



HAL
open science

Representações Sociais de Justiça dos Professores em Estudantes do Ensino Fundamental

Sophie Richardot, Nicole Lautier

► **To cite this version:**

Sophie Richardot, Nicole Lautier. Representações Sociais de Justiça dos Professores em Estudantes do Ensino Fundamental. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 2017, Representações Sociais nos Processos Educativos, 14 (37), pp.40-59. 10.5935/2238-1279.20170040 . hal-03677429

HAL Id: hal-03677429

<https://u-picardie.hal.science/hal-03677429>

Submitted on 24 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Representações Sociais de Justiça dos Professores em Estudantes do Ensino Fundamental¹

Sophie Richardot

Université de Picardie Jules Verne
(CURAPP-ESS UMR 7319, CNRS)

Nicole Lautier

professora emérita

¹ Tradução: Ana Paula Mendes Pereira de Vilhena
Revisão: Pedro Humberto Faria Campos

Como os estudantes colegiais desenvolvem julgamentos morais sobre as decisões das quais são objeto dentro da escola? É para a compreensão das *teorias do senso comum*² do que é justo e do que é injusto, elaboradas pelos estudantes para pensar suas situações escolares cotidianas, que este artigo será dedicado. Vamos nos referir à Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1961), que permite entender como os grupos sociais se apropriam da realidade em seu entorno, como eles a compartilham e a defendem. Esta perspectiva psicossocial define as representações sociais como "teorias do senso comum", às vezes bem elaboradas, ou "ciências coletivas" *sui generis* destinadas a interpretação e a construção da realidade. Além de constituírem uma modalidade particular de conhecimento, as representações também são "um guia para a ação": geram e orientam a tomada de decisões e as práticas cotidianas. As representações também são prescritivas de comportamentos ou práticas obrigatórias. Em outras palavras, elas definem "o que é legal, tolerável ou inaceitável em um determinado contexto social" (Abric, 1994, p. 17). Enfim, elas permitem *a posteriori* justificar as posições e os comportamentos. É a partir delas que os atores sociais podem explicar e encontrar justificativas para suas condutas em uma situação.

Nosso estudo é baseado em um esforço de confrontar os alunos com as situações mais próximas possíveis daquelas que eles enfrentam na vida escolar cotidiana. Questiona as expectativas dos alunos sobre a escola, suas representações compartilhadas sobre o funcionamento "normal" da instituição, a partir de casos emblemáticos. As concepções comuns do "justo" e do "injusto" dos alunos serão estudadas não a partir de princípios predefinidos, mas a partir da forma como os alunos constroem e interpretam as situações que enfrentam (Lautier & Richardot, 2004). A abordagem, a este respeito, está explicitamente em consonância com o trabalho de Kellerhals, Coenen-Huther e Modak (1988), para quem as normas de justiça são "*os instrumentos de propósito*" (*coesão ou produtividade, a luta interna ou externa, a diferenciação ou a fusão mítica, etc.*) *perseguidos por indivíduos ou grupos*" (p.16) e que, portanto, podem variar de acordo com as situações vivenciadas. Parte de uma crítica a uma teoria unidimensional do julgamento de justiça para "*mostrar a diversidade das normas de justiça, seu uso concorrente e os compromissos que*

² As Representações Sociais, também chamadas de "teorias ingênuas"

às vezes os atores desenvolvem" (p.17). Estas são, portanto, teorias implícitas que dão lugar ao "conflito de justiça, à ambivalência, ao imperfeito" que estamos aqui estudando. Em outras palavras, "não há uma decisão de justiça em abstrato. Todas estão imbuídas de ideologia, pois estão orientadas para estes fins"(p.16). Qualquer debate sobre as normas da justiça é sempre elaborado em situação e é muitas vezes apenas "o lugar simbólico para a afirmação de identidades pessoais, distinções" (ibid.).

Compartilhamos a ideia, com Dubet (1999), de que

"os indivíduos, mesmo que sejam jovens estudantes, possuem nesta área uma capacidade de raciocínio e, em particular, a capacidade de universalizar seus julgamentos. Deste ponto de vista, os alunos oscilam entre vários princípios de justiça que poderiam facilmente ir ao encontro de princípios gerais como os de igualdade, justiça, moralidade, intenção, afirmação pessoal, respeito, solidariedade ..." (p.180).

Mais precisamente, Dubet retira três princípios de justiça que se encontram na maioria dos estudos empíricos: mérito, igualdade e respeito. O mérito refere-se à equivalência entre "as contribuições, o trabalho realizado e as recompensas, as notas obtidas. A injustiça é a quebra desta equivalência, as notas arbitrárias, o não reconhecimento do desempenho..." (p.181). A igualdade refere-se à ideia de que "a escola deve tratar todos da mesma maneira, independentemente do desempenho" (p.182). O respeito refere-se à ideia de que o julgamento escolar não deve atingir a dignidade das pessoas. Para o autor,

essas várias dimensões da justiça não podem ser estritamente consideradas como valores ou padrões, como modelos ideais e transcendentais que se impõem aos indivíduos. São sobretudo habilidades práticas de se ajustar aos outros e maneiras de construir a vida em comunidade. Elas não se tornam padrões e somente são apresentadas como tal na medida em que os alunos são obrigados, pelas situações de investigação, a questionar sua existência e precisam explicá-las, justificá-las e dar-lhes um valor universal. (p.183)

Veremos como os argumentos dos alunos em nossa pesquisa são suscetíveis de se referir a esses diferentes princípios de justiça identificados por Dubet. Nós nos perguntaremos, em particular, como as normas de justiça se harmonizam ou divergem de acordo com as decisões da escola recaiam sobre si mesmo (o próprio aluno) ou sobre os outros (aqui um *alter ego*). A hipótese que formulamos é que a capacidade de reivindicar (para si mesmo) está intimamente ligada à capacidade de indignação (pelos outros). Além disso, ambos estão intimamente dependentes do processo de identificação com as instâncias em jogo na situação (aluno, professores, instituição). Vamos testar essas hipóteses usando variáveis relacionadas à socialização familiar (categoria sócio profissional dos pais), e à socialização escolar (tipo de instituição frequentada, status educacional do

aluno) e ao gênero. É a interseção destes três tipos de variáveis que nos permitirá compreender os diferentes compromissos, tanto cognitivos como de identidade, que os colegas produzem para pensar em si (pela auto-categorização) e pensar em situações (as atribuições causais ou as imputações dos efeitos operados, as condutas típicas mobilizadas).

Metodologia

A pesquisa baseia-se no estudo das reações dos alunos a dois cenários relacionados à questão da justiça dos professores: uma situação em que o aluno é potencialmente vítima de uma avaliação do professor e uma situação em que ele é o testemunho de uma possível injustiça cometida contra um aluno por um conselho de classe. Estes dois cenários não foram concebidos de forma abstrata: foram desenvolvidos como resultado de pré-levantamentos, observações em instituições e entrevistas com atores educacionais (estudantes, professores, chefes de escola). Portanto, levanta-se a questão da justiça para si mesmo, enquanto a outra levanta a questão da justiça para os outros. Em nenhum dos casos, as situações são apresentadas como injustas: o sistema deixa aos estudantes a possibilidade de interpretar as próprias situações - por exemplo, extraindo das situações apresentadas os elementos julgados dignos de interesse, permitindo que eles construam suas próprias imputações, seus próprios encadeamentos argumentativos - para identificar as teorizações implícitas de justo e de injusto que eles elaboram.

Os alunos foram convidados a se imaginar em duas situações:

Primeira situação (justiça para si mesmo):

Seu trabalho é avaliado pelo seu professor em 8/20³. Você tem a opção de enviar este trabalho para um júri de 10 professores para reavaliação. Após a discussão, este júri avalia seu trabalho em 11/20.
O que você acha?

³ O sistema de atribuição de notas francês é sobre /20, e não sobre /10, como no Brasil

Segunda situação (justiça para os outros):

Um aluno de 9º ano requer o ingresso para o primeiro ano do ensino médio. O conselho de classe o direciona para o ensino profissionalizante⁴ com o seguinte comentário: "Apesar do trabalho pessoal significativo ao longo do ano, o nível permanece insuficiente para seguir para o ensino médio. Comportamento muito inadequado na sala de aula".

O que você acha?

Para evitar qualquer efeito de ordem, os cenários foram contrabalançados em sua apresentação para os alunos.

População e variáveis

Nós administramos esses dois cenários para 196 alunos da quarta série⁵. Para que surjam as interpretações mais ricas e variadas das situações propostas, escolhemos estudantes com os mais diversos perfis possíveis. Os seguintes fatores foram variados:

- O nível de escolaridade (nível de escolaridade declarado pelo aluno abaixo da pontuação mediana versus a nota mediana)

- Sexo

- A categoria sócio profissional dos pais

Os estudantes também vieram de vários colégios na região da Picardie:

- 2 centros públicos no centro da cidade

- 1 colégio privado

- 2 instituições públicas classificadas como Zona de Educação Prioritária (ZEP)⁶.

O número de alunos é o seguinte, de acordo com os três tipos de colégio e o sexo do aluno:

Números	ZEP	Centro	Privada	TOTAL
Garotos	24	23	38	85
Garotas	38	36	37	111
TOTAL	62	59	75	196

Resultados

Para analisar as reações aos cenários, categorizamos as respostas livres formuladas pelos alunos para a pergunta "o que você acha?". Dois "juízes" fizeram essa categorização

⁴ Formação profissional, técnico de nível médio.

⁵ Correspondendo ao 8º.ano do ensino fundamental no Brasil.

⁶ São escolas ou colégios no sistema escolar francês, que recebem subsídios suplementares devido ao alto grau de dificuldades escolares ou sociais de seus alunos, desde 1981.

das respostas, garantindo assim uma boa confiabilidade na codificação dos dados coletados.

Apresentaremos, em primeiro lugar, as respostas globais dos alunos para cada um dos cenários de acordo com o tipo de colégio atendido (tabelas de contingência), então, vamos propor uma análise mais detalhada dos dois cenários e testar o efeito do conjunto de variáveis (análise de correspondência múltipla).

I. O cenário do trabalho avaliado: o sentimento de justiça para si mesmo

A categorização das respostas obtidas no primeiro cenário mostra três perfis de alunos: 1 / alunos que apresentam um senso de injustiça (60,8%), 2 / estudantes que não apresentam um sentimento de injustiça (28, 1%) e 3 / estudantes que relativizaram (11,1%).

1. Os alunos que apresentam um sentimento de injustiça questionam explicitamente o professor em 1/condenando sua rigorosidade 2/criticando sua falta de objetividade 3/criticando suas habilidades. Vamos dar alguns exemplos de expressões para cada uma dessas reações:

1.1. "O professor é severo e injusto":

- "Acho que o professor tem uma forma muito severa de avaliar". (Menino, colégio público, boa escolaridade, pai policial, mãe auxiliar materna);
- "Pelo menos ele vai se manter na média. O professor foi difícil. (Menina, colégio ZEP, escolaridade boa, pai bancário e mãe enfermeira);
- "Injusto! (Menina, colégio privado, boa aluna, pais arquitetos).

1.2. "O professor dá a nota 'pela cara' do aluno":

- "Às vezes professores dão nota 'pela cara' do cliente". (Menino, colégio privado, escolaridade média, pai diretor, mãe farmacêutica);
- "Eu acho que o professor dá nota de acordo com as pessoas" (Menina, colégio ZEP, baixa escolaridade, sem resposta para a profissão dos pais);
- "Eu acho que o professor não gosta de mim" (Menino, colégio público, escolaridade bastante fraca, repetente, pai diretor, mãe dona de casa).

1.3. "O professor é incompetente":

- "Eu acho que o professor não sabe que nota que ele nos dá". (Menina, colégio ZEP, bom nível acadêmico, pai desempregado e mãe dona de casa);
- "Eu acho que o professor deve reler várias vezes o que ele faz" (Menina, colégio público, repetente, escolaridade fraca, pai açougueiro, mãe carteiraira);

- "Que o professor não é muito competente" (menina, colégio privado, boa aluna, pai policial, mãe enfermeira).

2. Estudantes que não manifestam sentimentos de injustiça 1/confiam no professor, 2/questionam-se a si mesmos, 3/veem a abordagem do professor como um simples erro que eles estão dispostos a perdoar. Eles também fornecem três tipos de respostas diferentes:

2.1 "Eu confio no meu professor"

- "Eu acho que se o professor colocou 8/20, certamente é porque ele teve um motivo" (menino, colégio público, bastante fraco, pai caminhoneiro, mãe auxiliar).

- "Os professores estão em melhor posição para avaliar os alunos porque estão acostumados e nos conhecem melhor do que o júri de professores" (Menina, colégio ZEP, escolaridade fraca, pai motorista de caminhão, mãe dona de casa);

- "Eu acho que o professor é bom porque tem um controle de sua matéria e o júri é composto de professores de outras matérias, então eles não sabem" (menina, colégio ZEP, escolaridade média, pai desempregado, mãe cuidadora de idoso).

2.2 "Eu merecia essa nota"

- "É melhor ter 11/20, mas não se deve contestar, você tem que aceitar sua nota e tentar aprender melhor" (Menino, colégio ZEP, escolaridade mediana, pai garçom e mãe governanta);

- "Eu acho que fiz o melhor possível, mas naquele dia, eu sinto que perdi o controle" (menino, colégio ZEP, escolaridade mediana, pai "fabricante de pneus" e mãe dona de casa);

- "Eu acho que isso é inútil. Você deve confiar em seu professor. Você tem que ter notas ruins em sua vida, isso nos faz refletir, ser menos pretensiosos, compreender mais os outros e aprender mais nossas lições ». (Menina, colégio público, boa escolaridade, pais engenheiros);

2.3. "É um erro da parte do professor":

- "Eu acho que o professor estava errado e avaliou mal a minha nota" (Menina, colégio privado, boa aluna, pai motorista de táxi, mãe motorista de ônibus);

- "Eu acho que a professora estava errada e eu deveria ter ganho 11/20. (Menina, colégio ZEP, escolaridade média, pai "em treinamento", mãe professora);

- "Eu acho que todos têm o direito de se enganar" (menina, colégio público, escolaridade boa, pai conselheiro agrícola, mãe cuidadora).

3. Apenas 11% dos estudantes relativizam propondo vários argumentos, em particular "o júri é uma coisa boa":

- "É melhor porque nosso trabalho é julgado por vários professores, não é a opinião de um só. É melhor" (menina, colégio público, escolaridade mediana, pai diretor e mãe professor de artes);
- "Eu acho que minha pontuação aumentou em 3 pontos. Isso não é nada mal. É bom porque a prova é verificada e podemos aumentar nossa nota. (Menina, colégio privado, escolaridade mediana, pai dentista e mãe dona de casa);
- "É muito bom! Deve ser permitido revisar ou enviar a prova para um júri! Este deve ser um DIREITO do aluno!" (Menino, colégio privado, escolaridade mediana, pai agente hospitalar, mãe assistente de comunicação).

Como podemos ver, muitos princípios são mobilizados pelos estudantes para reagir ao cenário da prova: equidade e, em particular, mérito. Se a situação pode ser sentida como injusta por alguns (que às vezes usam esse termo espontaneamente), é porque ele coloca claramente em questão o princípio do mérito em que deve se basear qualquer avaliação escolar. A prova foi "saqueada" pelo professor: a avaliação subsequente do júri é prova disso. Se o "júri é uma coisa boa" para alguns alunos, é porque garante que esse princípio seja respeitado. Mas também parece que o júri pode ser criticado sob o mesmo princípio. Na verdade, alguns alunos parecem não estar convencidos de que este dispositivo lhes permita uma avaliação de sua prova em seu justo valor (dada a competência particular do professor, a composição do júri...). Alguns até parecem ver um dispositivo um pouco demagógico, incapaz de torná-los "responsáveis"... É então, em nome das representações compartilhadas acerca da escola e dos ela mesma (a escola) deveria defender, que se fundem as críticas dos alunos. É por isso que "*a crítica às injustiças escolares é [...] interna da escola*" (Dubet, *op. cit.* p. 189).

A Tabela 1 mostra como esses três perfis de alunos são distribuídos em cada tipo de instituição.

% LINHA % COLUNA	ZEP	Centro	Privado	TOTAL
INJUSTIÇA	29,8% 55,4%	26,9% 60,9%	43,3% 65,2%	100,0% 60,8%
RELATIVISMO	10,5% 3,6%	21,1% 8,7%	68,4% 18,8%	100,0% 11,1%
JUSTIÇA	47,9% 41,1%	29,2% 30,4%	22,9% 15,9%	100,0% 28,1%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 1: Sentimentos de justiça e de injustiça por tipo de escola frequentada pelo aluno (cenário 1) - KH12

= 14,39, ddl = 4, p = 0,006

A maioria dos alunos (60,8%) expressa um sentimento de injustiça neste cenário. Apenas 28% não experimentam esse sentimento enquanto 11% relativizaram. Mas esse sentimento varia significativamente de acordo com o tipo de instituição atendida. O sentimento de injustiça parece muito mais forte no estabelecimento privado do que nas instituições públicas e especialmente nas classes ZEP. No setor privado, 43% dos alunos percebem a situação como injusta, enquanto na ZEP quase uma em cada duas não se sente assim. É também no setor privado que as respostas relativistas, enfatizando o aspecto positivo do júri, são as mais frequentes.

II. O cenário do julgamento do conselho de classe: o sentimento de justiça para os outros

Três perfis de alunos também emergem da categorização das respostas obtidas no cenário do conselho de classe: 1/Estudantes que concordam com o conselho de classe (33%), 2/Estudantes que discordam do conselho de classe (40,8%) e 3/alunos que fazem parte de uma lógica de compromisso (26,3%).

1. Estudantes que concordam com o conselho de classe, para quem a decisão do conselho é bastante compreensível, "normal", avançam, por exemplo, com os seguintes argumentos:

- "Eu acho que é para o seu bem que o direcionam para o ensino profissionalizante e que ele talvez nem possa seguir. (Menina, colégio ZEP, boa aluna, pai professor de francês e mãe desempregada);

- "O conselho de classe tem total razão porque o aluno tem um nível intelectual baixo e, no ensino médio, ele não participará das aulas" (menino, colégio ZEP, escolaridade média, pai advogado, mãe dona de casa);

- "Eu acho que o aluno deveria ter se esforçado no trabalho e no comportamento" (Menina, colégio privado, escolaridade média, pai professor, mãe professora de informática).

2. Os alunos que discordam do conselho, ou não explicam os motivos desse desacordo ou criam dois motivos principais para justificá-lo: 1) o aluno trabalha, 2) o comportamento não é um critério válido de julgamento.

2.1. "O aluno trabalhou":

- "Eu acho que se o aluno trabalha muito ao longo do ano e mesmo que o nível permaneça insuficiente, ele merece o ensino médio, porque se ele consegue se dedicar para trabalhar, ele provavelmente deve ser capaz de melhorar" (Menino, colégio público, bom aluno, pai diretor de treinamento, mãe professora de francês);

- "Eu acho totalmente injusto se ele se esforçou e se ele trabalha. Eu acho que se ele desejasse realmente, deveriam tê-lo direcionado para o ensino médio" (menina, colégio privado, muito boa aluno, pais cardiologistas);

- "Se ele trabalha, ele deve passar para o ensino médio" (Menina, colégio ZEP, escolaridade bastante fraca, pai aposentado e mãe dona de casa).

2.2. "O comportamento não deve ser objeto da avaliação":

- "O aluno deve entrar no ensino médio, porque ele tem o direito de descontrair. A escola não é uma prisão. (Menino, colégio ZEP, muito bom aluno, pai encanador, mãe dona de casa);

- "É completamente nulo, o comportamento não tem nada a ver. Porque se ele se comporta assim em casa, é o mesmo na aula. Normalmente, eles não têm o direito de considerar o comportamento. Ele não pode mudar seu comportamento, ele é assim. (Menino, colégio ZEP, muito bom aluno, pai cuidador, mãe enfermeira).

- "O conselho de classe julga o comportamento do aluno, enquanto é necessário julgar a maneira como ele trabalha. Aqui, eu vejo que o aluno faz esforços ao longo do ano, se ele for para o ensino profissionalizante, ele trabalhará muito menos do que se ele fosse para o ensino médio. "(Menino, colégio privado, escolaridade média, pai médico, mãe fisioterapeuta).

3. Os alunos demonstram uma lógica de compromisso dizendo, por exemplo:

- "Se o aluno do nono ano está fazendo progresso, é legal. Caso contrário, pior para ele. (Menino, colégio privado, pai médico, mãe secretária);

- "Talvez, de fato ela não tenha prestado muita atenção ao seu comportamento. Ele só que pedir a reprovação, para poder se concentrar mais em seu trabalho neste ano e assim, poderia seguir para o ensino médio (talvez)". (Menina, colégio público, escolaridade mediana, pais sem profissão);

- "Eu acho que eles devem deixá-lo ir para onde ele quer, porque se ele realmente quer mudar para o ensino médio, ele irá melhorar em seu trabalho. Mas, ainda assim, foi bom terem orientado o aluno para alguma coisa". (Menina, colégio ZEP, escolaridade mediana, pai desempregado, mãe auxiliar);

- "Eu acho que, por um lado, o conselho de classe está certo se pensa que seu nível ainda é insuficiente, mas se o aluno decidir ir para o ensino médio, também é porque ele vai decidir trabalhar e vale a pena dar uma chance a ele porque o estudante pode ter sucesso!!!"(Garota, colégio de ZEP, escolaridade mediana, pai sem profissão, mãe dona de casa).

Nesse cenário, os princípios de mérito e respeito que são mobilizados, particularmente pelos estudantes. Se a situação é percebida por alguns como injusta, é porque é experimentada como uma ruptura na equivalência entre o "trabalho pessoal importante" que o aluno apresentou "ao longo do ano" e a decisão do conselho de classe para não lhe dar satisfação em sua escolha de orientação. O mérito é, portanto, considerado pelos alunos mais em termos de trabalho do que o desempenho escolar. O princípio do respeito também é mobilizado: não respeitar o aluno para julgá-lo sobre seu comportamento ("ele é assim") e não ouvir seu desejo de se encaminhar ao ensino médio. Os alunos que defendem esse princípio às vezes articulam-se ao mérito: se o conselho permitir que o aluno seja orientado de acordo com seus desejos, ele irá trabalhar e seu trabalho será compensado. Assim, vemos o desenvolvimento de *teorias do senso comum* genuínas (aqui de sucesso escolar) a partir de vários princípios de justiça que permitem que os alunos defendam sua posição. Observamos também como o cenário apresentado pode vir a questionar, em alguns alunos, a própria representação da escola ("a escola não é a prisão!").

A Tabela 2 mostra como esses três perfis de alunos são distribuídos em cada tipo de instituição.

% linha % coluna	ZEP	Centro	Privado	TOTAL
COMPROMISSO	36,2% 29,8%	27,7% 25,0%	36,2% 24,3%	100,0% <u>26,3%</u>
DESACORDO	21,9% 28,1%	28,8% 40,4%	<u>49,3%</u> 51,4%	100,0% <u>40,8%</u>
ACORDO	<u>40,7%</u> 42,1%	30,5% 34,6%	28,8% 24,3%	100,0% <u>33,0%</u>
TOTAL	31,8% 100,0%	29,1% 100,0%	39,1% 100,0%	100,0% 100,0%

Tabela 2: Declaração de posição por tipo de instituição atendida pelo aluno (cenário 2) - KHI2 = 7,70, ddl = 4, p = 0,1032

Apesar dos estudantes geralmente discordarem do conselho (40,8%), 33% ainda o seguem e 26% oferecem soluções de compromisso. Há novamente um efeito tendencial no tipo de escola frequentada de acordo com as posições tomadas pelos de estudantes. É na

instituição privada que o desacordo com o conselho é o mais frequente e dentro das escolas ZEP, a adesão à decisão do conselho é a mais forte, as posições nos colégios públicos do centro da cidade situam-se entre esses dois extremos. Os estudantes em todos os três tipos de escolas propõem soluções de compromisso entre os desejos do aluno e a decisão do conselho, especialmente nas escolas ZEP e nas privadas.

As primeiras análises realizadas nesses dois cenários sugerem o efeito do tipo de instituição frequentada no sentimento de justiça. É na instituição privada que as duas situações apresentadas são mais frequentemente percebidas como situações injustas e, em estabelecimentos classificados como ZEP, são muitas vezes percebidas como justas, as escolas públicas no centro da cidade estão entre estes dois extremos. Assim, pode-se supor que as posições dos alunos em cada uma das situações apresentadas são geradas por uma matriz interpretativa comum, capaz de articular a capacidade de reivindicar (para si mesmo) e a propensão a se indignar (para outros). A análise das múltiplas correspondências que propomos agora, através do cruzamento das respostas obtidas nos dois cenários, nos permite estudar essa articulação. Também nos permite, ao introduzir outras variáveis relacionadas à socialização do aluno, analisar mais detalhadamente a maneira como o debate sobre as normas de justiça está estruturado no espaço social e acadêmico, "um lugar simbólico de afirmação de identidades pessoais e das distinções" (Kellerhals et al., op.cit.).

III. Articulação dos dois cenários: justiça para si e justiça para os outros

A fim de estudar o vínculo entre as respostas obtidas nos dois cenários de acordo com o conjunto de variáveis relacionadas à socialização familiar, escolar e de gênero, realizamos, usando o software SPAD, uma análise de correspondência múltipla (ACM), de acordo com as seguintes variáveis ativas:

- cenário 1 (7 modalidades)
- cenário 2 (5 modalidades)
- Categoria Sócio Profissional dos pais (5 modalidades)
- Tipo de estabelecimento (3 modalidades)
- Nível escolar (2 modalidades)
- Sexo (2 modalidades)

As variáveis relativas aos cenários incluem, portanto, 12 modalidades e as relacionadas com a socialização, 12 modalidades também. O equilíbrio entre esses dois tipos de variáveis é, portanto, satisfatório (Lebaron, 2006).

O Gráfico 1 apresenta os resultados desta análise para os fatores 1 e 2, que resumem respectivamente 12% e 9% da inércia total.

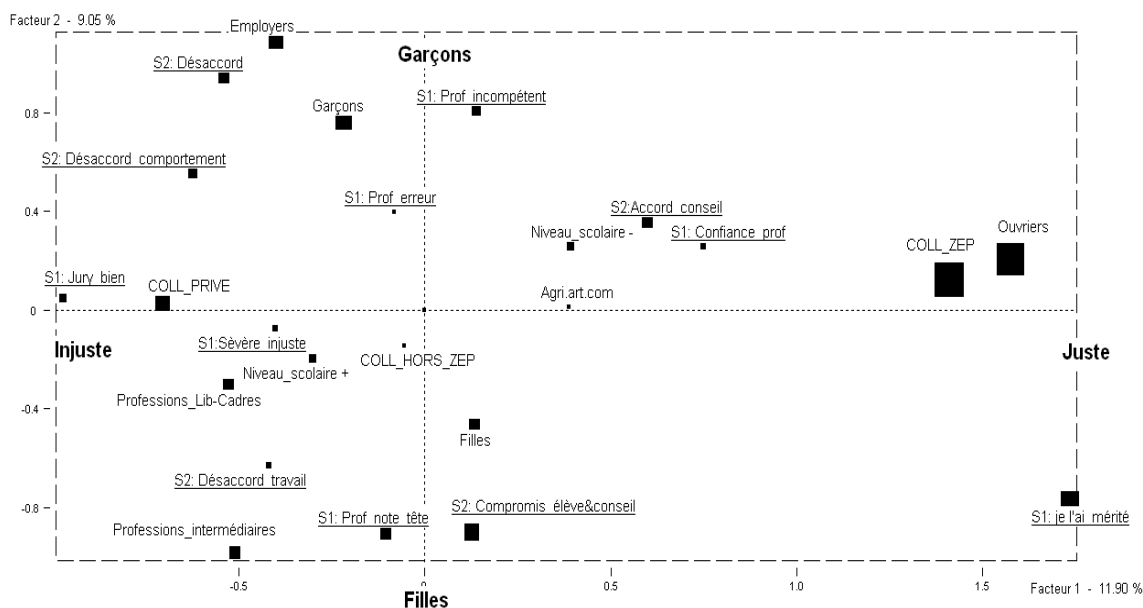


Gráfico 1: Eixos 1 e 2 do ACM

Os fatores que mais contribuem para o Eixo 1 são o tipo de instituição (33%), a categoria sócio profissional dos pais (29,4%) e o cenário 1 (19,6%). Ele opõe, de um lado, **os filhos de trabalhadores em colégios com classificação ZEP** que pensam que mereceram suas notas (cenário 1) e que confiam no conselho de classe (cenário 2), de outro lado, **os filhos de executivos e profissionais intelectuais superiores do colégio privado** que valorizam a nota mais favorável concedida por um júri (cenário 1) e expressam seu desacordo com o conselho de classe para julgar o aluno sobre o seu comportamento (cenário 2). Em outras palavras, pode-se ver, de um lado, os alunos das classes socialmente desfavorecidas dos colégios ZEP que não percebem situações como injustas e se atribuem a responsabilidade pelo seu fracasso e, do outro lado, alunos de classes socialmente privilegiadas dos colégios privados que experimentam um sentimento de injustiça e veem todo o interesse do júri em defender seus interesses.

Os fatores que mais contribuem para o Eixo 2 são o cenário 2 (29,4%), categoria sócio profissional dos pais (22,6%), sexo (22,1%) e cenário 1 (22,1%). Pode-se distinguir, por um lado, **os meninos, filhos de funcionários**, que pensam que "o professor é incompetente" (cenário 1), expressam seu desacordo com o conselho sem atribuir motivo (cenário 2) ou declaram que a decisão do conselho não pode basear-se no comportamento e, por outro lado, **as meninas cujos pais estão em uma profissão intermediária** que pensam que "o professor dá a nota de acordo com a cara do aluno" (cenário 1) ou que eles

mereceram sua nota. Essas meninas defendem um compromisso entre as exigências do conselho e os desejos do aluno (cenário 2) ou se opõem ao conselho porque o aluno "trabalhou". O eixo 2 distingue, por um lado, as tomadas de posição inclinadas ao estereótipo masculino, mobilizando julgamentos relativos à competência dos indivíduos e, por outro lado, posições mais nuançadas que se adequam aos estereótipos femininos, com base em julgamentos relacionados à afetividade ou responsabilidade⁷

Representações sociais contrastantes da escola

O principal resultado deste estudo, que é particularmente bem extraído pela *análise de correspondências múltiplas* (ACM), é, portanto, o contraste entre as reações dos estudantes favorecidos socialmente e escolarizados na escola privada, e as de estudantes socialmente desfavorecidos e escolarizados em colégios ZEP, em ambos os cenários. Ao contrário do que se poderia esperar, é entre os primeiros que o sentimento de injustiça é o mais forte, enquanto que entre os últimos, esse sentimento parece diminuir consideravelmente, alguns desses alunos chegando até a se atribuir a responsabilidade pelo fracasso. A análise também mostra que o gênero do aluno influencia a percepção das situações apresentadas. Estes últimos são menos aceitáveis em meninos do que em meninas, que estão mais dispostas a atribuir suas falhas ou equilibrar os desejos do aluno com as exigências do conselho de classe. Finalmente, o estudo mostra que as reações dos alunos aos cenários 1 e 2 se articulam: aqueles que experimentam (versus não experimentam) um sentimento de injustiça em um caso (para si mesmo), experimentam (versus não experimentam) o mesmo sentimento relativo ao outro (para outros).

As situações escolares exibidas são assim interpretadas, de acordo com as características dos alunos, de maneiras muito diferentes, mostrando representações sociais da escola altamente contrastantes de um grupo para outro. Parece-nos que estas são estruturadas em particular em torno de três pontos essenciais: 1/ a percepção dos limites e condições⁸ escolares 2/ a interpretação do princípio do mérito e 3/ tomada de distância em relação ao papel na percepção de situações.

⁷ "Homens e mulheres procuram se conformar aos estereótipos sobre seus papéis. Mas o estereótipo masculino concentra-se na competência, enquanto o estereótipo feminino valoriza o calor humano e a expressividade humana acima de tudo" (Kellerhals et al., Supra, p.100).

⁸ No original "les enjeux scolaires"

1. A percepção dos problemas escolares

As diferenças na percepção das condições e limites escolares de acordo com a origem social são particularmente evidentes na questão das decisões de orientação. Sabe-se que "*com o sucesso educacional comparável, os filhos dos trabalhadores tendem a se curvar mais cedo para cursos profissionais curtos, enquanto, pelo contrário, os filhos dos executivos **fazem tudo**⁹ (até uma repetência) para permanecer no fluxo geral*" (Duru-Bellat, 2003: 77).

Nossos resultados ilustram esse fenômeno: os filhos de executivos e profissionais intelectuais, inclusive os mais fracos na escola, têm todo o interesse de recorrer a um júri para melhorar seus resultados acadêmicos, negociar com o conselho, mesmo para se opor a sua decisão de orientação. Sua "estratégia" parece ser fazer todo o possível para evitar a orientação para o profissionalizante, considerada humilhante, conforme demonstrado pelas palavras deste professor do colégio particular o qual investigamos: "Temos uma população para a qual a palavra 'tecnológico' ou 'profissional' é uma palavra tabu. Todos aqueles que são um pouco limitados, eles são informados: "escute, é repetir o ano ou o profissional". É terrível.

Porque eles têm pais que acreditam na utilidade dos diplomas, esses alunos veem o desafio de continuar seus estudos, na medida do possível, nos melhores setores. Qualquer obstáculo à ambição de prosseguir estudos nos fluxos gerais é experimentado como uma injustiça (pelos alunos e provavelmente também pelos pais). Essa injustiça é ainda maior porque, em uma instituição privada, os pais pagam e, portanto, se sentem no direito de esperar "resultados":

Então, isso vem principalmente do fato de que temos que lidar com pessoas que são muito consumidores. Além disso, as famílias pagam, hein. É... há uma conexão de causa e efeito. Mas ainda temos um público que é cada vez mais consumista (...). Eles não aceitam mais o fato de que: 'pagamos, ficamos lá um ano para fazer tal nível, o resultado no final é que temos que passar para a classe superior. Porque pagamos'. Na escola pública, é um pouco diferente porque não pagamos. Sim, sentimos mais uma obrigação de resultado. E quando não há resultados, ainda há uma sensação de falha que é importante. (Mulher, diretora em colégio privado).

Os filhos dos trabalhadores, por outro lado, estão menos sujeitos a expectativas semelhantes de seus pais. Porque "*acredita-se tanto mais na utilidade dos diplomas e querem ainda mais para seus filhos, quanto sejam eles mesmos (os pais) instruídos em um meio social elevado*" (Duru-Bellat, op.cit. p.78). Esses pais, que estão mais longe da cultura escolar, podem não perceber todas as implicações da orientação profissionalizante para

⁹ Grifo do autor.

seus filhos. "As demandas [de orientação] são marcadas pela auto seleção desigual por origens sociais, especialmente entre estudantes de escolaridade mediana. Assim, *"hoje no final do 9º ano, constatamos que, com menos de 9 de média, 66% das famílias de profissionais liberais e altos funcionários contra 18% das famílias trabalhadoras, requerem uma segunda orientação de longo ciclo"* (Duru -Bella, op.cit p.78). Essa tendência à auto-seleção é, sem dúvida, capaz de explicar que, em nosso estudo, o cenário do conselho de classe também produz tão pouco sentimento de injustiça entre os filhos e filhas dos trabalhadores em nossos colégios ZEP.

2. A interpretação do princípio do mérito

Embora, para todos os alunos, o mérito seja um princípio de justiça escolar amplamente compartilhado, nosso estudo, no entanto, sugere que seja interpretado de forma diferente de acordo com as socializações familiar, escolar e de gênero.

Entre as categorias sociais "destinatárias" da "democratização-massificação" da escola, esse princípio parece ser "ao pé da letra". De fato, os filhos dos trabalhadores nos colégios ZEP não parecem convencidos de que o dispositivo do júri lhes permita obter uma avaliação de sua prova de forma justa. Eles parecem preferir confiar na nota de seu professor (que os conhece, avalia uma prova de uma disciplina dentro de sua área de especialização, etc.) e atribuem sua falha a eles mesmos, em vez de "aproveitar" esse dispositivo um pouco demagógico para, a qualquer preço, "turbinar" sua nota. Um relatório sobre o mérito que mostra muito bem, por exemplo, nas palavras deste aluno: "É melhor ter 11/20, mas não contestar, você tem que aceitar sua nota e tentar aprender melhor" (Garoto, Colégio de ZEP, escolaridade média, pai garçom e mãe serviços gerais). A propensão desses alunos para assumir a responsabilidade por seu fracasso testemunha a apropriação do princípio da escola proporcionando chances iguais: chances que o aluno não conseguiu aproveitar quando ele falhou. Como exemplos, pode-se mencionar as verbalizações dos filhos dos trabalhadores nos colégios ZEP, justificando seu acordo com o conselho de classe:

... "O aluno deve fazer mais esforço em seu trabalho e deve se comportar melhor na classe" (Menino, escolaridade bastante fraca);

... "Se o professor acha que ele não tem o nível, ele deve fazer um profissionalizante (garoto, escolaridade bastante fraca);

... "Eu acho que eles estavam certos em enviá-lo para o profissionalizante, caso contrário, ele estará perdido" (garota, escolaridade bastante fraca);

Uma atribuição de responsabilidade que é observada especialmente **para as meninas**, inclusive no cenário do conselho de classe - que alinha "um aluno" - e mesmo entre alunos de bom nível acadêmico:

... "Estou totalmente desapontado com o julgamento, tentarei mudar meu comportamento e melhorar meu trabalho (Garota, muito boa aluna).

Pouco inclinados a formular atribuições de causalidade externa para interpretar as avaliações feitas sobre si mesmos ou sobre "um¹⁰ aluno", esses alunos atacam a si mesmos e não conseguem se proteger da violência do princípio do mérito. Porque, como diz Dubet, "o mérito implica um duplo custo. Por um lado, leva a "acusar a vítima" e, por outro lado, culpabiliza o sujeito que se torna responsável por sua aflição" (p.182). Uma culpa que torna difícil expressar um sentimento de injustiça.

Entre as categorias sociais que são classicamente beneficiadas pela escola, a relação com o mérito parece ser bastante diferente. Escolas do setor privado, especialmente crianças filhas de profissionais liberais e altos funcionários e de intelectuais não sentem esse senso de responsabilidade no julgamento de seu professor. É merecida, pelo contrário, qualquer decisão da instituição escolar que seja do interesse do aluno. Se o júri dá uma melhor avaliação da prova do que o professor, é bom que a nota tenha sido severamente observada por ele. Da mesma forma, esses alunos não pensam que a instituição escolar toma a melhor decisão para o aluno quando ela escolhe, contra a opinião deles, enviá-los para o profissionalizante. Os julgamentos escolares podem ser questionados e os critérios em que se baseiam podem ser discutidos. Isso é o que esses alunos fazem quando criticam em particular uma decisão de orientação que se baseia em particular no comportamento do aluno. Uma crítica que, como já vimos, expressa uma demanda de respeito para com o aluno que foi objeto de um julgamento escolar. Por sua capacidade de desafiar, esses alunos são capazes de aliviar a violência do princípio do mérito quando não é favorável a eles.

3. A distância para com o papel na percepção de situações

A capacidade de contestação dos alunos das classes sociais favorecidas também está intimamente ligada à sua capacidade de distanciar-se do papel prescrito para o aluno na escola e das regras e condições de identificação ativadas na percepção da situação. Assim, ao se identificar com a instituição ou com o professor - como evidenciado pela sua

¹⁰ Grifo do autor

propensão a se colocar no lugar dos avaliadores - esses alunos conseguem discutir a decisão tomada pelo conselho "de dentro":

... "Se o aluno trabalha é que os resultados ruins não vêm de lá. Devemos encontrar o problema. Eu *aconselho*¹¹ a repetição para este aluno. Se o problema for encontrado, este aluno poderia perfeitamente prosseguir com o ensino superior" (menino de colégio privado, filho de executivo, bastante fraco).

Esses jogos de identificação às vezes são complexos. Assim, alguns são capazes de se identificar com o aluno e com a instituição:

... "Depende se ela concorda em se dedicar e ser mais séria na aula. Aí sim, eu aceitaria que ela fosse para o ensino médio" (Garota de colégio privado, filha de diretor, uma boa aluna).

Por outro lado, os compromissos sugeridos pelos filhos dos trabalhadores são de natureza muito diferente. Eles não entram no jogo sutil de identificações complexas e não se distanciam do papel prescrito. Eles acham simplesmente que o conselho poderia "dar uma chance" para o aluno:

... "O conselho de classe está um pouco correto e um pouco errado. Ele poderia ter lhe dado uma chance de retomar seu comportamento" (garota da escola do centro, pai motorista de caminhão, mãe auxiliar, bastante fraca).

Como podemos ver, é uma tentativa muito modesta de negociação que esses estudantes demonstram colocando suas esperanças na instituição escolar.

... "Eu acho que temos que dar a cada aluno uma chance, mesmo que ele não tenha o nível. Ele pode muito ir para o ensino médio e depois, mesmo que ele caia, ele ouviu durante todo o ano, ele sempre aprenderá uma cultura geral. E não importa, se ele perde um ano" (garota de colégio privado, pai pedreiro, mãe faxineira, boa estudante).

Conclusão

A tendência dos alunos em considerar as decisões escolares como injustas, para si e para os outros, em vez de "merecidas", parece ser mais forte nos casos daqueles que 1) acreditam na utilidade dos diplomas; 2) estão dispostos a desafiar os julgamentos dos méritos e assim evitar a sua possível violência; 3) são capazes de distanciar-se de seu papel como estudantes para endossar outros pontos de vista. Três características que são encontradas particularmente em estudantes socializados em ambientes sociais

¹¹ Grifo do autor

favorecidos. É por isso que, em nosso estudo, contrariamente ao que poderia ser esperado, são os filhos de executivos e intelectuais, educados no setor privado, que são os mais dispostos a reivindicar e se indignar enfrentando as situações escolares apresentadas. Por outro lado, estudantes de origem social modesta, que são educados em ZEPs, consideram que as decisões tomadas pela instituição, sobre eles ou sobre outros alunos são justas e merecidas.

A relação entre a representação da justiça para si mesmo e a representação da justiça para os outros, a capacidade de reivindicar e a capacidade de indignação, parecem ser altamente dependentes da capacidade de distanciar-se do papel e dos processos de identificação envolvidos na situação. Para se identificar com a "vítima", que pode parecer *a priori* uma condição necessária para experimentar um sentimento de indignação com o possível dano causado aos outros, aparece aqui como um obstáculo para esse sentimento. Em nosso estudo, crianças filhas de trabalhadores que mostram baixa habilidade para se distanciar do papel do aluno tendem a aderir às decisões escolares feitas sobre eles, limitando assim sua capacidade de indignação para aqueles os que são contra os outros. Por outro lado, a capacidade das crianças filhas de profissionais e intelectuais de se identificar com professores ou com a instituição aparece aqui como a condição que permite o desenvolvimento de argumentos ligados à indignação ou reivindicação. Pois a capacidade de se indignar implica a capacidade de vislumbrar outras possibilidades que não gerariam injustiça, em outras palavras, para poder adotar o ponto de vista daqueles que dominam as regras do jogo.

Bibliografia

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris, Seuil.

Dubet (1999). « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif*, Paris, De Boeck Université.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, Presses Universitaires de France.

Kellerhals, J.; Coenen-Huther, J.; Modak, M. (1988). *Figures de l'équité : La construction des normes de justice dans les groupes*, Paris, Presses Universitaires de France.

Lautier, N. & Richardot, S. (2004). « Représentations sociales du groupe-classe idéal : position de l'élève et citoyenneté au quotidien ». *Spirale, citoyenneté et rapport à la loi*, n°34, 142-156.

Lebaron, F. (2006). *L'enquête quantitative en sciences sociales. Recueil et analyse de données*. Paris, Dunod.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France.

Autoras convidadas para o número temático