

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.023

SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

JOURDAN LINDER-SILVA

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS,
Professor na Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac, jourdanlinder@uniplaclages.edu.br;

NILDA STECANELA

Professora orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS,
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS, nildastecanela@gmail.com;

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão de literatura acerca dos sentimentos de injustiça vivenciados pelos atores sociais do cotidiano escolar. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dos critérios de inclusão/exclusão, foram recuperadas e analisadas duas dissertações e três teses. Foram feitas buscas também na plataforma Scielo e no portal de periódicos da CAPES, nos quais, também, partindo de critérios de exclusão/inclusão, foi possível selecionar quatro artigos para análise. No que se refere aos fatores promotores de sentimentos de injustiça nos docentes, é possível destacar a solidão ao ter que lidar com as demandas das mudanças culturais e precarização do trabalho; a não perspectiva de possibilidades de solução para os conflitos que se estabelecem na convivência com os estudantes; as situações de indisciplina; os processos de avaliação; e a relação família-escola. Enquanto que para os estudantes, os fatores que promovem sentimentos de injustiça, encontrados nas pesquisas, estão relacionados a falta de clareza e identificação com as regras escolares; a forma como a escola vê e acolhe aos estudantes; assimetria de gênero na escola, quando há distinção nas intervenções frente a meninos e meninas; questões ligadas às desigualdades sociais e à falta de equidade frente às necessidades estudantis; falta de valorização de questões próprias dos educandos em detrimento das questões dos adultos; desorganização social do ambiente escolar; e ausência de maiores investimentos do governo na escola. Ante a esta revisão de literatura, foi possível perceber a necessidade de produção científica que busque analisar, à luz dos sentimentos de

injustiça, vínculos e processos de reconhecimento entre os atores escolares, sobretudo na relação professor-estudante.

Palavras-chave: Sentimentos de Injustiça, Cotidiano Escolar, Relação Professor-Estudante.

INTRODUÇÃO

Questões relacionadas à justiça escolar são suscitadas nas relações dos atores sociais que convivem no espaço educacional que está inserido em uma sociedade democrática. Dubet (2008), assevera que a escola, neste modelo de sociedade, consiste em um instrumento racional de distribuição dos indivíduos nas posições sociais em que serão úteis as sociedades. Para o sociólogo,

a igualdade de oportunidades e a valorização do mérito são consubstanciais às sociedades democráticas, porque permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas (DUBET, 2008, p. 19).

Esta maneira racional de atuação torna “legítimas as desigualdades desde que elas procedam de uma competição em si mesma justa” (DUBET, 2008, p. 20), diferentemente das desigualdades provenientes do nascimento e da herança que são consideradas injustas. Por conta disso, as desigualdades decorrentes da igualdade de oportunidades são pouco contestadas (DUBET, 2008).

No entanto, Dubet (2008, p. 12) aponta que nesta competição “o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos”, confirmando o que mostraram Bourdieu e Passeron (2013; 2014) desde os anos 1960. Esses autores, ao exporem que as classes desfavorecidas não dominam os códigos escolares, por não herdarem de seus familiares o capital cultural necessário para tal, evidenciam a face reprodutora do sistema de ensino. Dessa forma, na perspectiva desses sociólogos, a escola seria um dos principais mecanismos de reprodução e dominação social, uma vez que privilegia os herdeiros da cultura dominante, impondo um arbitrário cultural aos membros das classes desfavorecidas, promovendo assim uma violência simbólica de forma dissimulada na ação pedagógica.

A escola massificada, caracterizada por receber também estudantes oriundos das classes menos favorecidas, inscreve-se, segundo Dubet (2008), no quadro de uma política educacional que preconiza a **democratização** da educação, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades. Entrementes, o sociólogo faz crítica a esse princípio, mostrando que o mesmo “pode ser uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito” (DUBET, 2008, p. 10). Conforme o autor, uma escola que

se limita a selecionar os que têm mais mérito não pode ser considerada justa, pois seria seu dever preocupar-se também com a sorte dos vencidos.

Na visão de Dubet (2008), a “igualdade de oportunidades” é um princípio paradoxal, pois ela coloca face a face indivíduos iguais com *performances* e posições desiguais. Uma possibilidade frente a essa ambiguidade seria desenvolver o que ele chama de *igualdade distributiva das oportunidades*, o que supõe “zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura” (DUBET, 2008, p. 12). Segundo esse sociólogo, uma escola justa seria menos opaca e mais eficaz, embora reconheça que há muito a progredir nesta direção.

Uma das maneiras de julgar a equidade no sistema escolar seria analisar como os mais fracos são tratados (DUBET, 2008). Nesse sentido, Bourdieu e Champagne (2012) descrevem as formas de “exclusão brandas” realizadas no processo educacional, as quais são, muitas vezes, imperceptíveis, tanto por parte dos agressores, quanto de suas vítimas. As reflexões acerca do sistema educacional, tanto de Dubet quanto de Bourdieu e Passeron, fazem crítica à meritocracia; crítica essa retomada por Valle e Ruschel (2010, p. 78), ao afirmarem que a “meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos”.

Segundo Dubet (2008), uma escola justa deveria oferecer, antes que a meritocracia começasse, um bem comum, uma cultura comum independente de lógicas seletivas. Para ele, isso seria um convite ao engajamento em favor de uma escola, cuja função seja garantir a cada um, incluindo os mais fracos dos estudantes, conhecimentos e competências a que têm direito. Tal proposição encontra eco no que Bourdieu e Passeron (2014) chamam de pedagogia racional, expressão polêmica, presente em “*Os Herdeiros*” e pouco explorada.

O contexto educacional apresentado até aqui é favorável ao desenvolvimento de sentimentos de injustiça no cotidiano escolar. Dubet (2014) mobiliza o conceito na obra “*Injustiças: as experiências das desigualdades no trabalho*”. Nela, o autor interrogou trabalhadores a respeito do sentimento de injustiça relacionando-o a três princípios: a igualdade, o mérito e a autonomia. O sociólogo afirma que embora não tenhamos total condição de definir de forma clara o que é justo, todos nós sabemos o que é injusto e por que (DUBET, 2014). Segundo ele,

nesta matéria, cada um se comporta como um teórico, não porque é capaz de fustigar as injustiças, mas porque sua crítica sempre está

associada a uma argumentação em termos de princípios percebidos como mais ou menos universais e submetidos a uma obrigação de coerência e reciprocidade. Não é justo porque “somos todos iguais”, porque “sou explorado”, porque “as regras não são cumpridas”, porque “o mérito é ignorado”, porque “sou desprezado enquanto pessoa humana”... e porque “o que vale para mim vale também para os outros” (DUBET, 2014, p. 17).

Segundo esse autor, faz-se necessário, ao analisar as injustiças sociais, considerar as desigualdades objetivas e os princípios de justiça que levam uma situação ou uma conduta a serem definidas como injustas.

Os motins urbanos, como imagem chocante da realidade das desigualdades sociais, decorrem, segundo Dubet (2014), das desigualdades espaciais que concentram riqueza e pobreza em certos bairros. Para esse sociólogo, a escola parece incapaz de reduzir as desigualdades mesmo diante de sua massificação. Mediante essa circunstância, “o sentimento de injustiça poderia passar despercebido uma vez que para muitos parece natural que vivamos numa sociedade desigual e cada vez mais desigual” (DUBET, 2014, p. 19).

Entretanto, para Dubet (2014), a sociedade parece ficar mais injusta com o passar do tempo, pois estamos cada vez mais atentos ao princípio de igualdade, vivendo em um mundo econômico e social que não para de produzir desigualdades de todo tipo, pois

a estrutura social, a divisão do trabalho e o funcionamento da economia se apresentam como máquinas de produzir desigualdades, e o mecanismo se acelera com a globalização das trocas e a concorrência das economias nacionais até então dominantes e relativamente protegidas (DUBET, 2014, p. 19-20).

Diante disso, poderíamos pensar que todas as desigualdades são vividas como injustas. Todavia, François Dubet (2014), destaca três fatos que alertam para os riscos de uma redução precipitada da análise. O primeiro, diz respeito aos indivíduos coletivos que não são muito igualitaristas, pois eles mesmos pensam que muitas das desigualdades são justas: “Desde então, o problema da justiça é menos o das desigualdades que o das desigualdades injustas ou, para dizer mais claramente, o das desigualdades justas” (DUBET, 2014, p. 20). O segundo fator que leva a um aprofundamento da discussão a respeito da injustiça refere-se à constatação de que os indivíduos não são feitos em blocos, por conseguinte, cada um vive

desigualdades específicas em esferas sociais distintas. Cada um desses registros, aponta Dubet (2014), os coloca em escalas de desigualdades e critérios de legitimidade específicos. Assim sendo, as desigualdades, além de serem cada vez mais fortes, são cada vez mais múltiplas. O terceiro fator coloca em xeque as visões simplistas de injustiça e relaciona-se ao fato de que quando julgamos a justiça de cada situação em particular, mobilizamos princípios de justiça diferentes. Portanto, “as desigualdades e as injustiças não são **fatos**, mas produto de atividades normativas que lhes dão sentido” (DUBET, 2014, p. 20).

Na perspectiva de Dubet (2014), os indivíduos não reclamam uma justiça absoluta, mas complexas desigualdades justas, ou seja, a injustiça da qual um indivíduo possa considerar-se vítima só se constitui injustiça quando os que, no lugar do suposto injustiçado, endossam a realidade desta injustiça. Sendo assim, para uma situação ser considerada efetivamente injusta é necessário que sua vítima consiga convencer outrem desta realidade, o que suporia a existência de um “espectador imparcial”, capaz de se desligar dos seus próprios interesses e se colocar no lugar de outrem.

A partir do referencial teórico aqui apresentado, entendemos ser necessário identificar o que se tem pesquisado acerca dos sentimentos de injustiça vivenciados pelos atores sociais do cotidiano escolar. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é apresentar uma revisão de literatura a respeito desta temática.

METODOLOGIA

Para localizar produções científicas acerca do sentimento de injustiça em intersecção com a escola, empregamos o seguinte protocolo de busca: utilizando os descritores “sentimento de injustiça” AND “escola” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o recorte temporal de cinco anos (2016-2020). Nessa busca, encontramos três ocorrências, sendo uma dissertação e duas teses. Em virtude do número pequeno de trabalhos encontrados, ampliamos a busca para o recorte temporal de 15 anos (2006-2020), ao que mais uma tese foi localizada. Em seguida, fizemos uma alteração nos descritores, com o mesmo recorte temporal, a fim de identificar se havia mais produções acerca da temática. Utilizamos então os seguintes termos: “sentimentos de injustiça” AND “escola”, ao que encontramos somente uma ocorrência, sendo a dissertação de mestrado de um dos autores do

presente trabalho. No Quadro 1, sistematizamos as produções encontradas na plataforma da CAPES.

Quadro 1: Produções científicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Instituição	Autor	Tipo de trabalho	Título
2009	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	COSTA, Marli de Oliveira	Tese	Infâncias e “artes” das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)
2015	Universidade Federal de Santa Catarina	SILVA-LINDER, Jourdan	Dissertação	Sentimentos de injustiça de docentes como Miopia Educacional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia
2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	AMES, Maria Alice Canzi	Tese	Violências e indisciplinas/incivilidades escolares: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC
2018	Universidade Estadual de Campinas	RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino	Tese	Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de Ensino Médio de Campinas/SP
2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro	TUMOLO, Paula Pimentel	Dissertação	Entre o “Lixo” e a Esperança: desafios e possibilidades da transmissão intergeracional na escola brasileira hoje.

Fonte: *Elaboração do autores*

Além da busca por Teses e Dissertações, procuramos também por artigos, utilizando os mesmos descritores na plataforma Scielo e no portal de periódicos da CAPES, primeiramente, utilizando o recorte temporal de cinco anos (2016-2020). No portal da CAPES, encontramos 19 ocorrências. Já no Scielo, foi necessário, mais uma vez, ampliar o recorte temporal para um intervalo de 15 anos (2006-2020), em virtude dos poucos trabalhos encontrados, ainda assim, identificamos três ocorrências.

A partir dessa busca, utilizamos como critério de exclusão, os artigos que não tivessem como campo de estudo a Escola. Depois dessa filtragem, restaram

apenas quatro artigos a serem explorados no presente trabalho. Os artigos selecionados estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2: Produções científicas encontradas na Plataforma Scielo e no portal de periódicos da CAPES

Ano	Periódico	Autor	Título
2013	Educação e Pesquisa	VALLE, Ione Ribeiro	(In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?
2016	Cadernos de Pesquisa	BOTLER, Alice Miriam Happ	Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife
2018	ETD – Educação Temática Digital	BOTLER, Alice Miriam Happ	Justiça e Democracia na Escola: a arte de justificar práticas
2020	Cadernos CEDES	BOTLER, Alice Miriam Happ	Juventude e Escola: violência e princípios de justiça em escolares de Ensino Médio

Fonte: Elaboração do autor

Após selecionarmos os trabalhos, passamos a realizar a leitura e fichamento de cada texto. Em seguida, pré-categorizamos as informações encontradas nas pesquisas, a partir dos fichamentos realizados. O passo seguinte se ateve a relacionar dados encontrados em diferentes trabalhos, a fim de identificar em que estado este conhecimento se encontra. Para sistematizar essas descobertas, em um primeiro momento, escrevemos uma síntese de apresentação de cada pesquisa e, posteriormente, discorremos acerca das relações entre os estudos consultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em virtude de o trabalho de Marli de Oliveira Costa (2009), intitulado “Infâncias e ‘artes’ das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)”, ter sido defendido antes da Plataforma Sucupira, não foi possível encontrá-lo na íntegra, entretanto, tivemos acesso a um recorte do mesmo. A tese de Costa (2009) está vinculada a pesquisas na área da infância e investigou histórias das infâncias do sul do estado de Santa Catarina, entre os anos de 1920 e 1950. A análise da pesquisadora girou em torno de discursos nesse espaço-tempo vinculados à Igreja, Imprensa, Medicina e Escola. Costa (2009) utilizou como fontes, as narrativas de memórias de experiências do tempo de infância, bem como, registros variados

oriundos de acervos públicos e privados. O interesse maior da pesquisadora era buscar o “ponto de vista” das crianças acerca das “artes” que faziam. Segundo a pesquisadora, o termo “artes” provém do senso comum e é atribuído às trapaças, astúcias e transgressões das crianças.

A categoria “sentimento de injustiça” aparece no texto de Costa (2009), vinculada aos relatos de censura das famílias às crianças. Os participantes da pesquisa trouxeram à tona lembranças de diversas experiências de castigo e insucesso na aprendizagem. Ante ao estudo realizado, Costa (2009) considera que a pesquisa promoveu a construção de conhecimentos importantes para pesquisadores e educadores que trabalham com as infâncias. A investigação reiterou a importância de concebermos a infância como construção histórica e as crianças como sujeitos que pensam e são capazes de interferir no mundo.

A tese de Maria Alice Canzi Ames (2018), intitulada “Violências e indisciplinas/incivilidades escolares: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC”, apresenta o processo de investigação que buscou analisar as relações entre as variáveis causais nos processos de indisciplinas/incivilidades e de violências praticadas por jovens de Ensino Médio. Além disso, a pesquisadora analisou os encaminhamentos da escola às diferentes formas de comportamento. Conforme apresentado no título do trabalho, a construção dos dados se deu em escolas das cidades de Santa Rosa/RS, Porto Alegre/RS e Chapecó/SC. Foram analisados 906 questionários respondidos e, além desse exercício estatístico, a pesquisadora utilizou de entrevistas focais e observações participantes.

Os resultados encontrados por Ames (2018) demonstram a força do contexto externo na socialização das novas gerações, constatando que a participação do jovem em gangues e grupos ilícitos aumentava a probabilidade de ato violentos na Escola, além de favorecer o acesso a drogas e armas. No que se refere aos professores, Ames (2018) descreve um mal-estar docente que corrobora uma postura de autoridade frágil, difusa e autoritária, indicando uma realidade que contribui para o desenvolvimento de sentimento de injustiça e ressentimento por parte das gerações vindouras que buscam por referenciais e manifestam indisciplinas e incivilidades.

Jean Douglas Zeferino Rodrigues (2018), em sua tese, buscou identificar e analisar repercussões das políticas gerenciais e de responsabilização do trabalho docente no Ensino Médio da rede estadual no município de Campinas. Em sua análise, o pesquisador considerou os programas de avaliação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, observando quatro escolas e entrevistando 18 profissionais.

Rodrigues (2018) problematizou o gerencialismo e suas variações, assim como, a responsabilização, produto do gerencialismo e mecanismo de controle sobre o trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico da escola.

A partir de sua análise, Rodrigues (2018) identificou que as políticas gerenciais e de responsabilização promovem repercussões negativas, sistemáticas e específicas no trabalho docente no Ensino Médio. Além disso, segundo o pesquisador, tais políticas não contribuem para a qualidade social da Educação. Várias foram as repercussões percebidas a partir da pesquisa de Rodrigues (2018), destacamos aqui, algumas delas: Divergência, desconfiança e sentimento de injustiça em relação ao Idesp; Desânimo, frustração e desestímulo em relação à carreira docente; Redução da autonomia docente; e Resistência docente e discente às avaliações externas.

Paula Pimentel Tumolo (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada “Entre o ‘Lixo’ e a Esperança: desafios e possibilidades da transmissão intergeracional na escola brasileira hoje”, buscou estudar as configurações das relações intergeracionais nas escolas públicas brasileiras. Ela defende a ideia de que o enlaçamento geracional, no mundo contemporâneo, passa por crises, rupturas e desajustes causados pelas mudanças nas gramáticas geracionais. Segundo a autora, no Brasil isso se agrava devido ao fato de a promessa, da Educação ser uma garantia de igualdade social, nunca ter sido cumprida.

Em seu trabalho, Tumolo (2019) discute as maneiras pelas quais o lugar específico para a infância moderna foi construído. Segundo a pesquisadora, é a concepção de que a criança é diferente do adulto que tem justificado e delimitado a escolarização desses sujeitos. Além disso, Tumolo (2019) aborda os sentidos contemporâneos da Educação Brasileira em suas configurações políticas e subjetivas, delineando a compreensão das relações intergeracionais escolares através de novos paradigmas de infância que rompem com as concepções modernas sobre os sujeitos.

A investigação de Tumolo (2018) foi realizada através de uma pesquisa-intervenção, em uma Escola municipal do Rio de Janeiro. Participaram, três professoras responsáveis por duas turmas de 30 estudantes. A construção dos dados foi realizada através de rodas de conversa, oficinas de desenho, confecção de vídeos e encenações. A análise demonstrou um cenário de indiferença e violências escolares nas relações entre professores e estudantes. Os resultados expõem uma relação, dos estudantes com os professores, marcada por um sentimento de injustiça e pela

falta de diálogo na experiência escolar. No que se refere aos professores, Tumolo (2019) constatou o sofrimento pela perda de controle no processo educacional e pela dificuldade de conciliar todas as incumbências direcionadas. Através do estudo realizado, a autora da pesquisa aponta para a importância da dimensão afetiva e relacional na vivência escolar, de modo a facilitar a escuta e participação dos estudantes na construção do processo educacional através de relações de confiança entre professores e estudantes.

Jourdan Linder-Silva (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada "Sentimentos de injustiça de docentes como Miopia Educacional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia", buscou desvelar os sentimentos de injustiça de professores da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão – localizada na periferia de Lages-SC – no trabalho com estudantes adolescentes e suas consequências no dia a dia da escola. A construção de dados de sua pesquisa foi realizada através de questionários respondidos por professores que atuavam nas turmas de oitavo ano da escola, análise dos cadernos e livros de ocorrências, e observação do último conselho de classe do ano letivo de 2014.

A partir do entendimento dos docentes participantes da pesquisa de Linder-Silva (2015), três grandes categorias despontaram como fatores promotores de injustiça escolar: a tensão nas relações família-escola; as atitudes de estudantes consideradas indisciplinadas; e os processos de avaliação. Os sentimentos de injustiça, no contexto investigado, se transformavam em uma espécie de "miopia educacional" que "embaçava" a percepção dos docentes não lhes permitindo vislumbrar possíveis soluções para as fragilidades do cotidiano escolar. Por sua vez, essa miopia era marcada pela "demissão professoral" por meio da qual determinados estudantes eram nomeados como não merecedores do investimento pedagógico. Linder-Silva (2015) conclui que todo esse processo favorecia o fracasso escolar que, por sua vez, retroalimentava os sentimentos de injustiças dos professores.

No que se refere aos artigos selecionados para esta revisão, o primeiro publicado foi o intitulado "(In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?" de autoria de Ione Ribeiro Valle (2013). Neste artigo, a autora teve como objetivo examinar perspectivas clássicas e contemporâneas sobre a Escola, que é alvo da igualdade de oportunidades, e acerca da meritocracia escolar. Valle (2013) apresenta algumas abordagens teóricas no que se refere à justiça, à equidade e aos sentimentos de injustiça. Segundo a autora, no quadro dessas discussões, as políticas educacionais, voltadas à democratização da educação

tornam-se mais radicais. Nesse cenário, as injustiças ficam mais evidentes e são menos toleradas, anunciando a necessidade de construção de uma escola justa.

Os outros três artigos selecionados, são de autoria de Alice Miriam Happ Botler, a saber: “Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife” (2016); “Justiça e Democracia na Escola: a arte de justificar práticas” (2018); e “Juventude e Escola: violência e princípios de justiça em escolares de Ensino Médio” (2020).

No primeiro trabalho, Botler (2016) apresenta resultados parciais de um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual, localizada em Recife (PE). Os dados construídos revelam que os atores escolares possuem sentimento de injustiça relacionado à redução do bem-estar, o que pode gerar, segundo a autora, conflitos e violências no espaço escolar. Nessa pesquisa foram entrevistados estudantes de Ensino Médio, professores e gestores. As entrevistas aconteceram de maneira informal em intervalos entre as aulas. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e direção da escola. Nesse estudo, Botler (2016) conclui que a justiça no contexto escolar apresenta uma pluridimensionalidade e que a falta desse entendimento limitaria a capacidade de intervenção e minimização das injustiças. Então, segundo a autora, esse processo levaria os atores escolares a justificarem práticas injustas.

O segundo trabalho, buscou caracterizar a experiência escolar, tornando visíveis as injustiças que a compõem e ampliando a compreensão das concepções de justiça escolar por parte dos sujeitos brasileiros e portugueses (BOTLER, 2018). A autora asseverou que a análise realizada em seu trabalho é distinta e complementar do viés jurídico, o qual tem sido central nos debates educacionais acerca de justiça. Como método, Botler (2018) se utilizou de entrevistas realizadas em quatro escolas de Ensino Médio. A partir do estudo realizado, a autora concluiu que o sentimento de injustiça está mais presente em escolas brasileiras nas quais professores e estudantes relatam situações de indisciplinas e violências no cotidiano escolar.

Por fim, no terceiro artigo selecionado de Botler (2020), a autora faz a análise das percepções de justiça e injustiça no espaço escolar, enfatizando os princípios de justiça. A pesquisa foi realizada com escolares do Ensino Médio brasileiro e português. Segundo Botler (2020), o sentimento de injustiça resulta de conflitos das duas realidades. Os dados encontrados nesta investigação reforçam a ideia de que a escola seria um lugar propício para resolver conflitos.

De todos as pesquisas selecionados, as investigações de Costa (2009) e de Rodrigues (2018) não estabelecem uma relação muito próxima ao objetivo do presente trabalho, pois uma gira em torno dos programas de avaliação externa do estado de São Paulo, problematizando o sentimento de injustiça de docentes quanto aos índices decorrentes destas avaliações (RODRIGUES, 2018). Já o outro estudo, está vinculado a pesquisas na área da história das infâncias, relacionando o sentimento de injustiça na relação família-criança (COSTA, 2009). Nossa intenção aqui é elucidar o estado do conhecimento relacionando o sentimento de injustiça a fatores diretamente ligados ao cotidiano escolar, portanto, como em Rodrigues (2018) a relação perpassa um programa de avaliação externa e em Costa (2009) o sentimento de injustiça está nos vínculos familiares, estes dois trabalhos não serão utilizados em nossa revisão.

Passamos então a explicitar, um pouco mais, aspectos do estado do conhecimento do sentimento de injustiça no contexto escolar, apresentado pelos autores supracitados.

No sentido de problematizar as ideias relacionadas ao sentimento de injustiça, os autores consultados elucidam questões atinentes ao próprio conceito de justiça, uma vez que se trata de um termo polimorfo, com diferentes sentidos e perspectivas epistêmicas diversas (VALLE, 2013). A ideia de justiça é oriunda da Antiguidade Clássica, sendo reformulada no iluminismo na perspectiva da racionalidade e marcada na atualidade pelo relativismo (VALLE, 2013). As concepções de justiça podem estimular grandes utopias ou ainda provocar equívocos e desilusões, uma vez que há certa distância entre os ideais de justiça e sua operacionalização (VALLE, 2013).

Em outras palavras, a justiça está vincula ao direito, na direção dos critérios de igualdade formal através de leis e regras de convivência; e às práticas, no que se refere aos critérios distributivos (BOTLER, 2016). Trata-se das relações que as pessoas estabelecem na sociedade, sendo resultado do acordo, entre indivíduos livres, que visa garantir liberdades e minimizar desigualdades (BOTLER, 2016; 2018).

No que se refere à operacionalização da justiça, podemos apontar para três dimensões: justiça como necessidade, que iria ao encontro daqueles que precisam ser ajudados; justiça retributiva, que retribui, através de penalidades, os danos causados às outras pessoas; e justiça restaurativa, que busca resgatar a dignidade de sujeitos envolvidos em situações extremas (BOTLER, 2018).

Ainda, em termos de aplicabilidade da justiça, é possível afirmar que há uma tensão entre a busca dos laços de sociedade, a busca pela felicidade individual e o favorecimento de uma vida privada (BOTLER, 2020). Essa realidade acaba por culminar em uma multiplicidade de demandas, gerando cidadãos indiferentes ao bem público que se desviam da cena política para o sucesso material (BOTLER, 2020). Tal postura vai influenciar às concepções de justiça dos sujeitos, culminando na meritocracia, no individualismo e no privatismo (BOTLER, 2020). Nesse contexto, os três valores supracitados se tornarão critérios de justiça nos processos de escolarização, tendo como resultado uma cultura escolar que, embora valorize as diferenças, cultive o individualismo (BOTLER, 2020).

Quando articulamos o campo educacional às discussões acerca da justiça é preciso salientar que a ideia de democratização não tem dado conta da complexidade dos diversos níveis escolares e da heterogeneidade que habita a escola (VALLE, 2013). O espaço escolar é um lugar de longos anos de permanência o que traz desafios para a sua organização e democratização da qualidade da oferta educacional (BOTLER, 2018). Nesse contexto, as juventudes procuram fazer justiça do seu jeito, na sua forma de ver e interpretar o mundo, desconstruindo discursos e realidade e construindo novas afirmações (BOTLER, 2018). Na perspectiva da busca por práticas escolares mais justas, os jovens querem ser mais escutados, sem julgamentos (BOTLER, 2018).

Essa ausência de escuta evoca o descompasso existente nas relações intergeracionais na escola (TUMOLO, 2019). Os professores acabam por significar os “desvios”, no comportamento dos estudantes, com respostas prontas que advêm das Ciências Humanas, da Psicologia do Desenvolvimento e de Teorias da Carência Social (TUMOLO, 2019). Esse discurso parece ser uma estratégia de sobrevivência, por parte dos docentes, a fim de sustentar o desgosto frente ao grande esforço que resulta em baixo rendimento (TUMOLO, 2019).

Nesse contexto, é preciso apontar para a importância da reciprocidade nas relações escolares, que transforme a experiência escolar em algo que faça sentido e seja interessante tanto para professores, quanto para os estudantes (TUMOLO, 2019). Uma tensão na relação dos atores escolares é observada, a qual é provocada por sentimentos de perda de autoridade, falta de respeito e indiferença à presença dos professores (AMES, 2018). Essas violências no espaço escolar são reflexo de uma sociedade globalizada, que tem o lucro e o capital financeiro como centro das relações sociais (AMES, 2018).

Em um contexto no qual a vida humana perde o valor, quem está incluído passa a ter medo de quem não está (AMES, 2018), evidência que aponta para a necessidade de mudança na lógica de retribuição/punição e na lógica permissiva e negligente (AMES, 2018), as quais propiciam a indiferença e perpetuam a violência escolar (AMES, 2018). Nesse sentido, para que as violências no cotidiano escolar sejam reduzidas, é necessário investir constantemente nas relações que ali estão, problematizando as forças de poder ali instaladas (BOTLER, 2016).

Essa necessidade é concreta, pois, as violências se materializam através de ações autoritárias de uma parte, por meio de agressões físicas e verbais e com a intenção de destruição ou prejuízo ao outro (BOTLER, 2016). Esse quadro é favorável ao desenvolvimento de sentimento de injustiça que, por sua vez, pode gerar novas situações de violência e conflito, em um ciclo retroalimentado (BOTLER, 2016), (LINDER-SILVA, 2015). No contexto escolar, essa situação pode se intensificar quando há uma relação distante da direção com a comunidade que habita a escola, os estudantes se sentem ignorados e percebem receber um tratamento pouco amistoso (AMES, 2018).

É preciso salientar que o conflito é natural em meio às relações sociais, no entanto, a violência se dá ou não, dependendo da forma como o administramos (AMES, 2018). Seria necessário enfrentar os pequenos conflitos sem retroalimentar a violência, desta forma o espaço da escuta seria recuperado (AMES, 2018). Além disso é essencial rever o lugar da escola na sociedade, trabalhando em rede com outras instituições (AMES, 2018). Não é possível negligenciar que a prática pedagógica da atualidade não ocorra sem rebeldias e antagonismos, as relações intergeracionais pedagógicas estão carregadas de resistências, ambivalências e conflitos (TUMOLO, 2019).

Frente a essa realidade, as respostas que têm sido dadas não estão dando conta de significar os conflitos (TUMOLO, 2019), o que corrobora a Miopia Educacional (LINDER-SILVA, 2015). O tratamento dos conflitos nas escolas varia nos diferentes contextos, através de diversas justificações (BOTLER, 2016). Em algumas circunstâncias os tratamentos são padronizados, em outras são desiguais, isso se dá conforme os argumentos que prevalecem em cada contexto (BOTLER, 2016). Essa dissonância entre princípios pode promover sentimento de injustiça (BOTLER, 2016).

Os estudos demonstram que o cotidiano social e escolar tem exalado injustiças que provocam manifestações de indignação através de conflitos, indisciplinas

e violências (BOTLER, 2018). Conforme já afirmamos, os conflitos são típicos da democracia saudável, entretanto, na escola são tomados como indisciplinas, consideradas quebra de regras (BOTLER, 2020). Isso só faz sentido se as regras forem claramente explicitadas (BOTLER, 2020).

Para que os conflitos sejam compreendidos há a necessidade de diálogo e para que as indisciplinas sejam reduzidas é preciso que haja um esclarecimento das regras (BOTLER, 2020). Quando há confusão desses conceitos, as ações são apenas paliativas e os pequenos conflitos explodem como violências nas escolas (BOTLER, 2020). Isso tudo acontece em um contexto de sociedade dual com instituições fragilizadas e insuficiência de políticas sociais, cenário que acaba por estimular os jovens a transgredirem as regras (AMES, 2018).

Não se pode negligenciar a realidade de que, muitas vezes, os estudantes indisciplinados e agressivos também são vítimas de muitas violências (AMES, 2018). Portanto é importante refletir acerca das posturas de enfrentamento às indisciplinas e violências a fim de não reproduzir outras formas de violência (AMES, 2018), pois a naturalização das injustiças experimentadas na escola agrava indisciplinas e violências (BOTLER, 2016). Elas podem ser o retrato de como a gestão e equipe escolar enxerga e se envolve nas necessidades dos estudantes, haja vista que quanto maior a distância, mais probabilidade de violências (BOTLER, 2016).

Todavia, os docentes tendem a atribuir as situações de indisciplina à conjuntura familiar dos estudantes e a fatores alheios ao trabalho pedagógico (BOTLER, 2016), (LINDER-SILVA, 2015). Nesse contexto, para fazer frente a comportamentos considerados inadequados, é necessário trabalhar na reconstrução da imagem e postura de autoridade dos professores juntamente com o desenvolvimento de políticas sociais de redução das desigualdades (AMES, 2018). Contudo, da mesma forma que o Estado historicamente adota uma conduta de isolamento aos criminosos, a Escola, que também integra o aparato legal, isola os considerados alunos problema, através de suspensões, transferências e expulsões (AMES, 2018).

Assim, na medida em que os estudantes não se sentem reconhecidos em seus direitos, por parte dos professores, passam a perturbar o convívio escolar (AMES, 2018). O sentimento de injustiça, nessa perspectiva, é resultado, mas também agente de indisciplinas e violências e reduz o bem-estar de todos (BOTLER, 2016). Esse processo é intensificado pelas desigualdades sociais e pela circunstância de uma pessoa sofrer por atos que não cometeu (BOTLER, 2016; 2018).

Frente ao exposto até aqui, podemos considerar que a pesquisa educacional identificou como fatores que promovem sentimentos de injustiça no meio docente a solidão ao ter que lidar com as demandas das mudanças culturais e precarização do trabalho, levando-os a sentirem que perderam o controle sobre o processo educacional (TUMOLO, 2019). Além disso, os professores se sentem injustiçados pois não conseguem vislumbrar possibilidades de solução para os conflitos que se estabelecem na convivência com os estudantes (LINDER-SILVA, 2015). As situações de indisciplina, os processos de avaliação e a relação família-escola também se constituem fatores que promovem o sentimento de injustiça nos docentes, que é acentuado quando se dão conta que há uma distância entre o estudante considerado ideal, por parte deles, e o estudante real com quem convivem cotidianamente no espaço escolar (LINDER-SILVA, 2015).

Já no que se refere ao sentimento de injustiça de estudantes, a pesquisa educacional percebeu vários aspectos que os promovem. Os estudantes têm aflorado sentimentos de injustiça em si, quando as regras escolares não são claras, não se identificam com tais regras, ou ainda, não enxergam reais objetivos da instituição (AMES, 2018). A ausência de regras de convivência, pode provocar manifestações agressivas dos estudantes, bem como, reações desmedidas dos professores (BOTLER, 2018).

Outra questão que desperta sentimentos de injustiça é a forma como a escola vê e acolhe aos estudantes. Eles se sentem injustiçados quando não são escutados e compreendidos, sendo maltratados (TUMOLO, 2019). São situações marcadas pela falta de reconhecimento, via de regra, acompanhadas de desrespeito (BOTLER, 2018). Ainda no que se refere ao modo como a Escola lida com as demandas dos estudantes, o sentimento de injustiça pode vir a partir de uma assimetria de gênero na escola, em que os estudantes percebem que há um tratamento diferenciado para meninos e meninas (TUMOLO, 2019).

Questões ligadas às desigualdades sociais e à falta de equidade frente às necessidades também mobilizam sentimentos de injustiça (AMES, 2018); (BOTLER, 2018). Um exemplo desse quadro é a injustiça, relatada pelos estudantes no que se refere à má qualidade da merenda e a proibição do repetir a refeição (TUMOLO, 2019). Ainda no que tange às necessidades dos estudantes, o sentimento de injustiça pode vir acompanhado da falta de valorização de questões próprias dos educandos em detrimento das questões dos adultos, quando por exemplo há distinção em procurar, com afinco, algum objeto de um professor que foi roubado e

não dar muita atenção à questão quando uma situação de roubo envolve um objeto pertencente a algum estudante (TUMOLO, 2019).

Por fim, a injustiça se manifesta no sentimento dos estudantes quando percebem uma desorganização social do ambiente escolar (AMES, 2018); (BOTLER, 2018), e ainda, uma ausência de maiores investimentos do governo em sua escola (BOTLER, 2018).

Em síntese, o sentimento de injustiça decorre de embates entre posições distintas (BOTLER, 2020). A ausência de uma experiência escolar dialógica acaba por inviabilizar a argumentação, a qual poderia auxiliar, trazendo novos sentidos às práticas, favorecendo trocas de campo de visão e compreensão do ponto de vista do outro o que pode gerar consensos (BOTLER, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante a revisão de literatura apresentada, foi possível perceber necessidades que se referem tanto à produção científica, quando aos processos de formação docente, seja inicial ou continuada. Entendemos que esses processos poderiam fomentar também intervenções pedagógicas no cotidiano escolar cuja urgência é evidenciada nos trabalhos localizados e analisados.

No que se refere à produção científica, é possível identificar que o conhecimento acerca do sentimento de injustiça no cotidiano escolar aponta para as fragilidades nas relações dos atores sociais que lá estão. Nesse sentido, propomos aqui que novos estudos sejam realizados na perspectiva de buscar analisar, à luz dos sentimentos de injustiça, vínculos e processos de reconhecimento entre os atores escolares, sobretudo na relação pedagógica. Talvez, mais do que isso, que os achados das pesquisas sejam conhecidos e considerados na interpretação dos ecos do cotidiano escolar, convertendo-se em modos de fazer fundamentados na teoria já produzida.

Ao observarmos os fatores promotores de sentimento de injustiça nos professores, a maioria deles gira em torno de questões que precisariam ser abordadas e problematizadas, tanto nos processos iniciais de formação docente, quanto na formação continuada. Já existe produção de conhecimento na área da educação, envolvendo a relação da escola com as mudanças sociais, questões que perpassam comportamentos considerados indisciplinados pela escola, processos de avaliação e relação família escola. Assim sendo, para que o docente possa intervir

pedagogicamente frente a essas questões, suas ações precisam estar pautadas na ciência da educação e o tempo-espaço, por excelência da internalização e debate acerca desse conhecimento científico é o da formação inicial e continuada de professores.

No que diz respeito aos fatores que promovem sentimento de injustiça nos estudantes, como questões ligadas a regras escolares, gênero, acolhimento e especificidades da juventude, é possível perceber que esses atores sociais estão submetidos a certo “anacronismo pedagógico” por parte da escola. Não há como os professores conceberem as infâncias e juventudes com as lentes da época em que vivenciaram esses períodos da vida. É premente que a escola proporcione experiências educacionais que estejam em consonância com as demandas do presente, levando em consideração a história e cultura dos estudantes.

Á vista do que foi elucidado até aqui, muitos desafios se colocam àqueles que se empregam a investigar o que se passa no cotidiano escolar. Dessa forma, que a pesquisa no campo da educação possa continuar trazendo à tona aquilo que, muitas vezes, passa despercebido aos olhos dos atores sociais que vivenciam esse cotidiano, problematizando fatores que têm retroalimentado sentimentos de injustiça em professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

AMES, Maria Alice Canzi. **Violências e indisciplinas/incivilidades escolares**: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC. 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 716-732, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/RXbCvL7k8zRsn7sGHLJS49f/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 21 mai. 2021.

_____. Justiça e democracia na escola: a arte de justificar práticas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 20, n. 2, p. 305-324, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101999>> Acesso em: 29 jun. 2021.

_____. Juventude e Escola: violência e princípios de justiça em escolares de ensino médio. **Cadernos CEDES**, v. 40, p. 26-36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/6kvYX3yQpPtkDd6xFBmrg5f/?format=html&lang=pt>> Acesso em: 21 mai. 2021.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. *In* BOURDIEU, P. *et al.* **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 481-486.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 6. ed., 2013.

_____; _____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

COSTA, MARLI DE OLIVEIRA. **Infâncias e “artes” das crianças**: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950). 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

LINDER-SILVA, Jourdan. **Sentimentos de injustiça de docentes como miopia educacional**: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Campinas/SP. 2018. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018.

TUMOLO, Paula Pimentel. **Entre o “Lixo” e a Esperança**: desafios e possibilidades da transmissão intergeracional na escola brasileira hoje. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930 – 2000). **Revista de Educação**. Porto/Portugal, Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

VALLE, Ione Ribeiro. (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 659-672, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/nk6zsJJPQD9HNvs3MX3xmXv/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 21 mai. 2021.