vida social e no trabalho, multiplicando, ainda, as infinitas desigualdades (DUBET, 2014). Dessa maneira, a igualdade de posições configura-se frágil no momento em que há desemprego e precariedade do trabalho. Também quando os anseios de igualdade estão mais presentes e mais individuais e quando os sujeitos se definem mais por sua mobilidade que por sua posição.

Quando se trata da igualdade de oportunidades, ninguém pode negar o direito dos sujeitos almejam as posições mais valorizadas, suas condições e a oportunidade de acender a elas. Entretanto, a crítica a este modelo de justiça social repousa nos seus limites e nos efeitos reais da igualdade de oportunidades. Com a seleção deste modelo, há uma redução no modo de acesso ao sistema em que as posições eram passadas de geração para geração em forma de herança. Isso pareceu uma evolução tratando-se de justiça social, já que a partir disso todos os sujeitos passam a ter a oportunidade de ocupar qualquer posição no sistema.

Entretanto, foi observado que a meritocracia aumenta ainda mais as desigualdades, já que *“el declinar de la redistribución, fundado sobre el argumento que dice que el mérito de los vencedores debe ser recompensado sin nada que lo trabaje, ha terminado por acentuar el peso del nacimiento y disparidad de las fortunas”* (DUBET, 2014, p. 74). O autor criticou essa forma de estruturar a igualdade de oportunidades, colocando que esse modelo necessita aproximar-se dos princípios de justiça de Rawls, em que a competência meritocrática não desfavoreça os mais frágeis e desprotegidos, mas proteja-os a partir do princípio da diferença.

Outro ponto relevante da crítica à concepção da igualdade de oportunidades é que no momento em que cada sujeito tem a possibilidade de ocupar qualquer posição e os vencedores são responsáveis pelo seu sucesso, também os perdedores passam

a ser responsáveis pelo seu fracasso, porque não souberam aproveitar as oportunidades. Assim, nesse sistema há uma culpabilização das vítimas.

Percebemos que os dois modelos descritos por Dubet (2014), são válidos e ao mesmo tempo criticáveis. Entretanto, o autor defende a igualdade de posições em detrimento da igualdade de oportunidade. Não se tratando de excluir um modelo em benefício do outro, mas sim priorizar o mais justo.

Enfim, a igualdade de posições configura-se em um projeto mais sólido e generoso de sociedade. Este modelo propõe um projeto que

es más sólido porque induce a un contrato social más abierto, a condición de mirar con mayor atención las políticas de ingresos, de protecciones y transferencias sociales. El modelo de igualdad de oportunidades parece decir siempre, al final, que uno no les debe nada a los demás y que es libre de toda a deuda. Pero se olvida demasiado que las oportunidades individuales se benefician de las inversiones colectivas. El buen éxito de algunos no habría sido posible sin el capital colectivo de las infraestructuras, de los equipos, de la cultura y de las instituciones que les han permitido fructificar sus talentos. La justicia de posiciones es más generosa porque no permite olvidar lo que debemos a los otros; recuerda que la producción de los vencedores no exige el sacrificio de los vencidos. (DUBET, 2014, p. 114).

Assim, a igualdade de posições é mais desejável por diminuir as diferenças indesejáveis entre os sujeitos de uma sociedade. E, ainda, por cunhar um sentimento de solidariedade entre os sujeitos que vivem em sociedade.

Como pode ser visto, a justiça social está pautada, acima de tudo, em questões ideológicas, já que sua concretização demanda constante tentativa de transformação da estrutura social ou manutenção do “*status quo*”. Logo, a educação tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como coloca Freire (2000) necessitamos pensar na transformação social, sonhar em construir uma sociedade menos injusta, menos cruel, mais democrática, mais justa e mais humana, o que, segundo Estevão (2015, p. 50) “tratar-se-ia, então, de uma educação da amorização, de uma ética do cuidado e de transmissão do amor pela humanidade”.

A educação tem a função insubstituível na construção da dignidade de cada um e de seus direitos, mas também do direito do outro. Entretanto, para a efetiva transformação social, a educação sozinha não basta, havendo uma necessidade da existência de outras políticas sociais básicas em diversas áreas como saúde, segurança, entre outras.

Nesse sentido, a educação escolar tem papel importante para a construção da justiça social, uma vez que se articula com as práticas sociais, sendo esta uma forma

de proporcionar aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, configurando-se em um direito de todos em detrimento da exclusão social.

6 CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa apresentou como problema de investigação **de que maneira os processos de (in)justiça social são vivenciados por jovens de uma escola pública de ensino médio de Santa Maria/RS?**, tendo como objetivo geral analisar os processos de (in)justiça social vivenciados por jovens de uma escola pública de ensino médio de Santa Maria/RS. Os objetivos específicos que trabalhamos foram: Identificar o perfil dos jovens de uma escola pública de ensino médio de Santa Maria; Verificar a presença de abordagens de justiça social nas políticas públicas em educação, especificamente no ensino médio; Verificar a presença de processos de (In)justiça social em uma escola pública de ensino médio; Compreender as concepções dos jovens sobre (In)justiça social e sua relação com a educação.

Entendemos que esses processos perpassam a vida dos jovens, seja na trajetória escolar ou fora dela. Procuramos compreender o perfil desses jovens, bem como analisar a forma que estes sujeitos percebem a justiça social e como ela perpassa suas vivências cotidianas. Ainda, analisamos como a justiça social está presente no contexto escolar e nos documentos que norteiam o ensino médio.

Entretanto, além das dúvidas e solidão que se vive em uma pesquisa acadêmica, somou-se à investigação a pandemia de COVID-19 que aumentou as incertezas e influenciou diretamente este estudo, principalmente no levantamento dos dados. A pandemia chegou ao Brasil em março de 2020 exigindo o distanciamento social e o fechamento do comércio e das instituições, o que ocorreu também com as escolas, a fim de evitar qualquer tipo de contato e contágio entre as pessoas.

Assim, a realização da pesquisa foi afetada pelas ações de prevenção do contágio da doença, pois não pudemos estar no chão da escola e nem mesmo ter contato com os sujeitos que fizeram parte da investigação. Nesse sentido, tivemos que alterar a forma de levantamento de dados, passando a utilizar questionário, o documento do PPP (RIO GRANDE DO SUL, 2018) da escola e documentos legais que regem a educação, mais especificamente o ensino médio. Entretanto, essa pesquisa, assim como tantas outras do período pandêmico, é um marco temporal na história já que foi marcada por um tempo e espaço singular de nossas vidas - a pandemia de covid-19.

Com a pandemia tivemos que traçar outros caminhos de pesquisa, abandonando alguns critérios e modo de fazer, assumindo outros. A investigação que embasou o estudo está pautada em uma pesquisa qualitativa que lançou mão da pesquisa documental e do estudo de caso para sua realização. Para análise e discussão foram considerados os dados levantados a partir de 51 questionários respondidos pelos estudantes, bem como o PPP da escola e alguns documentos legais da educação e do ensino médio especificamente.

Observamos que o ensino médio sempre foi e continua sendo um campo de disputas e ideologias. Sua universalização e democratização a partir da CF (BRASIL, 1988) foi um avanço para a população brasileira, apresentando oportunidades a múltiplos sujeitos até então excluídos do sistema escolar. Entretanto, observamos que a lógica de mercado adentra a escola, a organização dos currículos e espaços do ensino médio, que são ditados pelo poder econômico, passando ao próprio jovem estudante a responsabilidade de sua empregabilidade a partir dos conceitos de competências e habilidades.

Neste trilhar de idas e vindas do ensino médio, observamos que as DCNEM de 2012 trouxeram a perspectiva de formação humana integral, procurando superar a dualidade do ensino, bem como os conceitos de competências e habilidades defendidos nas DCNEM anteriores (BRASIL, 1998), pautados no neoliberalismo econômico. As DCNEM de 2012 apresentaram o mundo do trabalho como um processo amplo da atividade humana, descrevendo a ciência, cultura, trabalho e tecnologia como eixos norteadores da organização dos currículos. No entanto, vimos um retrocesso da organização e estruturação do ensino médio a partir da MP 746/16 (BRASIL, 2016) e da Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) que retoma os conceitos já superados de competências e habilidades.

Na pesquisa, não aprofundamos questões sobre o ensino médio, já que este é o contexto em que os jovens estudantes estão inseridos e não o foco principal da pesquisa. Também vale lembrar que não adentramos nas questões do Novo Ensino Médio - NEM, já que a escola pesquisada estava organizada a partir da proposta anterior do ensino médio, pois não era uma escola-piloto onde o NEM estava sendo desenvolvido naquele momento.

Nesta pesquisa, elencamos como um fator importante pensar como os jovens estudantes vivenciaram suas juventudes no contexto escolar, com as configurações e culturas escolares. Compreendemos as juventudes em sua diversidade, multiplicidade

e pluralidade. Assim, essa categoria é construída a partir de fatores culturais, sociais, econômicos entre outros elementos que irão moldar a forma de ser jovem, não sendo uma condição eminentemente biológica.

Nesse sentido, os sujeitos que integraram esta pesquisa foram jovens de 15 a 19 anos que viveram suas juventudes na zona nordeste de Santa Maria, uma região periférica da cidade. Enfatizamos isso, pois entendemos que o local onde os sujeitos moram, bem como suas condições e acesso a bens e serviços influenciam diretamente a existência dos jovens e suas juventudes. Assim, a ocupação dos espaços públicos se converte em luta. Daí a importância dos coletivos e grupos de jovens.

Nos dados da pesquisa, observamos a baixa adesão de jovens em coletivos, sendo que apenas 11 dos 51 (21,6%) participavam de coletivos no momento da investigação. Os grupos que foram mencionados no questionário foram de dança, futebol e grupos vinculados à religião. Trazemos como possibilidade para o baixo percentual de jovens engajados em coletivos a falta de lugares de lazer dos espaços periféricos, ou ainda a necessidade de distanciamento social e o confinamento das pessoas devido à pandemia.

Entendemos, ainda, a escola como espaço de manifestação das culturas juvenis, o que muitas vezes gera conflito com a cultura da própria escola. A escola pesquisada localiza-se na 4ª maior região administrativa de Santa Maria, atendendo a um público em situação de vulnerabilidade. Observamos que 27,45% dos jovens desconhecem a profissão paterna o que nos leva a inferir que muitos desses jovens não conhecem o pai. Diante disso, constatamos que esta pesquisa vai ao encontro dos dados apresentados pelo IBGE (BRASIL, 2014c) em que 37,3% das famílias são chefiadas por mulheres, muitas vezes mães solas.

A partir dos dados levantados, concluímos que os sujeitos da pesquisa constituem-se em sujeitos periféricos, sendo em sua maioria mulheres, já que (60,8%) estudantes declararam-se do sexo feminino, autodeclarados brancos (58,8%). Ao analisar o dado relacionado à cor autodeclarada pelos jovens, percebemos que tais dados corroboram com os do Rio Grande do Sul, em que a maioria da população se autodeclarou branca (67,2%), havendo uma discrepância em relação a população brasileira, que apresenta apenas 33,2% da população autodeclarada branca. Uma possibilidade para essa diferença entre o Brasil e o Rio Grande do Sul, e os sujeitos

da pesquisa, pode ser a constituição da população gaúcha que tem uma considerável quantidade de imigrantes europeus em sua composição.

Entendemos, ainda, a identificação dos jovens com a escola como um ponto importante. Na pesquisa, 82,4% dos jovens demonstraram identificação com a escola ao afirmarem não ter interesse em trocar de instituição, se isso fosse possível. O que apresenta a relevância de ter na escola um espaço em que o jovem se reconheça e consiga criar vínculos a partir da identificação, compreendendo a escola como um espaço de conhecimento, mas também de socialização. Nesse sentido, observamos que um dos desafios da escola é incorporar elementos das culturas juvenis à cultura escolar, tornando a escola mais significativa para os jovens estudantes, criando espaços de socialização e manifestação das culturas dos jovens.

Na pesquisa, 68,6% dos jovens consideraram bons os espaços disponibilizados pela escola, 23,5% consideraram ótimo e 7,8% consideraram regular, não havendo nenhuma resposta negativa em relação aos espaços escolares. Observamos diante disso, a relação entre a identificação dos jovens com a escola e a disponibilidade de espaços físicos para os jovens manifestarem suas culturas. Entretanto, entendemos que essas possibilidades não podem se restringir aos espaços físicos da escola. É necessário que essas manifestações sejam incluídas nos currículos a partir de uma pedagogia da juventude, como mencionada por Dayrell (2003), revendo os currículos escolares. Essas manifestações configuram-se como forma de justiça social ao passo que reconhecem muitos jovens que por tempos foram excluídos do sistema escolar, a partir de suas culturas: as culturas juvenis.

A justiça social é um termo recente, pois somente passa a ser usado e debatido há cerca de 150 anos. Também se configura como um termo abrangente, pois abarca uma multiplicidade de demandas relacionadas à redistribuição, reconhecimento e participação dos sujeitos de uma sociedade.

Ao analisar a justiça social nos documentos que regem a educação brasileira, entendemos que a educação e conseqüentemente as políticas públicas voltadas para ela são formas de assegurar condições básicas para o processo de desenvolvimento de sujeitos a acesso a uma vida digna. Daí a importância de se pensar as políticas públicas educacionais, sua regulamentação, suas finalidades, ideologias e intenções.

Na presente pesquisa, um dos objetivos foi analisar os documentos que orientam a educação básica e especificamente o ensino médio, o que realizamos a partir da abordagem da redistribuição, a fim de delimitar a amplitude de possibilidades

que as abordagens de justiça possuem. Ao pensar a educação a partir da redistribuição, percebemos que a própria ampliação do direito e acesso à educação formal por parte das camadas populares e mais vulneráveis configura-se como justiça social. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) trouxe muitos avanços relacionados aos direitos dos cidadãos, o que não foi diferente no âmbito da educação, a partir da efetivação da educação como direito social subjetivo, direito este fundamental para atingir uma vida digna e plena. A LDB (BRASIL, 1996) vem corroborar com o processo de democratização da educação básica e conseqüentemente do ensino médio, apresentando um paulatino avanço na universalização, pelo menos nos marcos legais, ampliando o acesso e tornando a oferta da educação básica obrigatória aos sujeitos de 4 a 17 anos de idade, o que influenciou diretamente a etapa do ensino médio.

A educação sempre configurou-se como um campo de disputa e poder, muitas vezes uma luta entre as demandas sociais e as demandas econômicas, sendo que, frequentemente, as decisões tomadas são influenciadas pelo sistema capitalista em detrimento da formação plena dos estudantes. Tendo este olhar, analisamos as DCNEM de 2012 e sua atualização de 2018.

As DCNEM de 2012 foram atualizadas por estarem em desacordo com a proposta do NEM que se estabeleceu a partir da Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017). Entendemos que a atualização em 2018 foi um retrocesso para o ensino médio, alterando princípios já conquistados e retomando conceitos que havíamos superado no ensino médio. A partir da atualização das DCNEM de 2018 a formação dos estudantes é marcada pelos interesses do mercado, restrita a uma funcionalidade para a atuação dos sujeitos no sistema econômico, afastando-se de uma formação ontológica e omnilateral.

Dessa forma, inferimos que a reforma do ensino médio, que trouxe a atualização das DCNEM de 2018, vai de encontro com as propostas voltadas para a justiça social, uma vez que uma educação voltada para a justiça social está pautada em elementos que possibilite aos sujeitos uma vida digna, para isso é necessário uma educação para além das questões tecnicistas e de formação de mão de obra para o mercado. É preciso uma formação que desenvolva as capacidades de pensar o mundo e sua relação com tal, que desenvolva a criticidade e criatividade dos sujeitos para se pensar e se colocar no mundo, uma educação que possibilite a redistribuição

dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, direito esse de todo o ser humano.

Para além da justiça social nos documentos legais, analisamos como ela está presente, ou não, no contexto escolar. A escola laica, gratuita e obrigatória foi um passo importante em direção à justiça social, já que possibilitou a todos os sujeitos o acesso a uma cultura, língua e valores até então restrita a um grupo da sociedade.

Observamos neste estudo a importância que a escola pública e gratuita tem na vida dos estudantes, já que 90,2% dos jovens pesquisados estudaram exclusivamente em escolas públicas até o momento de realização da pesquisa. Dado este que corrobora com as estatísticas nacionais, em que 87,7% dos jovens brasileiros estudam em escola pública, demonstrando a relevância da universalização do acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Entretanto, a universalização do acesso é apenas uma parte da justiça social na educação. É preciso ir além, já que muitas vezes não se considera as pequenas desigualdades que ingressam na escola juntamente com os estudantes. Essas pequenas desigualdades vão se ampliando até se tornarem abismos que separam os “vencedores” dos “vencidos” do sistema escolar. Nos sistemas educacionais atuais, o mérito é o principal método de aferir o aprendizado dos estudantes, o que muitas vezes acentua as desigualdades, já que não considera as necessidades e carências da trajetória de cada estudante, padronizando os sujeitos que estão inseridos no sistema educacional.

Entendemos a necessidade da escola desenvolver mecanismos para que essas distâncias entre os estudantes diminuam, havendo maior equidade nos processos escolares. A escola, a partir do momento em que se tornou direito de todos, reflete a esperança de um mundo mais igualitário, em que todos desenvolvam suas capacidades para usufruir de seus direitos plena e livremente. Assim, abordamos neste estudo, uma educação que propõe a justiça social a partir da justiça curricular apresentada por Connell (2006), da educação libertadora desenvolvida por Freire (2011a, 2011b) e da educação democrática proposta por Nussbaum (2013, 2015).

Nesse sentido, concluímos que uma possibilidade para a educação escolar voltada para a justiça social seria a partir da reestruturação do currículo a fim de organizá-lo considerando os conhecimentos e culturas dos grupos menos favorecidos, apresentando um currículo multicultural a fim de uma formação cidadã. Consideramos, ainda, como possibilidade o entrelaçamentos entre a educação

democrática (NUSSBAUM 2015) e libertadora (FREIRE, 2011) que desenvolva a autonomia dos estudantes considerando a assunção da identidade cultural, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos que primem pela criatividade, autonomia e criticidade, a fim ampliar as capacidades desse sujeitos para a emancipação humana.

Observamos que o PPP da escola apresentou em suas metas e objetivos elementos dispostos para a justiça social ao propor em seu plano de ação a participação, cidadania, percepção e entendimento da origem e realidade dos estudantes a partir do estudo das culturas dos povos que deram origem às nossas comunidades e sociedade. No entanto, não conseguimos observar como essas metas e objetivos do plano de ação efetivam-se no “chão da escola”, uma vez que não pudemos realizar observações no cotidiano da escola devido ao momento pandêmico em que desenvolvemos o levantamento dos dados da pesquisa.

Mesmo sem termos encontros presenciais com os estudantes, conseguimos, a partir dos questionários, compreender como os jovens estudantes da escola pesquisada entendem a justiça social e o que dizem sobre ela. Para isso, analisamos como os jovens estudantes percebem as abordagens da justiça social e como elas perpassam suas vidas. Adicionamos às abordagens de justiça o elemento da igualdade, que é transversal às formas de justiça, por estar presente em grande parte das respostas dos jovens, sendo o principal entendimento de justiça social dos estudantes.

A justiça social está vinculada à três abordagens principais, sendo elas a redistribuição, o reconhecimento e a participação. Diante das análises realizadas, verificamos que os jovens têm uma rasa compreensão sobre a justiça social e suas abordagens. Vale ressaltar que não queremos que tenham a concepção conceitual da justiça social, mas que tenham consciência de como ela se concretiza na prática, para que assim, consigam ter acesso a seus direitos.

A justiça é tida pelos jovens em sua forma legal, isto é, no cumprimento das leis, e não como uma equiparação, uma forma de superação das desigualdades sociais, ou mesmo formas de atingir o bem-estar ou direito a uma vida digna a partir do desenvolvimento das capacidades para as liberdades, o reconhecimento da cultura, *status* social de todos e participação democrática nos contextos que interferem diretamente no seu cotidiano.

Para uma melhor análise da percepção dos jovens sobre as abordagens da justiça social, no questionário da pesquisa, desenvolvemos questões que

contemplassem as três abordagens da justiça social. Os jovens estudantes se depararam com questionamento e situações hipotéticas de injustiça para analisar e expressar suas opiniões.

A justiça redistributiva tem como princípio a redistribuição de bens materiais, recursos e benefícios. Nessa abordagem são considerados três princípios, sendo eles: o princípio da justiça igualitária, o princípio da justiça como necessidade e o princípio da justiça como mérito. A estes princípios soma-se um quarto, o princípio da diferença, no qual somente são aceitas as desigualdades que sejam para beneficiar os mais desfavorecidos. Assim, legitimam-se as políticas públicas de redistribuição de renda e de ações afirmativas propostas pelo Estado.

Quando tratamos sobre a justiça social como redistribuição, verificamos o impacto que os programas sociais de redistribuição de renda têm na vida dos jovens estudantes e suas famílias, assim como para uma grande parcela da população brasileira. Observamos a abrangência do Programa Bolsa Família - PBF e sua popularidade visto que todos os estudantes que responderam aos questionamentos relacionados ao programa apontaram como positiva a sua execução.

É perceptível o progressivo crescimento desta política pública desde 2004, quando foi criada, até os dias atuais, sendo que em maio de 2023 contemplou o maior número de famílias, num total de aproximadamente 21 mil. Entretanto, houve um período de interrupção dessa importante política pública, como uma tentativa do governo Bolsonaro de erradicar o PBF substituindo-o pelo Auxílio Brasil em 2021 (BRASIL, 2021), na tentativa de imprimir uma marca própria de seu governo na área social. O PBF foi retomado com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República a partir da Medida Provisória 1164/23 (BRASIL, 2023a).

Além do PBF, abordamos como forma de justiça redistributiva as ações afirmativas a partir das cotas para a educação superior. As cotas configuram-se como uma política de redistribuição relevante para a diminuição das desigualdades educacionais brasileiras. A Lei das Cotas (2012b) estabelece 50% das vagas de instituições públicas federais para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, distribuindo essas vagas entre pretos, pardos e indígenas - PPI e pessoas com deficiência - PcD.

Nos surpreendeu perceber que, mesmo sendo sujeitos aptos a beneficiarem-se desta política pública, alguns estudantes entendem-a como desnecessária. Nos parece que esses jovens não compreendem as desigualdades e o gargalo que existe

no acesso ao ensino superior e como ela pode influenciar a vida da população mais vulnerável. Percebemos que muitos estudantes não têm a real compreensão e dimensão da importância da política de cotas.

Entendemos as ações afirmativas, assim como as cotas como forma de redistribuição, mas também de reconhecimento de grupos para o qual o ensino superior era inacessível. Nesse sentido, a política de cotas é vista a partir de uma abordagem bidimensional de justiça social (redistribuição e reconhecimento).

As discussões sobre as políticas públicas do PBF e do sistema de cotas não se esgota aqui, pois abarcam um leque de possibilidades e meandros que merecem análise. Também há outras formas de justiça redistributiva que não foram contempladas na pesquisa, podendo ser foco de análise em outros estudos.

Já a justiça social como reconhecimento apresenta as igualdades de tratamento e legitimação das culturas e *status* de diferentes grupos. Assim, em tal abordagem os grupos tidos como minorias, que não são considerados pela cultura hegemônica, devem ser legitimados. São considerados públicos da justiça social como reconhecimento os grupos que sofrem discriminação por gênero, raça, etnia, sexo ou classe social. Por isso, entendemos que as ações afirmativas também são uma questão de reconhecimento, já que as cotas estão destinadas a alguns grupos de minorias, que sem esta política pública, têm o acesso ao ensino superior dificultado.

Dentre tantas formas de reconhecimento, apresentamos na pesquisa formas de reconhecimento relacionadas ao gênero e raça, já que apresentamos a dificuldade da mulher negra da inserção no mercado de trabalho se comparada a um homem branco. Com isso, procuramos compreender qual a concepção dos jovens estudantes em relação a esta situação em que os percursos e jornadas são distintos.

Os jovens percebem a diferença da trajetória da mulher e do homem para a realização de seu ser e fazer. Percebem esta forma de injustiça como falta de igualdade de tratamento. Entretanto, a partir das respostas dos estudantes observamos o entendimento deles como necessidade de igualdade de tratamento e não igualdade de direitos. Para se atingir a igualdade de tratamento, há que se equiparar as condições socioeconômicas dos grupos que no caso das mulheres pretas continuam sendo as piores, colocando essas mulheres em situação de vulnerabilidade.

O empoderamento feminino foi outro ponto levantado nos questionários. A luta das mulheres por igualdade de direitos é uma constante e teve muitos avanços. Mas

há diversas questões que ainda estão em pauta atualmente, como a equiparação salarial, bem como a ocupação em postos de trabalho até então ocupados exclusivamente por homens.

Outra abordagem de justiça social analisada foi a participação. É a partir da participação que os indivíduos conseguem expor suas demandas e propor soluções para os problemas do dia a dia. Nesta investigação, abordamos a participação a partir do contexto escolar. Verificamos como os jovens participam das decisões tomadas na escola já que este é o contexto social mais próximo dos jovens para exercer sua cidadania. A maioria dos jovens participantes da pesquisa não exerce o seu direito democrático dentro da escola. Talvez por não saber a importância de sua participação na tomada de decisões no contexto escolar ou ainda, por falta de incentivo e esclarecimento por parte da própria gestão e professores da escola.

Ainda, com esta investigação, verificamos que a forma como os estudantes percebem a justiça social é através do conceito de igualdade. Entretanto, observamos que, por vezes, os jovens entendem a igualdade como igualdade de tratamento e não igualdade de direitos. Sabemos da importância da igualdade. Na sociedade democrática, entretanto, a igualdade formal não é suficiente para abarcar as necessidades dos integrantes de grupos sociais minoritários. É necessário que estes sujeitos sejam considerados em suas especificidades para ter iguais oportunidades. Assim, pensamos em uma igualdade substantiva para além da igualdade formal.

A sociedade moderna está pautada na igualdade de oportunidade, ou seja, proporciona a oportunidade de acesso ou de ingresso a determinadas posições a todos, desde que estes sejam merecedores. Neste sentido, observamos a crueldade da igualdade de oportunidades, que tem seus princípios calcados na meritocracia. Se os vencedores são responsáveis por sua vitória, os perdedores são responsáveis por sua derrota, pois não aproveitaram a oportunidade. Dessa forma há a culpabilização das vítimas.

Em contrapartida à igualdade de oportunidade, há a igualdade de posições, que propõe a equiparação das posições sociais a partir da valorização das posições mais frágeis da sociedade com redução das desigualdades. Essa forma de igualdade está pautada nos postos de trabalho e nas posições que os sujeitos ocupam na sociedade.

Entendemos que o conceito de igualdade é amplo e abarca diversos fatores para contemplar a justiça social. Assim, a compreensão da justiça social a partir da

igualdade que os jovens têm é legítima, já que ela perpassa todas as abordagens de justiça social, sendo almejada, juntamente com a liberdade, em todas elas.

Ao analisar os dados levantados, bem como a bibliografia utilizada e as reflexões realizadas, defendemos a tese de que os processos de (in)justiça social perpassam o cotidiano dos estudantes, transcendendo o contexto escolar, influenciando-o diretamente a partir de pequenos movimentos e ações como o próprio direito e acesso à educação (como forma de redistribuição), o reconhecimento das culturas dos jovens que passam a frequentar a escola, fazendo com que se sintam pertencentes deste lugar, contexto e realidade e os processos de participação, que ainda são nitidamente pouco explorados pelos estudantes.

Estas abordagens de justiça social podem ser desenvolvidas e aprimoradas a partir de uma educação democrática, proposta por Nussbaum (2015) e libertadora, proposta por Freire (2011) considerando a justiça curricular através do olhar das culturas dos grupos desfavorecidos, na construção de um currículo contra-hegemônico, o que é proposto por Connell (2006). O ponto de encontro destas teorias está na ideia de uma educação para o desenvolvimento humano a partir da liberdade e das humanidades, considerando a cultura e os conhecimentos dos estudantes. Entendemos que para a concretização do desenvolvimento dos sujeitos é necessária uma educação que desenvolva as capacidades de pensamento crítico, autonomia, empatia, reflexão e autorreflexão. Assim, os jovens estudantes do ensino médio carecem de uma educação que proporcione um desenvolvimento integral para que possam, a partir da educação, ter a possibilidade de acesso a uma vida plena e com dignidade.

Enfim, as discussões sobre justiça social na educação não se esgotam neste trabalho, muito pelo contrário, observamos que a partir dele diversos questionamentos foram levantados e necessitam de análise. Também percebemos que muitos elementos relacionados à justiça social não foram abordados por se tratar de um tema amplo e que traz muitos debates, tanto na área social como mais especificamente na educação.

Na sociedade atual o índice e as formas de desigualdades são alarmantes, havendo uma grande distância entre os segmentos mais pobres e mais ricos da sociedade, o que muitas vezes é agravado pelos processos que os sujeitos vivem. Exemplo disso é a escolarização que muitas vezes aumenta as desigualdades originais em vez de as erradicar. Nesse sentido, infelizmente, o nascimento de uma

criança pressupõe as suas oportunidades e capacidades para realizar o que quer fazer e ser, entretanto não determina se sua trajetória será de sucesso, dependendo da equiparação que a justiça social é capaz de lhe dar.

Então qualquer teoria de justiça necessita travar uma luta com as desigualdades e iniquidades em busca dos direitos humanos básicos para uma vida digna. Essa luta não se configura fácil visto que deve confrontar as formas de produção neoliberal e a lógica que o capitalismo chancelou na sociedade.

As oportunidades e as capacidades dispostas por Sen (2011) e Nussbaum (2013; 2015) da justiça social são estritamente influenciadas pelas desigualdades de classe, raça, religião, etnia, gênero e sexo. Assim, o acesso a direitos básicos como a educação apresenta uma forma de aumentar as chances de alcançar a liberdade de escolha (SEN, 2011). Entendemos que a educação sozinha não muda o mundo mas dá a possibilidade de uma mudança de vida para os sujeitos, uma possibilidade de ascensão social e de atingir as capacidades necessárias para se ter liberdade de escolha.

Uma teoria de justiça social, seja ela qual for, tem por intuito aumentar as possibilidades para que os indivíduos tenham uma vida digna, reconhecendo as desigualdades e tentando diminuí-las ou erradicá-las a partir da igualdade substantiva para o desenvolvimento da liberdade. Enfim, as inter-relações entre os processos de desigualdade e exclusão são complexas, necessitando de medidas e ações multidimensionais de justiça social.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análise de uma Pesquisa Nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALMEIDA, Angelita Soares de. **As Perspectivas dos Alunos no Ensino Médio Politécnico**: Ensino, Aprendizagem, Permanência e Conclusão da Última Etapa da Educação Básica. 90 f. (2015). Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

ALVES, Sandra Maria Campos; BARBOSA, Mara Renata Barros. Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. **Research, Society and Development**, v. 9, n.4, 2020.

ANDERSON, Joel; HONNETH, Axel. Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça. **Cadernos de Filosofia Alemã**. FFLCH-USP, São Paulo, n. 17, jan./jun. 2011, p.81-112.

ANTUNES, Jucemara. **O Direito à Educação como "ioiô" das Políticas que Ampliam a Obrigatoriedade da Educação Básica**. 300 f. (2018). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

AUDARD, Chatherine. Utilitarismo. In: **Dicionário de ética e filosofia moral**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2007, v. 2.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: Qual é a medida da justiça Social?. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.) **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 199-218, Abr. 2006.

BARBOSA, Bárbara Barros. **Educação para o desenvolvimento humano e a construção do senso de justiça**. 126 f. (2014). Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

BASTIANI, Tânia Mara de. **Rompendo as cercas da educação burguesa**: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS. 173 f. (2014). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

BATISTA, Gilda Alves. **Jovens e Jovens em Conflito Com a Lei: O Que Pensam Sobre a Escola?**. 199 f. (2013). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

BATISTA, Nilcione Maciel Lacerda. **Trajetórias de Sucesso Escolar dos Jovens Oriundos de Escolas Públicas no Ensino Superior**. 187f. (2016). Dissertação (Mestrado em Educação Popular) - Universidade Federal Da Paraíba (João Pessoa), 2016.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 8, n. 16, p. 23-35, 2014.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOTEGA, Leandro da Rocha. Ocupação da Fazenda Santa Marta em Santa Maria - RS (1991-1993). **Revista Sociais e Humanas**; v. 19 n. 1. UFSM, Santa Maria - RS, 2006.

BOURDEIU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE; Lilian Fávoro Alegrânio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma Visão Crítica Sobre a Implantação da Base Nacional Comum Curricular Em Consonância Com a Reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**. Universidade Federal de Alagoas. v. 10, n.21, mai./ago. 2018.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a Várias Mãos**: A Experiência da Partilha Através da Pesquisa na Educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15**, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: MEC, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)**. Ministério Público Federal – MPF. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pfdc/temas/legislacao/internacional/declar_dir_homem_cidadao.pdf/view>. Acesso em: 21 abr. 2021b.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. IBGE. Estatística de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, RJ, 2014c. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>>. Acesso em: 12/04/2022.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996b.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. Brasília – 2014a.

BRASIL. **Lei No 10.172, de 9 de janeiro De 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. Brasília – 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF : Inep, 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.061, de 9 de agosto de 2021**. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. Brasília, 2021a.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. BRASIL, 2017.

BRASIL. Lei 12.852/2013. **Estatuto da Juventude**, Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional. MEC, 1996a.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.164, de 2 de Março de 2023**. Institui o Programa Bolsa Família e altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, e a Lei nº 10.820, de 17 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a autorização para desconto em folha de pagamento. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato20232026/2023/mpv/mpv1164.htm>. Acesso em: 03 jun. 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de educação do Ministério da Educação. **Parecer nº 7 de 9/7/2010** sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de educação do Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21/11/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 08 jun. 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012br. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**: Documento Orientador das Ações de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Informe Bolsa Família**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/MDS/2_Acoes_e_Programas/Bolsa_Familia/Informes/2023/Informe_Bolsa_Familia_N_8.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023b.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília: MEC, 2011.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. Um Olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

CANDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE** - v. 33, n.2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. Considerações Sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014 – 2024. **Anais da XI ANPED SUL**. Curitiba, PR: Setor de Educação da UFPR, 2016.

CARRANO, P. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. Ciências Humanas e Sociais em Revista, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 62-70, jul./dez. 2008.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas** - Ser jovem hoje, no Brasil: desafios e possibilidades. Flacso, Brasil, 2021.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CONJUVE. **Juventudes e a pandemia do Coronavírus**: relatório nacional – maio de 2021. 2ª edição, 2021. Disponível em: <<https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>>. Acesso em 04 ago. 2022.

CONNELL, Raewyn. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 2006.

CONSED. **Ensino Médio**. Disponível em: <<https://consed.org.br/tema/ensinomedio>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CORRÊA, Shirlei de Souza.; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.11469 .

DAYRELL, Juarez. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). Políticas públicas: a juventude em pauta. 2. ed. Ação Educativa. Fundação Friedrich Ebert. São Paulo: Cortez, 2003.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001.

DUBET, François. *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

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

DUBET, François. *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

ENNE, Ana Lucia Silva. Conexões entre juventude, consumo e mídia: múltiplas formas de atuação e apropriação. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. **Narrativas Juvenis e Espaços públicos: Olhares de Pesquisa em Educação, Mídias e Ciências Sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona, v.17, n. 8, Abril 2009, p. 1-13. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar. Justiça Social e Educação: Das Denúncias aos Anúncios. In: **Educação e Justiça Social**. ENS, Romilda Teodora; BONETI, Lindomar Wessler. Ijuí: Ed.Ijuí, 2015.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas Jovens e Cultura Escolar. Texto mimeo apresentado no seminário **Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio**, organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 de junho de 2000.

FÁVARO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati; CRUZ SOBRINHO, SIDINEI. A Lógica Perversa da Profissionalização: a ideologia empresarial invade os processos formativos. In: FÁVARO, Altair Amlerto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

FÁVARO, Altair Amlerto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. Políticas Públicas e a Efetivação das Capacidades Humanas: o papel central da educação. In: FÁVARO, Altair Amlerto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FOLMER, Ivanio. **A educação do Campo nos Territórios Assentados**: o Caso do Assentamento Fazenda Annoni e o Assentamento Bela Vista. 165 f. (2018). Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

FORTES, Renivaldo Oliveira. Os Bens Primários de John Rawls e as Ações Afirmativas: Reparar as Injustiças em Direção à Igualdade. **Pensando** – Revista de Filosofia Vol. 9, Nº 18, 2018.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal, nº 63, out. 2002.

FRASER, Nancy. La justicia social en la era política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?**. Madrid: Morata, 2006.

FRASER, Nancy. Redistribuição, Reconhecimento e Participação: Por uma Concepção Integrada de Justiça. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

FREEMAN, Samuel. Contratualismo. In: **Dicionário de ética e filosofia moral**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2007, v. 1.

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editore, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. **Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia**. 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2023.

FREDMAN, Sandra. Enfrentando o futuro: igualdade substantiva sob os holofotes. **Revista da AJURIS**. v. 40 – n. 130 – Jun 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **A participação das mulheres negras no mercado de trabalho**. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/artigos/participacao-mulheres-negras-mercado-trabalho>>. Acesso em 05 jun. 2023.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editore, 2018.

GATTI, Barnardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editorial, 2002.

GEHLEN, Maria Eloá. **O Direito é Concluir o Ensino Médio**: na Vida de Todos, na Voz dos Operadores do Direito, nos Processos Judiciais e na Teoria do Garantismo. 231 f. (2015). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. Estigma: **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª. Ed.- Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLBSPAN, Ricardo Boklis. **A disputa por hegemonia em ação**: uma análise de julgamentos de alunos de uma escola municipal e de uma escola privada sobre qualidade na educação. 175 f. (2015). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

GOSTSACK Felipe. Identidade Cultural. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editore, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editore, 2018.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, Axel. Redistribución como reconocimiento: respuesta a Nancy Fraser. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?**. Madrid: Morata, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua Educação 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília-DF: Inep/MEC, 2023a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Rendimento Escolar**. Brasília-DF: Inep/MEC, 2023b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2022**: Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – Ipeadata. Censo da Escola Básica. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – Ipeadata. Censo da Escola Básica. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

IPEA. **Boletim Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, IPEA 2021.

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Texto para Discussão**: Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade: Um balanço dos primeiros quinze anos. Brasília - Rio de Janeiro: Ipea, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9356/1/td_2499.pdf>. Acesso em 03 jun, 2023.

JACÓ, Paulo César de Carvalho. **Do Ensino Médio à Educação Superior**: Caminhos e Descaminhos de Alunos Egressos da Escola de Educação Básica São João Batista, 2009 a 2012. 224 f. (2014). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

JORGE, Tiago Antônio da Silva. **Trabalho Docente e Desempenho Estudantil**. 197 f. (2014). Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

KANG, Thomas. Justiça e desenvolvimento no pensamento de Amartya Sen. **Revista de Economia Política**. v. 31, nº 3 (123), pp. 352-369, julho-setembro/2011.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? as meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v. 11, n. 20, p. 33-45, jan./jun. 2017.

KUKATHAS, Chandran. Rawls. In: **Dicionário de ética e filosofia moral**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2007, v. 2.

LASSANCE, Antonio. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma Pesquisa Nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

LEÃO, Geraldo. Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o Ensino Médio. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. **Narrativas Juvenis e Espaços públicos: Olhares de Pesquisa em Educação, Mídias e Ciências Sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

LIBANORI, Guilherme Andolfatto. **Melhores Políticas para Melhores Vidas: Um Estudo Crítico das Concepções que Embasam o *Programme For International Student Assessment* (PISA) no Período 1997-2012**. 161 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

LIMA, Francisco Jozivan Guedes de. Para Além do Dilema Redistribuição Reconhecimento: Nancy Fraser e a Concepção Bidimensional de Justiça. **ethic@**. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v.15, n.1, p.126-141, jul. 2016.

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 267 f (2016). Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

LOCKMANN, Kamila. **A Proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada: Estratégias da Governamentalidade Neoliberal**. 318 f. (2013). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

LOURENZI, Lucinéia. **A Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen-RS e a Produção e Reprodução Local e Regional a Partir dos Seus Egressos: Um Estudo de Caso**. 239 f. (2015). Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

MARGULIS, Mario. **¿Juventud o Juventudes?** [Entrevista concedida a] Olga Celestina da Silva Durand. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p.297-324, jul./dez. 2004.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Antonio Manuel. Contratualismo. In.: **Dicionário de Filosofia Moral e Política**. Disponível em: <www.ifl.pt/private/admin/ficheiros/uploads/4e5a7f050e30f8d591575b5317671f72.pdf>. Acesso em: 16 abr 2019.

MARTINS, Carlos H. dos Santos; CARRANO, Paulo C. Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, Santa Maria, v.36, n.1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MARTINS, Maria Angélica Seabra Rodrigues. A Busca pelo Empoderamento Feminino ao Longo da História e Coco Chanel como Ícone das Mudanças na Vida da Mulher do Século XX. **RPGE – Revista On line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 23, n. 2, maio/ago., 2019.

MATTOS, Delmo. Contratualismo, utilitarismo e pluralismo na teoria da justiça de Rawls. **Ethic@**. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v.15, n.1, p.85-109, Jul. 2016.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, nº5, mai/jun/jul/ago, 1997 – nº6 set/out/Nov/dez, 1997.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Programa Bolsa Família na Saúde**. Brasília - DF, 2023. Disponível em: <<https://bfa.saude.gov.br/>> Acesso em : 01 jun. 2023.

MINUSSI, Valéria Pereira. **Sentidos da Escola para Jovens Estudantes de Ensino Médio Diante de Práticas Pedagógicas Diferenciadas: Um Estudo de Caso**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: Entre Recorrências e Novas Inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v.17, n.49, jan.-abr. 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Ijuí, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOURA, Maria Rosimére Salviano de; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, SP. Volume 22, Número 3, Setembro/Dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/byVSm4s5Vw7RXdp5KY6RFbH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

MURILLO, Javier; ARAMBURUZABALA, Pilar. Aprendizaje-servicio y justicia social. **Cuadernos de Pedagogía**. nº 450, Sección Tema del Mes, Noviembre 2014.

MURILLO, Javier; ROMÁN, Marcela; HERNANDEZ-CASTILLA, Reyes. **Justicia Social y Justicia Social en Educación**. Madrid, Borrador: 2012.

NEPOMUCENO, Valeria. O Conselho Social e os Conselhos Setoriais. In: CENDHEC. **Sistema de Garantia de Direitos: um Caminho para a Proteção Integral**. Recife: CENDHEC, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

NONATO, Symaira Poliana. ALMEIDA, Jorddana Rocha de. FARIA, Ivan. GEBBER, Saulo. DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

NORO, Deisi. **Discussões relacionadas a gênero nos Planos de Educação: o respeito à diversidade nas políticas públicas educacionais**. 47 f. (2017) Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes de; GOMES, Jacqueline de Souza. Ética e Direitos Humanos: Um Enfoque a Partir da Teoria das Capacitações. **Diversitates**. Rio de Janeiro, v. 5, nº 1, 2013.

OMS. **Pandemia da doença de coronavírus (COVID-19): números em resumo**. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus->

[2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAiAl-6PBhBCEiwAc2GOVOC6MLjXaFq33nwWRCNYtTGP1BIFVIPJet7FOAVKSkioHvLImp96hoCIYQAvD_BwE>](https://www.scielo.br/j/rap/a/GtG37gSZy4CVCBvdcPcrgYb/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 06 jan. 2022.

PACHECO, Suzana Moreira. **A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um**. 201 f. (2014). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

PAIS, José Machado. A Construção Sociológica da Juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Portugal, v. XXV, p.139-165, 1990.

PAIS, José. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, Luis Henrique; SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de; Bartholo, Letícia; SOARES, Sergei. Evitando a pandemia da pobreza: possibilidades para o programa Bolsa Família e para o Cadastro Único em resposta à COVID-19. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro:1097-1110, jul. - ago. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/GtG37gSZy4CVCBvdcPcrgYb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

PALOMA, Rebeca Ramos. **O Ensino Médio Politécnico Noturno e os Jovens Estudantes de Uma Escola da Região Oeste de Santa Maria/RS: Um Estudo de Caso**. 202 f. (2016). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

PELUSO, Luis Alberto. Utilitarismo e ação social. In: PELUSO, L. A. (Org.). **Ética & utilitarismo**. Campinas: Ed. Alínea, 1998.

PESCAROLO, Joyce Kelly; MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. O Papel da Escola na Reprodução e na Ruptura com as Origens Sociais. In: ENS, Romilda Teodora; BONETI, Lindomar Wessler. **Educação e Justiça Social**. Ijuí: Ed. Unijui, 2015.

PINHEIRO, Ana Paula; SARTORI, Jerônimo. A Educação Democrática em Nussbaum e a Educação Libertadora em Freire: relações e aproximações. In: FÁVARO, Altair Amlerto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Fabrício Krusche. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - Gestão 2011/2014 - E sua Relação com a Educação Física e o Mundo do Trabalho**. 143 f. (2015). Dissertação em Educação Física – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino Médio ao Longo do Século XX: Um Projeto Inacabado. In: STEFHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. III: Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RAMOS, Renata Fornelos d'Azevedo. **Juventude da periferia: do estigma ao modo de vida**. Curitiba: Appris, 2018.

RAVAGNANI, Herbert Barucci. Luta por reconhecimento: a filosofia social do jovem Hegel segundo Honneth. **Kínesis**, Vol. I, nº 01, Março-2009, p.39-57

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000b.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, SEDUC/RS, 2018.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

ROHLING, Marcos. **O Governo da Educação e a Justiça Educacional**. Uma Análise das Bases da Legislação Educacional Brasileira à Luz da Controvérsia Liberal-Comunitarista. 388 f. (2018) Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2018.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de pesquisa**. v. 46 n. 160, p. 386-409, abr./jun. 2016.

ROSSI, Alexandre José. **As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE**. 178 f. (2016). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

SANAR. Pandemias na História: o que há de semelhante e de novo na Covid-19 Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/niteroi/files/2020/04/Pandemias-na-Historia.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2022.

SARTORI, Jerônimo; ODY, Leandro Carlos. **EDUCAÇÃO: conhecimento e pedagogia das competências**. In: FÁVARO, Altair Amlerto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SCHNEIDER, Gabriela. **As Ações do Governo Federal no Âmbito das Condições Materiais e Estruturais da Escola: Uma Problematização a Partir do Conceito de Justiça Social**. 246 f. (2014). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2014.

SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. Odireito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Educação**. Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38228/pdf>>. Acesso em -3 jun. 2023.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**. Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira; GUIMARÃES, Maria de Fátima; MORETTI, Vanessa Cristina. Princípios da igualdade e desigualdade, da diferença e diversidade, gênero, corpo, violência: olhares sobre a Educação. **Revista Travessias**. v. 11, n. 01, jan./abr. 2017.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SILVA, A. V. da; SANTOS, V. A. da S. O Grêmio Estudantil e a Gestão Democrática: um estudo de caso no Município de Messias-Alagoas. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, Mai. de 2019. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e62082.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SILVA, Bruna Caroline Moreira; XAVIER, Wesley Silva; CALBINO, Daniel. Política de Cotas e Meritocracia: Uma Análise da Percepção de Professores Universitários. **DADOS**. Rio de Janeiro, vol.65 (1): e20200166, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/dados/a/MWS4gGwkkN387KHC4JcxZtd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 03 jun. 2023.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **A efetividade da 'Política de Fundos' no financiamento da educação no Brasil 2007-2011**. 158 f. (2014). Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2014.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoeirado Discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 34, e. 214130, p. 1-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Programa Ensino Médio Inovador como Política de Indução a Mudanças Curriculares: da Proposta Enunciada a Experiências Relatadas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.32, n.02, p. 91-110, abr.-jun. 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Políticas Curriculares para o Ensino Médio: o Programa Ensino Médio Inovador. In: RAMOS, Nara Vieira;

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SALVA, Sueli. **Juventude em Diálogo: Formação e Prática no Ensino Médio**. São Leopoldo, RS: Oikos editora, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVEIRA, É. S.; SILVA, M. R.; OLIVEIRA, F. L. B. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562-1585, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298>.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafaela de Brito Vianna. O “Novo” Ensino Médio: Apontamentos Sobre a Retórica da Reforma, Juventudes e o Reforço da Dualidade Estrutural. **Revista Pedagógica**, v.20, n.43, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>. Acesso em 26 jul. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. V. 25 – nº 03, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWV/kxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em : 04 mai. 2023.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editore, 2018.

TORRENCILLA, Javier Murillo; CASTILLA, Reyes Hernández. Hacia un concepto de Justicia Social. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Madrid, v.9, nº4, 2011.

TORRES, André Castelo Branco Alves. **O Utilitarismo É Um Asceticismo**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Recife, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro. Os herdeiros: uma das principais “teses” da sociologia francesa da educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 232-250, jul./dez. 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 289-307, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

VILLEGAS, Emilio Lucio-. Paulo Freire. *La Educación como Instrumento para la Justicia Social*. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**. Espanha, v. 4, n. 1., p. 9-20, jun. 2015.

YOUNG, Isis Marion. Representação Política, Indentidade e Minorias. **Lua Nova**, São Paulo, 67: 139-190, 2006

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Organização e Desenvolvimento do Trabalho Escolar no Contexto de Implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS**. 359 f. (2016). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

ZAMBRAM, Neuro José; MARTINELLI, Laura Spaniol. A abordagem das Capacitações (Capabilities) e a Educação para a Liberdade. In: FÁVARO, Altair Amlerto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Seminário temático: O que de fato há de novo na Reforma do Ensino Médio?**. Palestra realizada para a Universidade Federal de Santa Maria em 26 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GP1nF41tU7M>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ZANCHET, Maria Eugênia. **Discurso, autonomia e educação popular: efeitos de sentidos nos enunciados discentes**. 133 f. (2017). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

ZITKOSKI, Jaime José. Dialógico/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias - GEPIJUF

Car@s Colaboradores(as):

Este instrumento é parte da Pesquisa **Educação para a Justiça Social: Educadores e Jovens do Ensino Médio Público de Santa Maria/RS** desenvolvida pelo Grupo Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e Famílias da UFSM e cadastrado no CNPq e Coordenado pela Professora Nara Ramos. Cujo objetivo é **analisar e compreender os processos de construção da educação para a justiça social nas Políticas Públicas e suas interfaces dando ênfase as políticas públicas em Educação – Ensino Médio e sua efetivação nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio.**

Sua participação é fundamental!!!!. Agradecida. Equipe do Grupo de Pesquisa.

Dados dos Estudantes

1. Escola _____
2. Localização da escola: _____
3. Ano/Série _____
4. Idade _____
5. Sexo: 5.1 () Masculino 5.2 () Feminino
6. Cor que você se declara
- 6.1 () Branca 6.2 () Preta 6.3 () Amarela 6.4 () Parda 6.5 () Indígena
- 6.6 () Outra. Qual? _____
7. Estado Civil
- 7.1 () Solteiro 7.2 () Casado 7.3 () Divorciado
- 7.4 () Outro. Qual? _____
8. Religião _____

Dados sobre a família

Qual a escolaridade de seus familiares:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 9. Pai | 10. Mãe / Responsável Qual: _____ |
| 9.1 () Não sabe ler | 10.1 () Não sabe ler |
| 9.2 () Ensino Fundamental incompleto | 10.2 () Ensino Fundamental incompleto |
| 9.3 () Ensino Fundamental completo | 10.3 () Ensino Fundamental completo |
| 9.4 () Ensino Médio incompleto | 10.4 () Ensino Médio incompleto |
| 9.5 () Ensino Médio completo | 10.5 () Ensino Médio completo |
| 9.6 () Ensino Superior incompleto | 10.6 () Ensino Superior incompleto |
| 9.7 () Ensino Superior completo | 10.7 () Ensino Superior completo |
| 9.8 () Desconheço | 10.8 () Desconheço |

Em que trabalha seus familiares?

11. Pai: _____

12. Mãe: _____

13. Responsável (quando houver especifique) _____

Dados educacionais

14. Estudou em escola pública

14.1 () Sempre

14.2 () Só a Educação Infantil

14.3 () Só o Ensino Fundamental

14.4 () Só o Ensino Médio

14.5 () Outro. Especifique o período _____

15. Estudou em escola privada?

15.1 () Só a Educação Infantil

15.2 () Só o Ensino Fundamental

15.3 () Só o Ensino Médio

15.4 () Nunca

15.5 () Outro. Especifique o período _____

16. Quando estudou em escola privada possuía BOLSA?

16.1 () Sim

16.2 () Não

16.3 () Nunca estudou

17. Atualmente você:

17.1 () Apenas estuda

17.2 () Estuda e trabalha. Trabalha em que? _____

17.3 () Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar

17.4 () Está desempregado(a)

17.5 () Outros. Qual? _____

18. Quem escolheu a escola que você estuda atualmente?

18.1 () Eu a escolhi

18.2 () Pai ou mãe escolheu

18.3 () Escolhido pela central de Matrículas

18.4 () Outro. Qual? _____

19. Você teve dificuldade de conseguir vaga na escola?

19.1 () Não 19.2 () Sim

20. Se pudesse você trocaria de escola?

20.1 () Sim 20.2 () Não

21. Por quê? _____

22. Como você considera o espaço físico da sua escola?

22.1 () Ótimo 22.2 () Bom 22.3 () Regular 22.4 () Ruim 22.5 () Péssimo

23. Por quê? _____

24. Marque com X os itens que a sua escola possui

24.1 () Pracinha 24.2 () Quadra esportiva 24.3 () Computadores 24.4 () Biblioteca

- 24.4 () Pátio 24.5 () Refeitório 24.6 () Lugar para reuniões e encontro dos
estudantes 24.7 () Salão de Atos 24.8 () Banheiros
24.9 () Outros. Quais? _____

25. Como são realizadas as avaliações na escola? (pode marcar mais de uma).

- 25.1 () Somente com provas 25.2 () Trabalhos em grupos 25.3 () Trabalhos
individuais
25.4 () Testes 25.5 () Comportamento 25.6 () Avalia o
processo
25.7 () Participação em aula 25.8 () Outro. Qual? _____

26. Depois de terminar o Ensino Médio o que você pretende fazer?

- 26.1 () Procurar trabalho 26.2 () Curso técnico
26.3 () Fazer vestibular/ENEM
26.4 () Outra. Qual? _____

Justiça Social

Eleições para a direção em sua escola (questões 16 à 21).

27. Você participou da comissão eleitoral para eleição de direção na escola?

- 27.1 () Sim 27.2 () Não

28. Por quê? _____

29. Ocorreram debates nas eleições escolares em sua escola?

- 29.1 () Sim 29.2 () Não

30. Você participou dos debates das eleições escolares? 30.1 () Sim 30.2 () Não

31. Por quê? _____

32. Você participou de alguma forma das eleições escolares na sua escola? 32.1 () Não

- 32.2 () Sim

33. Como? _____

34. Você participa das decisões da gestão da escola?

34.1 () Sim Como? _____

34.3 () Não Por quê? _____

35. Sua escola realiza atividades fora da sala de aula?

35.1 () Não 35.2 () Sim Quais? _____

36. Você participa ou participou destas atividades realizadas pela escola?

- 36.1 () Sim 36.2 () Não

37. Por quê? _____

38. Você participa ou participou de algum grupo dentro da escola?

38.1 () Não 38.2 () Sim. Qual? _____

39. Você participa ou participou de algum grupo fora da escola?

39.1 () Não 39.2 () Sim. Qual? _____

40. Na sua escola existe alguma representação estudantil?

40.1 () Não 40.2 () Sim. Qual? _____

41. Para você os espaços de participação/debates estudantis são importantes?

41.1 () Sim 41.2 () Não

42. Por quê? _____

43. Você ou sua família participa ou participou de algum destes programas sociais (pode marcar mais de uma alternativa):

43.1 () Bolsa Família

43.2 () Minha casa minha vida

43.3 () PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

43.4 () Tarifa Social de Energia Elétrica

43.5 () Pro Jovem Adolescente

43.6 () Telefone popular

43.7 () Passe Livre para pessoas com deficiência

43.8 () Passe Livre para pessoa Idosa

43.9 () Outro. Qual? _____

44. Cite duas situações que você considera injustas:

45. Você já presenciou alguma situação de injustiça dentro da escola?

45.1 () Não 45.2 () Sim. Conte a situação: _____

46. Você já sofreu alguma injustiça na escola?

46.1 () Não 46.2 () Sim. Qual? _____

47. Você já sofreu alguma injustiça fora escola?

47.1 () Não 47.2 () Sim. Qual? _____

48. Para você, o que é injustiça? _____

49. Você tem conhecimento sobre o sistema de cotas em universidades públicas?

49.1 () Sim 49.2 () Não

Qual sua opinião sobre cotas em universidades relacionadas à:

50. Negros _____

51. Estudantes de escolas públicas _____

52. Indígenas _____

53. Pessoas com deficiência _____

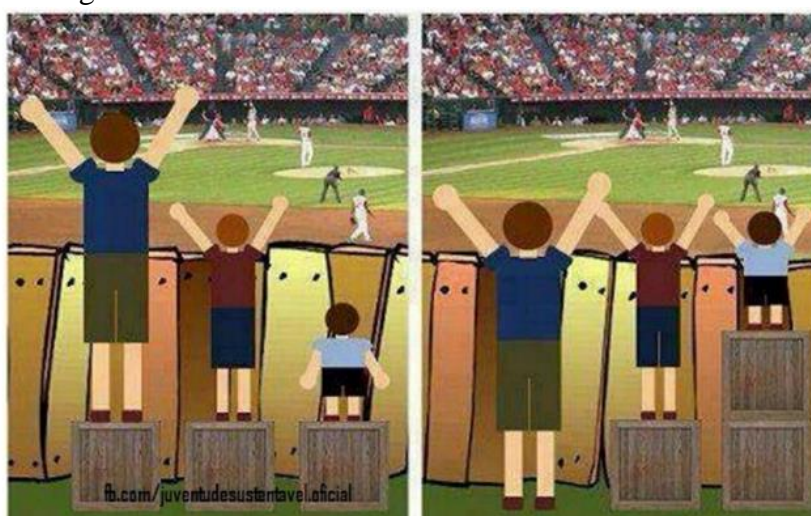
54. Você tem conhecimento sobre o Programa Bolsa Família?

54.1 () Sim

54.2 () Não

55. Qual sua opinião sobre este Programa? _____

Observe a figura 1:



Fonte: <https://acfecher.jusbrasil.com.br/artigos/178732501/justica-e-equidade>

Vemos na figura 1 duas imagens, nas quais 3 meninos de tamanhos diferentes estão olhando o jogo atrás de uma cerca. Na imagem da esquerda cada menino está em cima de uma caixa de igual tamanho, sendo assim, as caixas foram distribuídas **igualmente** para os 3 meninos, mas nem todos conseguem ver o jogo. Enquanto, na imagem da direita, as caixas foram distribuídas conforme o tamanho, isto é, **a necessidade** de cada menino, ficando o menino maior sem caixa, o menino de tamanho médio com uma caixa e o menino menor com duas caixas.

56. Na sua opinião, qual das duas imagens é mais justa?

56.1 () A esquerda, pois todos os meninos receberam uma caixa e foram tratados de forma igual.

56.2 () A direita, pois apesar de os meninos terem sido tratado de forma diferente na distribuição das caixas, todos tem a mesma oportunidade de ver o jogo.

56.3 () Nenhuma delas é justa.

56.4 () As duas são justas.

57. Justifique sua resposta: _____

Observe a figura 2:



Fonte: <https://www.vix.com/pt/comportamento/543153/expectativa-x-realidade-como-gostaríamos-que-fosse-o-dia-da-mulher-e-como-ele-e>

A figura 2 apresenta a distância entre a expectativa e a realidade de trabalho da mulher e sua condição salarial. A imagem da esquerda apresenta a ideia de como a mulher gostaria que fosse o mundo do trabalho, enquanto na imagem da direita percebemos a diferença de salário representada pelo tamanho dos balões.

58. Na sua opinião a condição da mulher no mundo do trabalho deve considerar:

58.1 () O salário da mulher deve ser menor e as condições de trabalho diferente dos homens, pois ela é mais “frágil”, não conseguindo realizar as mesmas atribuições que eles.

58.2 () O salário da mulher deve ser o mesmo que o dos homens, já que ela desenvolve as mesmas atribuições que eles.

58.3 () O salário da mulher deve ser maior e as atribuições as mesmas dadas a um homem no trabalho, uma vez que a mulher tem jornada dupla ao chegar em casa e ter que realizar as tarefas domésticas.

59. Justifique sua resposta: _____

Observe a figura 3:



cordobaprimero.com.ar/wp-content/uploads/2019/04/meri.png

A figura 3 apresenta uma corrida.

60. O que você entende por esta figura? _____

61. Você considera que:

61.1 () A situação ilustrada é justa, pois dá aos dois competidores a oportunidade de participar da corrida.

61.2 () A situação ilustrada é justa, pois reconhece a diferença de cada competidor.

61.3 () A situação ilustrada é injusta pois cada participante tem um percurso diferente e não é considerada a necessidade de cada um para chegar ao final da corrida.

61.4 () A situação ilustrada é injusta, pois não considera os dois participantes como iguais.

62. Ao analisar o dito popular “Deus ajuda quem cedo madruga” podemos afirmar que:

62.1 () É justo, já que o sucesso das pessoas está relacionado ao seu esforço e mérito.

62.2 () É justo, já que a oportunidade é dada para todos igualmente, cabe a cada um aproveitá-la.

62.3 () É injusto, pois mesmo tendo a oportunidade, as dificuldades de cada um são diferentes.

62.4 () É injusto, pois o sucesso não está relacionada com esforço em seu desenvolvimento.

63. Que palavras vem a sua mente quando você ouve “Justiça Social na escola”?

64. O que você entende por cada palavra que mencionou acima?

65. O que você considera Justiça Social? _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: PROCESSOS DE (IN)JUSTIÇA SOCIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM SANTA MARIA/RS: O QUE OS JOVENS TÊM A DIZER

Pesquisadores responsáveis: Nara Vieira Ramos, Valéria Pereira Minussi.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Educação

Telefone para contato:

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar os processos de (in)justiça social vivenciados por jovens de uma escola pública de ensino médio de Santa Maria/RS

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário, são abordadas questões relacionadas ao contexto escolar e suas vivências dentro e fora da escola.

Benefícios: A pesquisa não trará benefícios diretos a você. No entanto, será importante para reconhecer os processos de justiça social existentes na escola vivenciados pelos estudantes dentro e fora dela.

Riscos: O questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu
....., estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,.....dede 2021.

.....
Assinatura

.....
Pesquisador responsável

.....
Pesquisador responsável