

**JUSTIÇA SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA: A VOZ DOS PROTAGONISTAS
SOBRE A ÉTICA DAS RELAÇÕES COMUNITÁRIAS**

Caroline Lima Silva

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia

Sob Orientação do
Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Janeiro, 2013.**

*Aos meus pais,
que me oportunizaram voar mais longe
do que eu poderia pensar alcançar.*

*Desde o começo mesmo da luta pela humanização,
pela superação da contradição opressor-oprimidos,
é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles,
a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total.
É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer,
mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”.
Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável,
não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina.
Não basta que os homens não sejam escravos;
se as condições sociais fomentam a existência de autômatos,
o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte.
Os oprimidos que se “formam” no amor à morte,
que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar,
na sua luta, o caminho do amor à vida,
que não está apenas no comer mais,
se bem que implique também nele e dele não possa prescindir.*

(...)

*O opressor só se solidariza com os oprimidos
quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental,
de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles.
Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata
e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados.
Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado,
que significa a sua pessoa vendida.
Só na plenitude deste ato de amar,
na sua existencialização, na sua práxis,
se constitui a solidariedade verdadeira.
Dizer que esses homens são pessoas e,
como pessoas, são livres,
e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive,
é uma farsa.*

(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1987, p.31 e 20)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela possibilidade de ter me ofertado a vida e fazer dela um exercício constante de aprendizado e evolução, aprimorando o que está ao meu alcance e aceitando o que eu não posso mudar;

Aos meus queridos pais, que tanto me apoiaram em todos os momentos da minha existência e, principalmente, no estímulo para o alcance desta conquista, ensinando-me, no entanto, a valorizá-la sabiamente com humildade e proporção;

Aos meus irmãos Daniel e Marcos, que também se apresentaram como fontes de estímulo e apoio constante nesta caminhada;

Ao meu querido padrinho Rodrigo, por acreditar sempre que eu poderia ir bem mais longe do que eu poderia enxergar;

Aos amigos verdadeiros, que sempre me fortaleceram nas provas da vida;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária, pelas suas contribuições importantes para este trabalho;

Ao Programa de Pós-Graduação, pelo acolhimento e suporte em todos os momentos;

Às professoras que participaram da minha banca de qualificação, Prof^a Maria de Fátima Quintal de Freitas, Prof^a Ângela Mattar Yunes e Prof^a Clarrissa Trentini, pelas contribuições que fizeram para a melhoria e qualificação deste estudo;

Ao meu orientador, Prof. Jorge Castellá Sarriera, pela confiança na minha dedicação, exigência e foco para o incremento do meu nível de excelência, que me ensinaram a me auto-superar em todos os aspectos da minha vida.

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
APRESENTAÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	12
1.1 A epistemologia da justiça social.....	16
1.1.1 Principais teorias.....	20
1.1.2 Paradigma da justiça social de Prilleltensky.....	21
1.2 Relações entre justiça social e bem-estar.....	26
1.3 Adolescência, juventude e protagonismo juvenil.....	30
1.4 Estudos que relacionam justiça social e bem-estar em populações jovens.....	34
1.5 Justificativa, apresentação do problema e dos objetivos da pesquisa.....	35
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	37
2.1 Delineamento.....	37
2.2 Participantes.....	37
2.3 Instrumentos e materiais.....	38
2.4 Procedimentos de escolha dos participantes e coleta de dados.....	39
2.5 Procedimentos de análise de dados.....	41
2.6 Procedimentos éticos.....	42
CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
3.1 Análise de conteúdo categorial qualitativo.....	44
3.1.1 Primeiro nível de análise: relações entre condições de justiça social e bem-estar.....	46
3.1.2 Segundo nível de análise: relações entre protagonismo e percepções de justiça social.....	60
3.1.3 Terceiro nível de análise: relações entre contexto sociopolítico e cultural brasileiro e percepções de justiça social.....	61
3.2 Discussão.....	63
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXO A. Termo de Concordância da Instituição.....	81
ANEXO B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis.....	82

ANEXO C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes.....	83
ANEXO D. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	84
ANEXO E. Questionário Sociodemográfico.....	85
ANEXO F. Roteiro de Debate.....	86

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Figura 1. Percentual de participantes de acordo com a raça.....	38
Figura 2. Percentual de participantes de acordo o nível socioeconômico.....	38
Figura 3. Percentual dos participantes de acordo com o sexo.....	38
Figura 4. Relações entre as categorias e os indicadores.....	45
Tabela 1. Dados sociodemográficos dos participantes.....	38
Tabela 2. Categorias temáticas.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DSJ – Divisão de Justiça Social.....	12
APA – American Psychological Association.....	13
OMS – Organização Mundial da Saúde.....	30
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	30
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.....	32
UNESCO –United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).....	34
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	39
CEP/UFRGS – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	43

RESUMO

O objetivo deste estudo foi conhecer as percepções sobre justiça social dos adolescentes, de acordo com a Psicologia Crítica e o paradigma da justiça social de Isaac Prilleltensky. Buscou-se verificar também a relação percebida entre as condições de justiça social (pessoal, relacional e coletiva) e o bem-estar, analisar o protagonismo dos adolescentes frente às questões de justiça social e, também, conhecer como os adolescentes relacionam a atual conjuntura sociopolítica e cultural brasileira com os princípios de justiça social. Foram realizados 7 grupos focais, com 46 participantes no total, com idades entre 14 e 17 anos, estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares da rede de ensino da cidade de Lajeado/RS. O roteiro de debate dos grupos focais considerou como questão-chave a percepção dos adolescentes sobre o conceito de justiça social. Os dados coletados foram analisados qualitativamente. Foram identificados indicadores relacionados às categorias: poder, capacidade, oportunidade, classe social, dinheiro, raça, cultura, educação e aparência. Observaram-se a naturalização com relação à cultura sobre questões de preconceito racial e a necessidade de educação em valores humanos através da implantação de políticas governamentais.

Palavras-chave: justiça social, adolescência, bem-estar, protagonismo

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the adolescents' perceptions about social justice based on Critical Psychology and social justice paradigm. In addition, this study sought to investigate the relationship between the perceived conditions of social justice (personal, relational and collective) and well-being. The work also examined the role of adolescents facing issues of social justice and (also to know) how teens relate the current sociopolitical and cultural Brazilian context with the principles of social justice. Seven focus groups were conducted with 46 total participants of both sexes, aged between 14 and 17 years. The adolescents are high school students from public and private schools of teaching network of Lajeado/RS. The script of debate in the focus groups considered as a key issue the adolescents' perception about the concept of social justice. The collected data were analyzed qualitatively by the method of analysis of the content. Indicators have been identified related to the categories: power, ability, opportunity, social class, money, race, culture, education, and appearance. It is observed the naturalization of culture on issues of racial prejudice and the need for education in human values through the implementation of government policies.

Keywords: social justice, adolescence, well-being, role of adolescents

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa aborda as percepções sobre justiça social dos adolescentes e como esses vivenciam seu protagonismo frente às questões de justiça social e o bem-estar em suas vidas. As motivações, reflexões e posteriores questionamentos do problema de pesquisa da pesquisadora surgiram a partir da prática como psicóloga e da consequente inquietude frente a problemáticas tão sérias e importantes quanto a do estudo em questão.

A dissertação é composta por quatro capítulos, apresentando a estrutura a seguir:

Capítulo I: a epistemologia da justiça social, bem como o marco teórico que objetiva contemplar as características e os fundamentos do construto e contextualizar os participantes no entendimento da temática proposta por Isaac Prilleltensky.

Capítulo II: o trajeto metodológico que fora traçado em direção às respostas para as questões da pesquisa.

Capítulo III: resultados empíricos sobre as percepções dos adolescentes em relação ao conceito de justiça social em sua sociedade e discussão dos dados empíricos encontrados, de forma dialógica com as hipóteses do estudo e a literatura de apoio.

Capítulo IV: apresentação das considerações finais e recomendações para estudos futuros.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Tanto a justiça social quanto o bem-estar são valores centrais no campo da Psicologia, já que, através da prevenção, os psicólogos tentam combinar qualidade de vida com uma vida significativa (Seligman, 2002). Em relação a esta visão da Psicologia, o conhecimento das forças e virtudes auxilia no “florescimento” das pessoas, comunidades e instituições, entendendo-se “florescimento” como uma condição que permite o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos (Keyes & Haidt, 2003).

Dentro do âmbito da Psicologia Comunitária, a promoção da justiça social tem sido dificultada por várias barreiras profissionais e políticas, já que ela afeta o interesse de todos aqueles que investem na proteção do *status quo*, bem como interfere em estruturas de poder resistentes à ideia de mudança social devido a investimentos pessoais em risco (Prilleltensky, 2001). Neste sentido, o estudo da justiça social e suas atribuições para um estado de bem-estar aos indivíduos vêm trazer a possibilidade de se analisar essas relações.

Segundo Neves e Lima (2007), o modelo de sociedade prevalecente atualmente reduz o ser humano ao individualismo e à percepção da injustiça, mesmo que de forma naturalizada. Tal fato, ainda assim, leva a uma incapacidade em se pensar estratégias para combater as fontes das injustiças. Assim, conquanto nem sempre esteja explícito, o cerne desse debate é a dicotomia entre ideais igualitários, porém factíveis e de direito, e a realidade desigual naturalizada que tem caracterizado a sociedade brasileira desde o século XIX.

De outro modo, a complexidade dos problemas sociais enfrentados atualmente e a cultura individualista tem provocado uma fragmentação tanto nas relações, quanto nos comportamentos em geral (Câmara, 2008), o que torna evidente um modo de vida contemporâneo alicerçado em relações formadoras de uma “sociedade líquida” (Bauman, 2001) e afastado de um projeto socialmente ético de relações comunitárias.

Ainda hoje se vive um estado de “sonolência” em relação a questões relativas à justiça social, no qual os indivíduos, não despertos de seu papel social de agentes de mudança e transformação, permanecem mergulhados em comportamentos naturalizados, convenientes e letárgicos para a manutenção da assimetria de poderes, ações e oportunidades. Além disso, passados os anos, o processo de mudança social, inacreditavelmente, permanece alicerçado ainda em bases muito fortes, amalgamadas pelo preconceito e pela intolerância, o que significa dizer que se vive em uma sociedade imatura

e pouco consciente em relação ao tratamento entre as pessoas e suas necessidades mínimas de direito e igualdade.

Enquanto fatores patológicos e econômicos são vistos como primordiais na escala de importância na manutenção da saúde da sociedade contemporânea, a justiça social, não raras vezes, é abstraída do cenário das especulações em torno do tema. No Brasil, principalmente, observa-se uma longa tradição de desigualdades sociais, já cristalizadas e geradas por injustiças desconfortantes para quem delas padece. A própria história do nascimento da Psicologia Comunitária, impregnada de lutas contra o clima de terror e a perda dos direitos básicos, a violência, a exclusão social dos serviços como moradia, saúde, educação e emprego, ao lado de uma grande opressão e submissão (Sarriera, Quintal de Freitas & Scarparo, 2003), é representativa neste sentido.

No Brasil, passado o fim da ditadura militar, muitas são as dificuldades para a consolidação de uma sociedade democrática. Se no campo político houve avanços, em outras áreas foram bem menos significativas. Apesar da implantação de um Estado de direito, os direitos humanos ainda são violados, sendo que, se formalmente, pela Constituição de 1988, a cidadania está assegurada para todos os brasileiros, na prática, ela só funciona para alguns (Pandolfi, 1999).

É de se espantar que, mesmo o Brasil sendo um país constituinte de multivariada cultura étnica e racial, possa conter tamanha intolerância em seu território em relação à diversidade, já que essa própria diversidade caracteriza cada uma de suas regiões e costumes. Pessoas e comunidades são vítimas de múltiplas opressões relacionadas à raça, ao gênero, à orientação sexual, a deficiências, à religião e ao status econômico (Hage, 2002). Sabe-se que em outros países, como os EUA, esforços no sentido de minimizar o preconceito e as fontes de opressão são realizados no envolvimento com as Divisões de Justiça Social (DSJ) dentro da *American Psychological Association* (APA) – Associação Americana de Psicologia - formadas em 1999 como uma união de representantes de 10 divisões para a justiça social. Tais movimentos vêm sendo realizados, não apenas no intuito de compartilharem uma postura politicamente correta, mas sim de abreviarem a banalização e o cansaço em relação a comportamentos contrários aos direitos humanos.

Assim, nesta pesquisa, a teoria da justiça social é estudada e analisada dentro do Paradigma Ecológico da Psicologia Comunitária (Kelly, 1986a, 1986b; Trickett, 1984; Sarriera, 1998, 2004), o que significa pensar o conceito dentro da complexidade e da produção da subjetividade social nos mais diversos contextos e eventos. Tal escolha ocorreu pela possibilidade do Paradigma Ecológico proporcionar uma visão mais integral da realidade, já que apresenta um instrumental de análise mais próximo ao contexto

psicossocial no qual estão imersas pessoas e comunidade. Segundo Sarriera (2010, p.40), “o enfoque ecológico enfatiza a pessoa imersa no contexto, em contraposição à postura histórica da psicologia tradicional que focaliza as variáveis individuais e deixa de lado o papel dos sistemas sociais na construção do sujeito.”

O interesse pelo supracitado estudo surgiu a partir do reconhecimento da proposta da teoria da justiça social em considerar o sujeito de forma contextualizada, através de seus domínios pessoal, relacional e coletivo. Também, o empoderamento de pessoas, grupos e comunidades é pouco visto em pesquisas e, até mesmo, em intervenções de cunho participante, assim como o conceito de justiça social, sendo um assunto pouco explorado em profundidade em pesquisas nacionais dentro da perspectiva da Psicologia Comunitária nacional e não do Direito (Castilhos, 2009; Barzotto, 2003), da Filosofia (Clark, 2006; Reis, 1999), das Ciências Sociais (Neves & Lima, 2007; Reis, 1999) ou das Ciências Políticas (Jackson, 2005).

Ao mesmo tempo, os jovens são cidadãos relativamente sem poder, sendo que quanto mais jovens, mais predominantes são os estudos baseados exclusivamente em seus progenitores (Andelman, 1999), sentindo-se frequentemente menos poderosos para encabeçar assuntos sociais confrontados em suas comunidades, embora eles tenham enorme potencial para contribuir para o bem-estar de sua comunidade e a justiça social (Morsillo, 2003). Há uma crescente comunidade de pesquisadores que defende a importância da perspectiva do próprio jovem na análise em que ele está implicado, uma vez que são considerados como sujeitos ativos de sua realidade (Casas, 2009; Bourke & Geldens, 2007; Gilman, 2000; Sarriera et al., 2007; Prilleltensky & Fox, 2007). Adolescentes que têm a oportunidade de se expressarem e afirmarem sua identidade social de uma forma positiva e criativa são mais propensos a continuarem na escola e a sentirem um positivo sentimento de comunidade e bem-estar (Morsillo, 2006). Por esses motivos, esta pesquisa buscou como foco de estudo, análise e discussão os adolescentes como protagonistas no contexto da justiça social, dando-lhes voz na discussão sobre tal ética de relações sociais e comunitárias.

Por fim, tomando como base o que Prilleltensky (2001) aponta em seus estudos, os dois principais objetivos da Psicologia Comunitária, em linhas gerais, são a eliminação das condições sociais de opressão e a promoção do bem-estar, sendo que a eliminação da primeira, assim como da discriminação e da violência promoveria condições de vida saudáveis para cidadãos e comunidades. Assim, faz-se necessário a promoção da justiça social e da ação social para se alcançar aqueles objetivos, ao invés do incentivo ao

empoderamento individual e à compaixão a populações marginalizadas (Prilleltensky, 2001).

Pensando-se nisso, entende-se que este estudo pode auxiliar em trabalhos de prevenção e promoção de uma sociedade mais justa e consciente de seus próprios valores, além de contribuir para o empoderamento social dos jovens envolvidos para as questões da sua comunidade, a partir da reflexão produzida por eles, de suas percepções, concepções e desejos. Por fim, considera-se que este trabalho pode também servir como base para futuras pesquisas de caráter interventivo e com implicações práticas, com possibilidades também de suporte teórico para programas de treinamento de competências para adolescentes.

Em vista disso, nasceu a motivação de investigar as percepções sobre justiça social de adolescentes em relação a sua sociedade. Entretanto, este estudo não tem a pretensão de apresentar todas as respostas para um tema que atravessa a vida de todos os sujeitos, mas de estar comprometido em provocar questionamentos e reflexões que os desacomodem para novos posicionamentos e ações efetivas de transformação social. Pretende-se, apenas, abordar questões e explorar alguns paradoxos suscitados a partir do estudo teórico em profundidade e dos resultados obtidos através do trabalho *in locus* das percepções de adolescentes do interior do Rio Grande do Sul. E, acima de tudo, colaborar, com muito realismo e seriedade, para a construção de novas alternativas.

O projeto teve início com uma revisão bibliográfica, bem como um exame das pesquisas nacionais e internacionais que vêm sendo feitas nesse contexto, a partir das bases de dados Capes, Scielo, PsicInfo, BVSPsi de 1969 a 2011. A coleta de dados, visando a verificar a inter-relação entre os aspectos levantados, deu-se em escolas do município de Lajeado, no interior do estado do Rio Grande do Sul.

1.1 A epistemologia da justiça social

O interesse pelo estudo da justiça social tem interessado teóricos e pensadores ao longo da história. Alguns deles (Miller, 1999; Funge, 2011) apontam que o conceito de justiça social começou efetivamente a ser introduzido através do discurso político dos filósofos sociais progressistas ou dos economistas políticos do século XIX, e essa chegada à cena política refletiu um crescimento da controvérsia pública sobre as instituições econômicas e políticas e do papel do Estado. Sendo assim, e de acordo com Barzotto (2003), nos últimos anos, o conceito de justiça social tem sido associado ao filósofo moral e político John Rawls, principalmente por seus trabalhos “A Teoria da Justiça Social” (1971) e “Liberalismo

Político” (1993). Em “A Teoria da Justiça Social”, Rawls traz à tona um novo pensamento em relação aos problemas sociais, ao papel do Estado e ao conceito de cidadania. Rawls parte de uma concepção geral de justiça que se baseia na seguinte ideia: todos os bens sociais primários - liberdades, oportunidades, riqueza, rendimento e as bases sociais da autoestima - devem ser distribuídos de maneira igual a menos que uma distribuição desigual de alguns ou de todos estes bens beneficie os menos favorecidos. O entendimento é que tratar as pessoas como iguais não implica remover todas as desigualdades, mas apenas aquelas que trazem desvantagens para todos (Barzotto, 2003).

Novak (2000) aponta que o maior defeito dos teóricos da justiça social do séc. XX é a utilização do conceito na designação de uma virtude. Alguns pesquisadores que usam o termo, contudo, atribuem-no não a atos individuais, mas a sistemas sociais, utilizando a “justiça social” para denotar um princípio regulativo de ordem, especialmente em relação à saúde, à renda e ao poder. Seu foco não é, portanto, a virtude, mas as relações político-econômicas e de poder.

Observa-se que o significado de justiça social pode variar de acordo com diferentes definições, perspectivas e teorias sociais. Algumas dificuldades que se tem em relação ao significado de justiça social começam com o próprio termo (Novak, 2000), já que, conforme alguns pesquisadores (Hyttén & Bettez, 2011; Risvi, 1998) tal conceito foi concebido dentro de um discurso historicamente construído e de divergências políticas, embora, como reitera Prilleltensky e Fox (2007), a fragmentação frequente de teorias sobre bem-estar e justiça social derive em grande parte de mensagens difundidas pela mídia, por figuras de autoridade, além dos discursos profissionais e educacionais.

Goodman et al. (2004) apontam a justiça social como sendo a ação intelectual e profissional, designada para mudar valores sociais, estruturas, políticas e práticas, de tal forma que grupos marginalizados e desfavorecidos ganhem aumento no acesso à autonomia. Já no século XX, este termo deu origem a uma tão grande divergência de pensamentos a ponto de alguns autores considerarem se tratar de pouco mais do que uma retórica vazia (Behr, 2005).

Lewis (2010) traz a perspectiva do conceito de justiça social em relação à teoria baseada na distinção entre justiça distributiva (envolve a justiça percebida de distribuição de resultados, como o pagamento), procedural (refere-se à justiça percebida do processo de decisões que afeta os resultados, como os procedimentos para determinar quem paga o quê) e interacional (envolve a percepção de como as pessoas são tratadas nas trocas interpessoais, especialmente pelos indivíduos nas posições de poder e autoridade). Já

segundo Shuyt (1998), justiça social é manifestada por uma política de renda que interfere nas relações de mercado sobre a distribuição de renda e outros bens sociais.

A maioria das concepções de justiça social refere-se, no entanto, a uma sociedade igualitária que é baseada nos princípios de igualdade e solidariedade, entendendo e valorizando os direitos humanos e reconhecendo a dignidade de toda e qualquer pessoa. Tal concepção reflete os três valores e símbolos da Revolução Francesa (1789-1799): liberdade, igualdade e fraternidade. Sendo assim, a expressão mais frequentemente citada dos princípios encontrados de justiça social é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cuja aprovação pela comunidade internacional fora em 1948 (Zadja et al., 2006).

Com base nas muitas controvérsias em relação ao conceito de justiça social, O'Boyle (2011) reitera a ambiguidade de significados para o termo, problematizando que tal ambiguidade origina-se de duas fontes: a) a justiça social costuma ser referida a partir de três níveis de análise (justiça construtiva, justiça distributiva e justiça geral); e b) a falta de cuidado acadêmico na transmissão correta da construção teórica do termo.

Faz-se importante lembrar que, a justiça social, ao tratar daquilo que é devido à comunidade, contém em si a consciência de tratamento social de cada um em relação ao outro e não apenas em relação ao conceito de justiça distributiva, tendo como objeto o bem comum – o que é devido a um é devido a todos (Barzotto, 2003). De acordo com alguns autores (Miller, 1999; Lewis, 2010), existem diferentes tipos e categorias de bens sociais, incluindo renda, educação de qualidade e acesso aos serviços de cuidados com a saúde, assim como conceitos abstratos como os direitos humanos, que também podem ser considerados bens sociais dentro da análise distributiva, embora sejam menos mensuráveis.

Estudos recentes têm apresentado uma nova tendência incorporada pelo campo da educação principalmente nos EUA em relação à justiça social: a aproximação dos princípios de justiça social a políticas educacionais no âmbito acadêmico (Thompson et al., 2011; Funge, 2011; Lewis, 2010; Dworski-Riggs & Langhout, 2010; Pieterse et al., 2009; Neves & Lima, 2007; Cunningham, 2007) ou mesmo escolar (Hyttén & Bettez, 2011; Cammarota & Romero, 2011; Cammarota, 2011; Jocson, 2009; Clark, 2006). Através do estímulo ao treinamento prático de competências, os estudantes dos cursos de Psicologia exercitam-se de forma a se habituarem na auto-observação contínua a respeito de aspectos humanos e não apenas intelectuais - esses últimos já tão presentes no mundo acadêmico, com o objetivo de lidarem melhor com seus clientes. Tal programa de treinamento permite que os jovens se tornem mais sensíveis, através da aquisição de melhores habilidades a respeito de questões que envolvam aspectos de justiça (Lewis, 2010; Toporek & Vaughn, 2010).

Ademais, os projetos de educação para a justiça social também procuram auxiliar na melhoria das relações a respeito da diversidade dentro do campus, já que, muitas vezes, a intolerância e a competição é regra entre os estudantes (Thompson et al., 2011), além de procurarem problematizar a questão do acesso às universidades (Cunningham, 2007), como no caso da política de cotas para afro descendentes (Neves & Lima, 2007). Entretanto, não é apenas na universidade que a articulação entre Educação e Psicologia ocorre em relação a esse aspecto, mas também nas escolas, cujo trabalho vem sendo direcionado a adolescentes do ensino médio com o objetivo de ampliar sua consciência sobre seu próprio potencial, sua responsabilidade na comunidade e na sociedade de forma geral (Cammarota & Romero, 2011; Cammarota, 2011; Jocson 2009).

Além disso, programas que incorporam os princípios da justiça social no trabalho terapêutico têm surgido recentemente como uma nova tendência dentro do campo da Psicologia. Nos EUA, existe o Modelo do Contexto Cultural, que tem como núcleo fundamental o conceito de justiça social. O Modelo do Contexto Cultural consiste num paradigma terapêutico familiar, iniciado em 1981 por Rhea Almeida e sua equipe no Instituto de Serviços da Família em *Somerset, New Jersey*, cuja aproximação é baseada na justiça social com a terapia. O modelo oferece a reformulação de ambas as estruturas do sistema de serviço e o processo de terapia, num esforço a fim de fazer a terapia uma jornada de libertação e entrega ao invés de uma caminhada em relação às expectativas opressivas diárias da sociedade. Ele propõe princípios como consciência crítica, responsabilidade e empoderamento através dos quais os clientes adquirem uma nova consciência dos padrões sociais que contribui para o auxílio na resolução de problemas para as famílias, por estarem conectadas à comunidade promotora de libertação (Almeida, 2009).

Promover a justiça social significa, acima de tudo, explicitar valores sociais, o que consiste numa mudança que encontra resistência dentro da própria Psicologia e das Ciências Sociais em geral. Como resultado, não é de surpreender que a promessa da justiça social tem sido difícil de manter (Prilleltensky, 2001). Segundo Neves e Lima (2007), a justiça social não pode ser pautada a partir da lógica do favor consentido, mas deve ser percebida como um meio de melhoria na vida da coletividade para ser socialmente aceita, ou seja, o benefício que for conferido a um indivíduo deve traduzir-se em melhoria da vida coletiva. Esse foi, por exemplo, o principal argumento na implantação das políticas de bem-estar social nos países europeus ao longo do século XX.

1.1.1 Paradigma da Justiça Social de Prilleltensky

Estudar o fenômeno da justiça social significa adentrar-se no campo de diferentes aspectos teórico-conceituais, já que ele se constitui num conceito de natureza multifacetada e contextual, de ampla complexidade e de difícil definição, segundo a maioria dos teóricos e especialistas na área. Mesmo assim, sua dimensão abarca princípios que não apenas tangenciam a sociedade, mas também a influenciam à medida que esta se constitui como um ente social também. O objetivo último da justiça social envolve a distribuição justa e igualitária de direitos, oportunidades e recursos entre indivíduos e entre grupos de indivíduos dentro de uma dada sociedade, além do estabelecimento de relações dentro desta sociedade de tal forma que todos os indivíduos sejam tratados em um grau igual de respeito e dignidade (Lewis, 2010). Neste estudo, a justiça social é analisada a partir da referencial de Isaac Prilleltensky e seus colaboradores.

A proposta paradigmática de justiça social de Isaac Prilleltensky e seus colaboradores foi construída entre o final do século XX e o início do século XXI (Prilleltensky, 1994; Fox & Prilleltensky, 1997; Prilleltensky et al., 2001; Prilleltensky & Nelson, 2002; Nelson & Prilleltensky, 2005) e é uma tendência apoiada nas concepções da Psicologia Positiva Crítica. O enfoque positivo crítico caracteriza-se por apresentar um posicionamento contrário à principal corrente psicológica de entendimento do sujeito, que ignora deliberadamente o contexto no qual este atua, bem como o impacto das relações de poder na saúde física ou emocional de grupos ou pessoas. Apresenta-se também como uma forma mais progressiva por promover a mudança social e a prevenção, além de problematizar as questões que envolvem os sujeitos, enfatizando a justiça social e o bem-estar humano (Fox & Prilleltensky, 1997).

O paradigma da justiça social de Prilleltensky consolidou-se como um modelo para compreender os valores humanos – dentre eles e, principalmente, a própria justiça social, e investigar o alcance do compromisso da psicologia comunitária em promover certos valores a comunidades marginalizadas (Montero, 1994). Sendo assim, Prilleltensky e Nelson (2000) colocam que a justiça social é um valor coletivo, já que ela prioriza a alocação justa de recursos na comunidade, proporcionando a distribuição de riqueza igualmente entre os membros de várias classes e grupos. Valores coletivos são aqueles que influenciam no aumento do bem-estar da comunidade como um todo, já que sua premissa é a noção de que a força da comunidade beneficia qualquer indivíduo (Prilleltensky, 2001).

De um modo geral, os valores podem ser considerados indicadores do comportamento, uma vez que servem como guias para diferentes escolhas que o sujeito fará ao longo de sua vida. Segundo Rokeach (1981), valor é “um padrão ou uma medida para guiar as ações, atitudes, comparações, avaliações e justificativas do eu e dos outros”

(p.132). Esse mesmo autor diz que os valores têm componentes motivacionais, cognitivos, afetivos e comportamentais. Os valores estão organizados em um sistema ordenado ao longo de um continuum de importância.

Schwartz (1994) aponta que os valores são construtos que representam mentalmente objetivos humanos básicos. Na teoria dos valores humanos básicos são identificados dez tipos de valores motivacionais: poder, realização, hedonismo, estimulação, autodeterminação, universalismo, benevolência, tradição, conformidade e segurança. Esses valores são universais porque atendem às necessidades biológicas, necessidades sociais e necessidades sócio-institucionais, concernentes à sobrevivência e ao bem-estar dos grupos e consideradas requisitos da existência humana.

Em um estudo sobre os valores e a sua influência na satisfação de adolescentes, Casas e colaboradores (2004) apontam que os valores são os motores da conduta humana, sendo que cada pessoa tem um sistema de valores, uma organização de suas crenças em relação às formas de comportamento que prefere, delimitando que os valores instrumentais podem dividir-se em morais - solidariedade, justiça, liberdade, etc., e valores-competências – capacidades e conhecimentos. Já os valores terminais dividem-se em valores pessoais – simpatia, e sociais – habilidades com as pessoas.

Prilleltensky e colaboradores (2007), assim, definem justiça social como a equitativa distribuição de recursos ou fontes externas, deveres e oportunidades na sociedade, sendo, portanto, um construto relacional, entre cujas relações se podem distinguir: a) comunidade solidária, na qual se incluem a família e as associações próximas entre vizinhos ou membros de uma comunidade; b) associação instrumental, a qual deriva geralmente das relações de trabalho; e c) cidadania, cujo reflexo são as relações entre membros de uma etnia política circunscrita tal qual uma cidade ou uma nação. De acordo com estes autores, o alcance das necessidades pessoais, relacionais e coletivas depende da existência do poder, da capacidade e da oportunidade para se experienciar certos direitos e deveres em sociedade, ou seja, o poder, a capacidade e a oportunidade criam condições para o aumento da justiça social, que, por sua vez, contribui para a existência de bem-estar.

O poder consiste na conjunção entre habilidades (agência humana) e oportunidades (estrutura contextual) para influenciar o curso dos eventos. Nesse sentido, o poder pode ser exercido a partir do desejo de mudança e das oportunidades históricas e sociais para efetivá-la. Já a capacidade pode ser entendida como habilidades e recursos internos que o indivíduo possui para fazer suas escolhas. Por fim, a oportunidade consiste nas fontes externas à pessoa, ao que está disponível para o seu alcance (Prilleltensky et al., 2007).

O poder, sendo uma dimensão psicossocial e estruturante das relações humanas, subjaz às ações humanas (Blanco & De La Corte, 2003), sendo que, enquanto, de uma forma, ele aciona o sentimento de controle sobre a realidade, de outra ele pode dinamizar padrões de desigualdade, dando origem a circunstâncias pautadas sob a ótica da dominação (Nelson & Prilleltensky, 2004; Martín-Baró, 1998). Talvez ele seja o domínio mais determinante entre as três dimensões no peso incisivo para a efetiva promoção ou não da justiça social, já que está relacionado diretamente aos processos ideológicos também, que, segundo Montero (2004), se expressam na hegemonia de certas ideias sobre as outras. Como consequência, ocorre a influência desse fenômeno no modo de construção da realidade que pode levar o indivíduo a aceitar pacificamente o que está em seu entorno, limitando as possibilidades individuais e grupais, quando não chega a negar em definitivo (Montero, 2004).

Percebe-se, a partir deste aceite consentido de uma maioria explícita da coletividade, uma naturalização de comportamentos, crenças e percepções que legitima uma série de tratamentos, relações e pensamentos que poderiam ser questionáveis e problematizados – tais como desigualdades, intolerância às diferenças, desrespeito aos direitos humanos, enfim, injustiças de todas as instâncias, se fossem levadas a cabo para uma postura séria em relação ao ser humano e seu contexto. Como atenta Montero (2004), tais características existem certamente como facilitadores da vida social, pois se os indivíduos tivessem que refletir continuamente sobre cada ação que fazem para produzir a cotidianidade, provavelmente deixariam de fazê-lo, já que lhes tomaria uma boa parte do dia ao deixar de estabelecer a cadeia de decisões e ações que constroem o cotidiano. A autora também aponta que a naturalização consiste ainda em um mecanismo microssocial que mantém certas estruturas e certas maneiras de viver, uma vez que sustenta a permanência do status social.

No entanto, segundo Neves e Lima (2007), o modelo de sociedade prevalecente atualmente reduz o ser humano ao individualismo e à percepção da injustiça, mesmo que de forma naturalizada. Tal fato, ainda assim, leva a uma incapacidade em se pensar estratégias para combater as fontes das injustiças. Assim, conquanto nem sempre esteja explícito, o cerne desse debate é a dicotomia entre ideais igualitários, porém factíveis e de direito, e a realidade desigual naturalizada que tem caracterizado a sociedade brasileira desde o século XIX.

Conforme Jost (1995) aponta a partir de seus estudos, muitas evidências corroboram para a proposição de que as pessoas carregam consigo crenças e percepções falsas, tais como a crença de que protestar contra uma injustiça seria inútil, embaraçoso ou exaustivo,

a partir do que justificam suas próprias subordinações em relação aos outros. Esse mesmo autor acrescenta que frequentemente as pessoas percebem situações como sendo satisfatórias ou justas, mesmo quando há reais razões para que se acredite no contrário. Tal comportamento reitera o que Martín-Baró (1995) denominou como fatalismo, entendido como uma relação específica que as pessoas estabelecem consigo mesmas e com os fatos de sua vida, traduzindo-se em comportamentos de conformismo e resignação, além, segundo Jost (1995), da justificativa para papéis sociais através das percepções pessoais e dos estereótipos, atribuições falsa de culpa, identificação com o agressor e resistência à mudança. Prilleltensky et al. (2007) apontam que, embora existam evidências em relação aos prejuízos que a falta de poder possa causar no bem-estar pessoal, relacional e coletivo, profissionais, mídia, religiosos e até mesmo familiares enfatizam como causas fatores apolíticos tais como determinantes biológicos e traços de personalidade.

Por outro lado, a dimensão capacidade refere-se aos recursos internos e às habilidades pessoais de cada indivíduo no enfrentamento e resolução de problemas, assim como na tomada de decisões, tanto em relação a sua própria vida, quanto ao seu contexto. Ser capaz, merecedor ou competente socialmente abarca um domínio pessoal, mas também consiste num domínio que sofre influência constante de aspectos relacionais (poder) e coletivos (oportunidade), já que os três conceitos estão imbricados e em contínuo movimento de interdependência como característica relacional da dinâmica estrutural da justiça social a que afetam (Prilleltensky et al., 2007).

No núcleo conceitual da justiça social, pode-se perceber o que Sarriera (2010) denominou como qualidade ecológica, ou seja, a interdependência entre os sistemas que rodeiam os indivíduos, e no bom aproveitamento e adequada distribuição e recursos. De acordo com Harrison (2006), indivíduos educados de acordo com uma visão ecológica em relação à justiça social deveriam ser capazes de refletir e responder questões relacionadas a privilégios e recursos adequados ou não à sociedade, bem como a valores e princípios éticos, perguntando-se também sobre “quais concepções de solidariedade as pessoas valorizam?” ou “como se deveria responder a forças e pressões além do controle humano?”.

Prilleltensky e Fox (2007) denominaram de capacidade psicopolítica a habilidade das pessoas em entenderem a relação entre fatores políticos e psicológicos que influenciam no sentido de aumentar ou diminuir o bem-estar e a justiça social. Ela estaria relacionada diretamente àquilo que Paulo Freire apontou como problematização, ou seja, um processo de se analisar criticamente o ser no mundo no qual se está e com o que se está. A partir desse processo psicossocial, o indivíduo é estimulado a desvendar o caráter natural de

certos fenômenos, refletindo sobre suas causas e consequências. A percepção de que pessoas de determinada raça, gênero, orientação sexual, religião, status econômico e portador de certas deficiências (Hage, 2002) são inferiores reforça, por muitas vezes, estereótipos de fraqueza que são alimentados por uma incapacidade ou má educação em se problematizar o caráter essencial e natural atribuído a certos comportamentos ou relações, suas contradições e ligações a interesses sociais ou políticos (Montero, 2004). Segundo a autora, a conscientização gerada pelo processo de problematização e consequente desnaturalização significa a aquisição de consciência do indivíduo como pessoa em uma sociedade na qual se está comprometido, já que nela se interage. Além disso, significa a consciência do caráter dinâmico das relações que se tem com o mundo e, mais ainda, com um posicionamento crítico ante às situações adversas em que se vive.

Tais processos de problematização não apenas auxiliam indivíduos e comunidades a desconstruírem sua percepção sobre as relações sociais até então legitimadas, mas também permitem que o próprio indivíduo se fortaleça na medida em que entenda possuir poder e domínio sobre si mesmo, seu funcionamento e sua vida. Segundo Câmara (2008), o fortalecimento ou empoderamento (*empowerment*) propicia o desenvolvimento de um sentido mais forte de “si mesmo” e de sua relação com o mundo, o que diminui o sentido de impotência que leva à apatia. Muitos indivíduos são percebidos e percebem-se como marginalizados e desprovidos de direitos iguais aos de seus pares, relacionando-se com a comunidade de uma forma a acreditarem que realmente não dispõem de poder em relação a si, suas escolhas e direitos e colaborando para que se cristalize tal percepção.

Entretanto, a ideia, de acordo com Câmara (2008), é que o processo de empoderamento corra tanto em nível individual quanto comunitário. Individualmente, no sentido de que cada indivíduo desenvolva a capacidade para identificar fatores externos, de caráter sociopolítico, que afetam sua autoestima, eficácia e alternativas para o enfrentamento dos problemas que se apresentam (Francescato, 1998). Comunitariamente, no sentido da efetivação e ampliação de recursos, oportunidades e redes sociais (Câmara, 2008), já que se entende que nenhum comportamento está sob o controle completo e voluntário dos indivíduos, mas é parte de padrões de vida socialmente condicionados, culturalmente imbricados e economicamente limitados (Brown, 1991).

Em relação à dimensão oportunidade, alguns estudos feitos por cientistas sociais brasileiros reiteram a percepção de desigualdades no Brasil em relação ao conceito de justiça social (Hasenbalg & Valle Silva, 2003). Por meio da comparação da mobilidade social, grau de instrução e oportunidade de inserção no mercado de trabalho, entre outras características, os estudos demonstraram ampla desvantagem para os negros, assim como

na mobilidade social revelaram que a disparidade de renda entre brancos e negros não é explicada somente por diferenças de capital humano (sexo, idade, escolaridade) e os resultados de sua própria investigação sobre maior evasão escolar de crianças negras quando comparadas a seus irmãos mais claros convergem no sentido de evidenciar alguns dos mecanismos através dos quais a discriminação racial afeta as condições de vida dos brasileiros negros (Hasenbalg, 1979).

Outros estudos como o do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (2010) apontam que cerca de 16 milhões de brasileiros ainda vivem abaixo da linha da pobreza, o que é um número a ser considerado e ainda preocupante. Ao mesmo tempo, incorporando-se outras importantes dimensões da desigualdade, tais como o acesso à educação, serviços de saúde, terra e saneamento, percebe-se a existência de amplos contingentes da população privados de direitos básicos de cidadania.

1.2 Relações entre Justiça Social e Bem-Estar

Da mesma forma que a justiça social, o bem-estar caracteriza-se por ser um construto de natureza contextual e multifacetada (Prilleltensky & Fox, 2007). Entretanto, tradicionalmente, o bem-estar tem sido definido pelos cientistas sociais como um estado positivo e experienciado por um indivíduo (Seligman, 2002). Casas et al. (2004, 2009) explicam que esse construto consiste num componente da qualidade de vida e está estreitamente vinculado tanto à satisfação com distintos âmbitos da vida, quanto com uma avaliação mais holística, denominada satisfação global com a vida ou satisfação vital. Os autores apontam que as dimensões de uma boa ou má qualidade de vida contribuem e são parte do bom ou do mal estado da mente e do corpo. Nessa perspectiva, deve-se levar em conta a percepção e a avaliação que o indivíduo possui em relação à realidade da qual participa, de suas interações e dos recursos comunitários que pode contar, considerando as dimensões subjetivas da realidade, bem como os fenômenos psicossociais que nela estão presentes (Fernández-Ríos, 1994).

De acordo com a literatura, pode-se distinguir entre quatro tipos de bem-estar: psicológico, subjetivo, social e pessoal. O bem-estar psicológico consiste no entendimento psicológico positivo (Ryff & Keyes, 1995) e apresenta-se relacionado à integração entre as pessoas, à aprendizagem, ao conhecimento, à mediação social, ao meio natural, à saúde, à organização na comunidade, sendo que tudo isto permite ao indivíduo um maior nível de satisfação em sua vida diária (Argyle, 1993). Nesta perspectiva, o bem-estar é uma

percepção subjetiva do indivíduo, ao mesmo tempo em que está relacionado às problemáticas do momento sócio-econômico específico.

O bem-estar subjetivo refere-se a vários tipos de avaliações, boas ou más, que as pessoas fazem sobre suas vidas: avaliações cognitivas reflexivas (satisfação no trabalho e na vida, interesse e engajamento) e reações afetivas diante de eventos da vida (Diener, 2006). Segundo a revisão de Diener (1984), existem três características básicas do bem-estar subjetivo: ele é construído a partir das experiências de cada pessoa e a partir da percepção e avaliação das referidas experiências; inclui medidas positivas e não somente a ausência de aspectos negativos; inclui avaliações globais da vida, normalmente denominadas de “satisfação vital”.

A definição de Boada (2007) sobre bem-estar social refere-se à ordem social para promover a satisfação das necessidades individuais que são compartilhadas, assim como as necessidades pluripessoais. Portanto, o bem-estar social é um fenômeno compartilhado coletivamente, não podendo ser considerado um fenômeno só “objetivo” nem só “subjetivo” (Casas, 1996).

Já a expressão bem-estar pessoal refere-se de forma ampla ao “núcleo” do construto subjacente: o eixo no qual as pessoas se sentem globalmente bem ou não ao longo do tempo vital, como consequência da influência entre aspectos internos (psicológicos) e suas interações externas (psicossociais) com outras pessoas e com o entorno (Cummins & Lau, 2005; Casas, 2009). Petitto e Cummins (2000) partem de uma perspectiva centrada no indivíduo, considerando o bem-estar pessoal em termos da avaliação individual sobre a sua qualidade de vida, que consiste em dois componentes: o primeiro é satisfação com a vida, a qual envolve uma avaliação cognitiva, o segundo é afetivo, envolvendo sentimentos e humor.

Em uma pesquisa recente com delineamento misto (qualitativo e quantitativo), Sarriera et al. (2009) apontam que o bem-estar pessoal é a conjunção da satisfação global e específica com aspectos da vida e a felicidade. Diferentemente do conceito de bem-estar subjetivo, o bem-estar pessoal engloba os aspectos psicossociais. As associações entre as variáveis evidenciam também as diferenças por gênero e por contexto educacional. Os resultados do estudo destacaram o papel do apoio sobre o bem-estar pessoal e a qualidade de vida e a possibilidade de desenvolver ações de fortalecimento de redes sociais nas quais essa população possa se inserir.

Com relação ao bem-estar na infância e adolescência, encontram-se também na literatura estudos sobre o bem-estar psicológico em populações mais jovens, como os de Sarriera et al. (1996), utilizando a escala de Goldberg (GQ-12), a partir da qual se

constatou a maioria dos adolescentes possui um nível de bem-estar de bom a muito bom (81%), enquanto que 19% dos jovens possui um nível de bem-estar entre regular e ruim. Além disso, as investigações na área focaram nas relações entre o bem-estar de jovens e fatores sócio-econômicos, tais como a inserção laboral (Sarriera et al., 1996; Pizzinato et al., 2001), assim como na importância da família (Wagner et al., 1999) e do grupo de amigos (Câmara, 2003), o que indica uma relação existente entre tais fatores e o bem-estar. Em outra pesquisa através de cinco países, Casas et al. (2004) notaram que muitos valores dos pais e dos seus filhos jovens tendiam a se correlacionarem com a satisfação de vida. Observaram que os valores ligados a relacionamentos interpessoais, capacidades e conhecimento correlacionavam-se com toda a satisfação.

De acordo com Prilleltensky e Fox (2007), o bem-estar também é um valor, assim como a justiça social. Bem-estar pode ser definido como um estado favorável, para indivíduos e comunidades, promovido pela presença de recursos tanto psicológicos quanto materiais. No entanto, bem-estar não deve ser entendido como sinônimo de ausência de doença, mas sim por um conjunto de características positivas, que resultam de felizes combinações entre elementos biológicos, sociais e comunitários (Cowen, 1996).

Nesta pesquisa, Prilleltensky et al. (2007) referem que os indivíduos somente experenciam bem-estar quando três conjuntos de necessidades são alcançados: pessoal, relacional e coletivo. Prilleltensky e Fox (2001) reiteram a importância dos princípios de justiça social para a promoção do bem-estar na comunidade, de acordo com três níveis de análise: 1) nível pessoal – que abarca a autonomia, a saúde, e o crescimento pessoal; 2) o nível relacional – que incorpora o apoio para capacitar as estruturas na comunidade, o respeito à diversidade, a colaboração e a participação democrática; e 3) o nível coletivo – que consiste no coletivismo e na justiça social. Nelson e Prilleltensky (2007) apontam que a justiça social e o bem-estar são conceitos inexoravelmente relacionados, principalmente porque o bem-estar depende da distribuição justa de recursos, oportunidades e deveres em nível pessoal, relacional e coletivo.

Segundo estudos de Prilleltensky et al. (2007) e evidências de pesquisas de outros pesquisadores (Seligman, 2002; Schonkoff & Phillips, 2000; Marmot, 1999; Nelson et al., 2001; Nelson & Prilleltensky, 2005), o bem-estar atravessa as conexões entre os sítios pessoal, relacional e coletivo, posicionando-se no centro de círculos secantes ou nós. Enquanto o indivíduo experimenta necessidades pessoais, como esperança e otimismo, psicologicamente e subjetivamente uma realidade material incide sobre a forma como ele se sente e como ele se comporta em relação aos outros. Ou seja, existe a necessidade de trocas interpessoais, baseadas no respeito e no apoio mútuo, além da existência de

condições culturais, políticas e econômicas suficientemente boas e livres da exploração e de abusos dos direitos humanos (Prilleltensky & Fox, 2007). Assim, para Fox e Prilleltensky (1997), reduzir o bem-estar à dinâmica pessoal ou relacional negligencia a existência de forças mais amplas. A mensagem implícita, e muitas vezes explícita, é que o bem-estar depende principalmente de capacidades inerentes de cada indivíduo e das relações familiares. Entretanto, muitos agentes socializadores admitem variáveis coletivas que desempenham um papel, como o de fazer justiça e igualdade, mas também muitas vezes eles retratam esses fatores como se fossem remotos, difíceis de discernir, ou além do alcance.

A publicação de *A teoria da Justiça*, de John Rawls, em 1971, foi um momento que marcou uma nova época na discussão sobre o tema, sendo que antes dela a filosofia política estava dominada pelo utilitarismo: a teoria que a boa política social procura aumentar ao máximo o bem-estar (Nussbaum, 1996). Ainda segundo este estudo, Rawls refere-se que há uma busca de um princípio de justiça nas práticas sociais e instituições em função de máximo de liberdade para cada um e igualdade para todos. Essa busca convida a revisar os parâmetros de bem-estar em que as pessoas possuem no mundo, já que a maior parte do mundo se assenta em um modelo econômico e uma forma de vida que não são universais. Nesta medida, poderá haver um início de estado de bem-estar (Tapias, 2007).

Além disso, dados empíricos confirmam que as tendências culturais tais como individualismo e consumismo influenciam o bem-estar, assim como a corrupção política e a opressão afetam a experiência psicológica da pobreza, e a democracia participativa e a empregabilidade aumentam o bem-estar. De outro lado, discriminação, desigualdade, cuidado inadequado com a saúde e educação pobre destroem as necessidades pessoais e coletivas. Contudo, esta diversa convergência de corpos de conhecimento interdisciplinares sugere não apenas uma íntima relação entre bem-estar pessoal, relacional e coletivo, mas também a relação entre bem-estar e justiça (Prilleltensky, 2007).

1.3 Adolescência, Juventude e Protagonismo Juvenil

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é definida como a fase do desenvolvimento compreendida entre os 10 e os 19 anos, critério adotado, no Brasil, pelo Ministério da Saúde e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Porém, essa visão naturalizante está em oposição ao caráter sócio-construído do termo e à complexidade com os quais se pode deparar quando se aprofunda nessa temática. Mostra-se, de fato, como uma condição perpassada pela situação de gênero, classe social e

contextos sócio-culturais, de forma que é impossível defini-la como algo acabado, pronto para ser estudado. A exemplo disso, cita-se a utilização, nas últimas décadas, por parte da OMS inclusive, do termo juventude para evocar a faixa etária entre 15 e 24 anos, em função do alongamento dessa fase na qual não são assumidas as responsabilidades ditas adultas (Burak, 2001).

As Nações Unidas também entendem o termo juventude como aquele no qual o indivíduo possui entre 15 e 24 anos (Chaves Júnior, 1999), sendo que, de acordo com Abad (2003), anteriormente, a condição juvenil estava, sobretudo, mediada pelas relações de incorporação à vida adulta e à aquisição da experiência, caracterizando-se a juventude como a etapa vital entre a infância e a maturidade, determinada pela vinculação com as instituições de transição ao mundo adulto. Hoje, dificilmente se pode negar que os jovens têm-se convertido numa categoria social inter-classista e comum a ambos os sexos, definida por uma condição específica que demarca interesses e necessidades próprias, desvinculadas da idéia de transição e suas instituições responsáveis.

Sabe-se que a adolescência é marcadamente uma época de formação de identificações, principalmente através do grupo de iguais, como um processo necessário e adaptativo do indivíduo em sua cultura e sociedade. Por outro lado, a identificação com o grupo frequentemente perpetua comparações dentro e fora dele que contribuem para promover atitudes negativas tais como estereótipos, preconceito e discriminação. Assim, a identificação ao grupo, embora adaptativa, pode contribuir para condições de injustiça social (Killen, 2009). Para se entender melhor esta questão, muitos pesquisadores consideram importante discutir a respeito do desenvolvimento moral enquanto área de conhecimento que perpassa o conceito de justiça social. Enquanto a justiça tem sido o foco de estudo do desenvolvimento moral durante a metade do século, iniciado com Piaget (1932/1965) e Kohlberg (1984), somente na década passada os pesquisadores do desenvolvimento detiveram-se em relação aos problemas de justiça social e às questões evolutivas de relacionamento social de crianças e adolescentes a partir de um ponto de vista da justiça social (Killen & McKown, 2005; Killen & Smetana, 2006; Lerner, 2004). De acordo com Barzotto (2003), o conceito de justiça social difere do de justiça por conter em si a ideia de consciência de tratamento social de cada um em relação aos outros e não apenas em relação a um conceito de justiça distributiva.

Poder-se-ia pensar que o preconceito racial, por exemplo, consistiria numa forma de “deficiência” social, já que é um erro de julgamento. Muitos estudos apresentam que, na maioria das análises de atitudes raciais, o preconceito é visto como uma evidência de habilidades sociais pobres ou deficientes. Esses preconceitos são vistos como uma

normativa – mas indesejável – resposta, visto que amplos segmentos da sociedade manifestam tais preconceitos, sendo que os pesquisadores no assunto interpretam estes preconceitos como uma ramificação das mensagens e expectativas sociais a respeito de inclusão e exclusão (Banaji et al., 2008; Dovidio et al., 2002; Mendoza-Denton et al., 2008).

Pode-se considerar, neste contexto de justiça social, a empatia como um importante instrumento de formação de vínculos e promoção de bem-estar, já que consiste na capacidade de compreender, de forma acurada, bem como compartilhar ou considerar sentimentos, necessidades e perspectiva de alguém, expressando esse entendimento de tal maneira que a outra pessoa se sinta compreendida e validada (Falcone, 2008).

Pesquisas têm demonstrado que o contato entre grupos contribuem para o desenvolvimento e relacionamento social saudável. Adolescentes que têm um contato positivo com pares de diferentes origens étnicas e raciais, por exemplo, estão mais propensos a sentirem-se seguros na escola, usam mais razões morais para rejeitar exclusão baseada na raça e possuem mais amizades em diferentes raças de alta qualidade (Crystal et al., 2008). Outros estudos apontam para a preocupação de alguns pais afro-americanos em relação a seus filhos para a questão do racismo já como um tema incluso na educação familiar, no sentido de prepararem-lhes para enfrentarem experiências negativas e discriminatórias que eles encontram em razão de sua raça (Killen, 2009).

O protagonismo juvenil vem sendo abordado como uma nova possibilidade de se enxergar a juventude nos tempos atuais. Com o aumento significativo no número de pesquisas que ocorre nos últimos anos, tem-se voltado a atenção às políticas e programas voltados para os jovens brasileiros (Sposito et al., 2006). Apesar desse avanço no número de pesquisas, sabe-se ainda muito pouco a respeito de suas necessidades e práticas coletivas e públicas.

Entretanto, para se trabalhar o desenvolvimento do protagonismo juvenil, há de se pensar antes em seu significado e, após, no que esse conceito irá pressupor. A definição de “Protagonista” remete ao termo “O Primeiro”, o principal lutador (*proto + agos*), sugerindo ser aquela personagem que ocupa o primeiro lugar em um acontecimento, um lugar de destaque. Para Ricci (2002), parte-se do pressuposto de que, para se trabalhar com essa proposta, tem-se de partir do princípio de que o jovem já possui o potencial político de um cidadão, um sujeito atuante em seu contexto social, com seus direitos e deveres. Prosseguindo por essa linha, pensa-se que o protagonismo juvenil encontra seu significado quando se fala em um jovem que participa como ator principal em ações que dizem

respeito a várias esferas de sua vida referentes ao bem comum, envolvendo sua comunidade, ou ainda a sociedade (Dal Pizzol, 2005).

Para Magro (2002), através dessa perspectiva, os adolescentes deixam de ser meros atores e agentes de um modelo social que os exclui e os discrimina, e os idealiza, os teme e os controla, tornando-se autores de si próprios. Passa-se, com isso, a se implementar um paradigma mais otimista, voltado à superação das adversidades, e que acredita ser possível a promoção do bem-estar dos adolescentes, desenvolvendo e fortalecendo habilidades pessoais e sociais (Schenker & Minayo, 2005).

A própria conquista de um Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) já pressupõe promoção de cidadania. Antes da efetivação do ECA no Brasil, para quaisquer decisões judiciais no que diz respeito à criança ou ao adolescente levava-se em conta uma perspectiva de “seu melhor interesse” (*child's best interests*), sem, entretanto, serem considerados sujeitos de direito. A preocupação carregava mais uma política de controle social, do que em uma iniciativa de cidadania emancipatória. O ECA prevê a Doutrina da Proteção Integral pensando em tornar a criança e o adolescente conhecedores de seus direitos e, portanto, cidadãos. Dessa maneira, modifica uma abordagem assistencialista e promove um enfoque emancipatório para aqueles destituídos de direitos, valorizando não mais a generosidade e beneficência, mas sim a conquista de direitos (ECA, 2010).

Ressalta-se a importância da dimensão pedagógica, construindo espaços de aprendizagem, de escuta e de participação, ou seja, uma proposta pedagógica que pressuponha um pensar junto aos jovens, tendo um espaço em que se estimule a autonomia e a liderança, fugindo de posturas paternalistas, assistencialistas ou manipulativas e onde se desenvolva a autocrítica e a tomada de posições políticas servindo à democratização da sociedade e ao próprio jovem, na medida em que este adquire sua autodeterminação (Ricci, 2002).

A prática pedagógica baseada no protagonismo vem sendo debatida desde meados da década de 20 no Brasil, ganhando cada vez mais força desde então: nos anos 60 através dos grêmios estudantis e, posteriormente, nos anos 80 pelo surgimento dos conselhos escolares que passaram a permitir a participação de alunos. Em 1996, passou a figurar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, regulamentando a importância do estímulo à autonomia para a formação de cidadãos intrincados com sua responsabilidade individual e social (Ferreti et al., 2004).

Além de servir como estímulo ao desenvolvimento de habilidades que favorecem a autogestão e o exercício da cidadania, uma prática educacional baseada no protagonismo juvenil também pode instigar determinadas capacidades. Tais capacidades podem,

inclusive, ser favoráveis no que diz respeito ao ingresso e ascensão no mercado de trabalho, tais como trabalho em equipe, autogestão e liderança (Costa, 2000).

Embora esse tipo de postura remeta diretamente à educação formal ao chamarmos atenção para essa mudança paradigmática, saímos de uma visão que coloca o professor como o responsável pela formação integral do indivíduo. A educação voltada para a participação, e que, portanto, prevê um jovem questionador da sua realidade (Freire, 2007), conta com a sua participação, bem como a de pais e até mesmo de profissionais da saúde. A conexão que se faz entre promoção de saúde, participação social e protagonismo juvenil se apóiam no processo de educação e saúde para a cidadania (Meirelles & Rusany, 2008).

Deste modo, precisa-se buscar a participação ativa dos jovens também no processo de promoção de saúde, para que possam ser também agentes promotores desta, disseminando seus aprendizados nos ambientes em que convive (Meirelles & Rusany, 2008). Valoriza-se, a partir daí, uma postura de um indivíduo que contribui para o seu meio, considerando os problemas reais que o circundam, na tentativa de participar da mudança social, ou seja, um protagonista, possibilitando uma promoção eficaz de autonomia e protagonismo que ocorre através de projetos interdisciplinares, observando-se intervenções possíveis dentro da própria escola e buscando soluções para problemas de bem comum (Ferreti et al., 2004).

Mas, para que isso aconteça, é necessário que os agentes de saúde sejam preparados para lidar com esse público e para legitimá-los como participantes da maneira como se esperam os resultados (Meirelles & Rusany, 2008). Parte-se então para um pensamento que deve estar presente na medida em que se buscam meios de promoção de cidadania, promoção do protagonismo: que a sociedade deve estar preparada para fornecer a estes jovens os espaços para que clamem por seu direito de serem cidadãos (UNESCO, 2004).

1.4 Estudos que relacionam Justiça Social e Populações Jovens

Os jovens consistem em uma categoria não homogênea, mas diversa em termos de gênero, classe, idade, experiências, entendimentos, aspirações e riscos. Ao mesmo tempo, eles são indivíduos relativamente sem poder, sendo que quanto mais jovens, mais predominantes são os estudos baseados exclusivamente em seus progenitores (Andelman, 1999), sentindo-se frequentemente menos poderosos para encabeçar assuntos sociais confrontados em suas comunidades, embora eles tenham enorme potencial para contribuir para o bem-estar de sua comunidade e a justiça social (Morsillo, 2006) e existam estudos que apontam para uma tendência em dar importância, bem como entender suas crenças,

comportamentos e valores (Casas, 2010; Casas et al., 2009; Casas et al., 2007; Casas et al., 2007; Casas et al., 2004; Gilman & Huebner, 2006; González et al., 2010; González et al., 2008; González et al., 2007a, 2007b; Moreira & Sarriera, 2006; Petito e Cummins, 2000).

Além disso, há uma crescente comunidade de pesquisadores que defende a importância da perspectiva do próprio jovem na análise em que ele está implicado, uma vez que são considerados como sujeitos ativos de sua realidade (Casas et al., 2009; Bourke & Geldens, 2007; Gilman et al., 2000; Sarriera et al., 2007; Prilleltensky & Fox, 2007, Ginwright & Fames, 2005; Costa, 2000; Magro, 2002). Adolescentes que têm a oportunidade de se expressarem e afirmarem sua identidade social de uma forma positiva e criativa são mais propensos a continuarem na escola e a sentirem um positivo sentimento de comunidade e bem-estar (Morsillo, 2006).

Neste sentido, tem ocorrido uma importante intervenção prática da justiça social como tendência atual: sua introdução como tema em programas de empoderamento e participação de estudantes para torná-los cidadãos engajados (Ozer et al., 2010; Sluys, 2010; Foster-Fischman et al., 2010; Lewis, 2010; Lechuga, 2009; Maton, 2008; Prilleltensky & Evans, 2007; Morsillo, 2006; Sposito et al., 2006; Wagner et al., 1999; Chiman & Linney, 1998), a partir de conceitos de poder, capacidade e oportunidade (Prilleltensky et al., 2007). O empoderamento consiste num processo desenvolvimental, através do qual indivíduos marginalizados ou oprimidos e grupos ganham maior controle sobre suas vidas e o ambiente, adquirindo recursos valorativos e direitos básicos, além de alcançarem importantes metas de vida e marginalização social reduzida (Maton, 2008).

Segundo um estudo feito por Morsillo (2006), o empoderamento como prática libertadora pode ser desenvolvido a partir das seguintes características: identificação do problema que se quer resolver; exploração dos fatores históricos e sociais que ajudam a causar o problema; desenvolvimento de uma visão de sociedade que se quer criar; desenvolvimento de metas, a fim de se saber aonde se quer chegar; identificação de obstáculos que impeçam o alcance das metas.

1.5 Justificativa, apresentação do problema e dos objetivos da pesquisa

O interesse pelo estudo surgiu a partir do conhecimento da proposta da teoria da justiça social em considerar o sujeito de forma contextualizada, através de seus domínios pessoal, relacional e coletivo. Ao mesmo tempo, os jovens são cidadãos relativamente sem poder, sendo que quanto mais jovens, mais predominantes são os estudos baseados exclusivamente em seus progenitores (Andelman, 1999), sentindo-se frequentemente menos

poderosos para encabeçar assuntos sociais confrontados em suas comunidades, embora eles tenham enorme potencial para o protagonismo de suas comunidades, contribuindo para o seu bem-estar e sua justiça social (Morsillo, 2003). O empoderamento de pessoas, grupos e comunidades é pouco visto em pesquisas e, até mesmo, em intervenções de cunho participante, assim como o estudo do conceito de justiça social, sendo um assunto pouco explorado em profundidade em pesquisas nacionais dentro da perspectiva da Psicologia Comunitária nacional e não da do Direito, da Filosofia ou das Ciências Sociais.

Há também uma crescente comunidade de pesquisadores que defende a importância da perspectiva do próprio jovem na análise em que ele está implicado, uma vez que são considerados como sujeitos ativos de sua realidade (Casas, 2009; Bourke & Geldens, 2007; Gilman, 2000; Sarriera et al., 2007; Prilleltensky et al., 2007), já que são poucas as tentativas de intervenções que contemplam as questões de justiça social e, conseqüentemente, de bem-estar (Prilleltensky, 2007). Programas que ajudem os jovens a lidarem com o impacto da injustiça em suas vidas constam como exceção ao invés de regra (Ginwright & James, 2002).

Além disso, constata-se que não existem estudos qualitativos em relação à análise das percepções de justiça social na adolescência, tanto no Brasil, quanto em outros países, embora existam estudos que contemplem uma análise quantitativa (Neves & Lima, 2007) e observações juntamente com diário de campo em pesquisas ministradas pelos prof. Dr. Etiony Aldarondo e prof. Dr. Prilleltensky, na Universidade de Miami, nos EUA.

Pensando-se nisso, entende-se que este estudo pode auxiliar em trabalhos de prevenção e promoção de uma sociedade mais justa e consciente de seus próprios valores, além de contribuir para o empoderamento social dos jovens envolvidos para as questões da sua comunidade, a partir da reflexão produzida por eles, de suas concepções e desejos. Considera-se que este trabalho pode também servir como base para futuras pesquisas de caráter interventivo e com implicações práticas, com possibilidades também de suporte teórico para programas de treinamento de competências em relação a princípios de justiça social para adolescentes.

Desta forma, o objetivo geral deste estudo foi conhecer as percepções sobre justiça social dos adolescentes em sua sociedade. Os objetivos específicos buscaram 1) verificar a relação percebida entre as condições de justiça social (pessoal, relacional e coletiva) e o bem-estar; 2) analisar o protagonismo dos adolescentes frente às questões de justiça social; e 3) conhecer como os adolescentes problematizam a atual conjuntura sociopolítica e cultural com os princípios de justiça social.

CAPÍTULO II: MÉTODO

2.1 Delineamento

O delineamento deste estudo é qualitativo de caráter exploratório e descritivo. Foi realizada análise de conteúdo categorial temática, conforme as indicações propostas por Bardin (1977). A análise de conteúdo pode ser considerada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.31), implicando na utilização de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38).

O objetivo desta perspectiva são os conhecimentos relativos às condições de produção de dada mensagem, ocorrendo através da inferência desses conhecimentos. Este procedimento apenas pode ocorrer utilizando-se de indicadores, tanto quantitativos quanto qualitativos. Neste estudo, a opção feita foi pela análise de conteúdo qualitativa, definida, segundo Bardin (1977), pela ausência ou presença dos indicadores e não pela sua frequência.

2.2 Participantes

Foram realizados sete grupos focais, cujos participantes foram adolescentes entre 14 e 17 anos do ensino médio de escolas públicas e particulares da rede de ensino da cidade de Lajeado/RS. O número correspondente ao número de participantes buscou satisfazer os critérios de representatividade e saturação dos dados (Pourtois & Desmet, 1992). Os alunos que participaram dos grupos focais foram aqueles que, dentre todos os alunos de cada turma das escolas convidadas, dispuseram-se a participar de forma voluntária da pesquisa.

As escolas foram selecionadas a partir de uma lista fornecida pela Secretaria de Educação do Município de Lajeado, constando em duas escolas públicas e cinco particulares. Os participantes foram escolhidos segundo o critério de devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ou seja, participaram da pesquisa os sujeitos que devolveram o TCLE. O número de participantes em cada grupo focal foi: sete na Escola A, seis na Escola B, quatro na Escola C, três na Escola D, oito na Escola E, dez na Escola F e sete na Escola G, totalizando, portanto, 46 participantes, cujos nomes verdadeiros foram alterados nesta pesquisa para nomes fictícios a fim de preservá-los.

A idade média foi de 16 anos ($M = 15,8$; $DP = 0,74$). Os dados mostram ainda que há o predomínio da classe média com 82% (Figura 1), da cor branca entre os participantes

com 87,2 % (Figura 2) e do sexo feminino com 82 % (Figura 3). As escolas A, B, C, D e G eram particulares e as escolas E e F, públicas. Observa-se que a predominância da cor branca se deve à influência da miscigenação alemã no município,

Os alunos da Escola G não devolveram os questionários sociodemográficos, sendo que se obteve um retorno de 39 questionários para 45 aplicados, o que indica um índice de retorno de 87%. Em relação especificamente ao nível socioeconômico, houve 3 respostas em branco, representando 7,7%.

Tabela 1. Dados sociodemográficos dos participantes

ESCOLAS	TOTAL DE PARTICIPANTES	TOTAL DE PARTICIPANTES COM RETORNO NOS QUESTIONÁRIOS	IDADE MÉDIA (M)	DESVIO PADRÃO (DP)
5 PRIVADAS	28	21	15,8	0,74
2 PÚBLICAS	18	18		

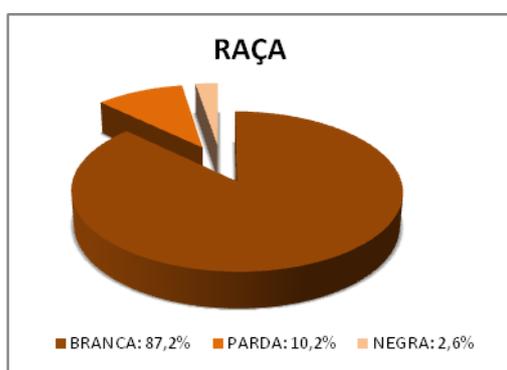


Figura 1. Percentual de participantes de acordo com a raça.



Figura 2. Percentual de participantes de acordo com o nível socioeconômico.

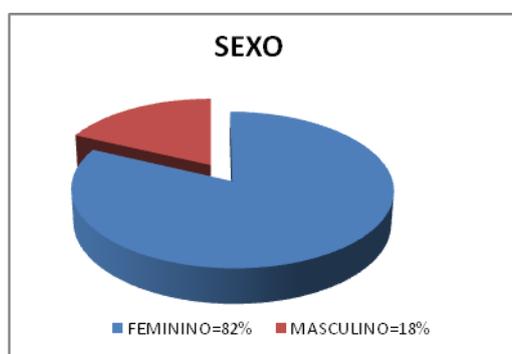


Figura 3. Percentual de participantes de acordo com o sexo.

O município de Lajeado está localizado no Vale do Taquari, a 117 km de Porto Alegre/RS. A população está estimada em mais de 60 mil habitantes, formada basicamente por descendentes de imigrantes alemães e italianos principalmente, predominando a alemã. Conforme o último censo do IBGE, Lajeado possui atualmente 71.481 habitantes, compostos por uma população rural de 265 pessoas e uma população urbana de 71.216 pessoas. Da população total, 34.750 pessoas são do sexo masculino e 36.731 são do sexo feminino. Suas principais atividades econômicas são voltadas para a indústria alimentícia. É conhecida por ser a “capital do Vale do Taquari”, tendo em vista a importância socioeconômica no mesmo.

2.3 Instrumentos e materiais

A coleta de dados foi realizada através de dois instrumentos: o questionário de dados sociodemográficos e o roteiro de debate. Ambos estão descritos a seguir:

Questionário de dados sociodemográficos (ANEXO D): Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico construído especialmente para este estudo. O questionário coletou dados sobre os participantes, como idade, sexo, cor, escolaridade, tipo de escola que frequenta, nível socioeconômico, configuração familiar, bem como dados em relação aos pais, como idade, sexo, escolaridade e profissão.

Roteiro de debate (ANEXO E): Os grupos focais foram realizados a partir de um roteiro construído especialmente para o estudo, que consistiu num parâmetro utilizado pelo Mediador para conduzir o Grupo Focal. Não sendo um instrumento monolítico e estático, sua elaboração envolveu a pontuação dos tópicos que foram discutidos no grupo, a fim de que as sessões fossem bem direcionadas e nenhum tema fosse deixado de ser mencionado, servindo, pois, como meio de orientação e auxiliar de memória.

2.4 Procedimentos de escolha dos participantes e coleta de dados

As escolas foram selecionadas através de amostragem por conveniência. Para iniciar a coleta de dados foi realizado contato com as escolas de Lajeado, a fim de se obter autorização para a realização da pesquisa. Os coordenadores das escolas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE para a coordenação das escolas). Os adolescentes foram informados da pesquisa e convidados a participar. Após, foi realizado contato com os pais, para explicar os objetivos da pesquisa via TCLE, levado para casa

pelo adolescente e trazido pelo mesmo com a assinatura dos pais ou responsáveis no dia da realização do grupo focal.

Depois desta etapa, foi feito um estudo piloto com um grupo focal de adolescentes uma escola escolhida por conveniência a fim de averiguar se, de fato, o roteiro de debate foi pertinente para aquele escopo de pesquisa, bem como se a condução da mediadora necessitava de ajustes ou não para uma efetiva intervenção. A condução do debate ocorreu em uma sala da própria escola, em horário combinado com os participantes e a coordenação da escola.

Foi aplicada a técnica do grupo focal, na qual grupos de discussão informal e de tamanho reduzido foram formados com o propósito de se obter informações de caráter qualitativo em profundidade (Gomes & Barbosa, 1999). A essência do grupo focal consistiu justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetivou colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (Iervolino & Pelicioni, 2001), além de ter como principal característica o fato de trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentassem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema (Neto et al., 2002).

Além dos participantes, estiveram envolvidas mais três pessoas na participação dos grupos focais:

a) O mediador – representado pela pesquisadora, com papel de condução do grupo e responsável pelo início, pela motivação, pelo desenvolvimento e pela conclusão dos debates, sendo a única que neles deve intervir e que pode interagir com os participantes.

b) O relator – representado por uma estudante do quarto semestre do curso de Psicologia. Sua atribuição foi a de anotar as falas, nominando-as, associando-as aos motivos que as incitaram e enfatizando as ideias nelas contidas. Além disso, sua tarefa foi registrar também a linguagem não verbal dos participantes, como, por exemplo, tons de voz, expressões faciais e gesticulação.

c) O observador – representado por uma estudante do último ano do curso de Psicologia. Sua função teve como objetivo analisar e avaliar o processo de condução do Grupo Focal, atentando-se aos participantes isoladamente e em suas relações com o Mediador e o Relator.

O roteiro de debate foi o parâmetro utilizado pelo mediador para conduzir o grupo focal. Não sendo um instrumento monolítico e estático, sua elaboração envolveu a pontuação dos tópicos que foram discutidos no grupo, a fim de que as sessões fossem bem direcionadas e nenhum tema deixasse de ser mencionado, servindo, pois, como meio de

orientação e auxílio de memória. Através disso, deveriam ser concebidas, então, questões-chave que propiciem o levantamento e a obtenção de informações elucidativas acerca dos objetivos específicos propostos pela pesquisa. Para determinar o número de questões, o pesquisador deverá ter como referencial o tempo de duração dos grupos focais, o qual oscilará de 1 a 2 horas (Dawson et al., 1993), sendo que o debate de cada questão deve durar de 15 a 20 minutos. Recomenda-se também que, ao final de cada sessão, seja destinado cerca de um minuto a cada participante para que possa manifestar suas impressões sobre o evento (Neto et al., 2002).

Para a realização do grupo focal, observaram-se os seguintes passos: assim que todos os participantes estivessem acomodados, a mediadora deveria a) realizar uma breve “Introdução”, na qual apresentaria a equipe de pesquisa presente; b) esclarecer os objetivos do estudo e do grupo focal; c) consultar os participantes sobre a gravação das discussões, lembrando que as fitas não serão divulgadas e servirão apenas para facilitar a análise das informações com o conhecimento e autorização dos participantes; d) destacar a importância da participação de todos nos debates; e) explicar o que será feito dos dados após o fechamento de todos os grupos; e f) convidar os participantes a apresentarem-se rapidamente. Tal procedimento deveria fazer com que eles se sentissem confiantes e privilegiados por estarem tomando parte do processo de pesquisa e, com isso, engajarem-se com afinco nas discussões.

Concluída essa etapa introdutória, a mediadora colocou em pauta a questão-chave escolhida para dar início às discussões e procurou fazer que cada participante emitisse sua opinião, intervindo apenas se houvesse risco ao tempo pré-definido ou se algum participante se desviasse por completo do tema proposto. Tal intervenção se realizou da forma mais amistosa possível, evitando-se constrangimentos. Encerrados todos os comentários acerca da questão levantada, a mediadora incitou o debate entre os participantes, buscando sempre que as diretivas presentes no roteiro de debate fossem abordadas ou aprofundadas. Caso as discussões não as esgotassem, a mediadora deveria recolocá-las em pauta, sempre procurando concatená-las a pontos de vistas já mencionados, o que evitou mudanças bruscas na condução do tema.

Cada grupo focal teve duração máxima de 1h e 30min, sendo que todas as discussões foram gravadas e transcritas posteriormente pela pesquisadora. Os sujeitos tiveram total liberdade de não participar da pesquisa, bem como de se recusarem a dar autorização de alguma declaração que considerassem desconfortáveis a eles, sem que isso incorresse em qualquer constrangimento ou prejuízo a eles. A pesquisadora se prontificou a realizar uma devolução dos resultados gerais, de forma coletiva, para a escola, se fosse solicitado.

Os dados coletados serão armazenados na sala do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária do Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 122, em local protegido de forma a garantir o sigilo e a confidencialidade dos participantes envolvidos, bem como serão mantidos sob domínio da UFRGS por até cinco anos, sendo, após este período, destruídos. Os riscos para esta pesquisa foram mínimos, sendo que, se necessário, seria feito um encaminhamento para acompanhamento psicológico aos participantes.

2.5 Procedimentos para análise de dados

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), a análise deve seguir quatro etapas: o levantamento, a partir dos grupos focais, o recorte do material em unidades temáticas, a categorização, as inferências e a interpretação de dados.

A primeira fase incluiu as transcrições dos grupos focais na íntegra e as leituras gerais do material. Após, foram destacadas unidades de sentido das transcrições. As unidades de sentido foram posteriormente agrupadas em categorias definidas a partir dos dados encontrados e agrupados em temáticas.

Na fase da inferência e interpretação, tentou-se desvendar o conteúdo subjacente ao que está manifesto nos trechos selecionados e categorizados. Bardin (1977) aponta que o processo dedutivo ou inferencial deve ser realizado a partir de índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. A autora considera, ainda, que as inferências, por serem deduções lógicas, podem não apenas responder ao aspecto que diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem, mas também aos possíveis efeitos ou às consequências da mesma.

A apresentação dos resultados e a discussão foram feitas através da identificação e definição dos temas emergentes e dos resultados relativos a estes. Em seguida, foi realizada uma discussão geral dos dados obtidos a fim de compreender como os adolescentes percebem a justiça social em sua sociedade.

Para a análise dos dados colhidos com os participantes, foi utilizado o *software* Atlas.ti 5.5, que tem como pano de fundo a abordagem específica da codificação teórica. Foram identificados nos registros os indicadores definidos a priori, com o auxílio deste *software*. Segundo Flick, “os computadores e o *software* devem ser vistos como uma ferramenta pragmática para auxiliar a pesquisa qualitativa” (2004, p.270). Foram identificados nos registros os indicadores definidos a priori, com o auxílio deste *software*.

2.6 Procedimentos éticos

Respeitando a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde no Brasil, os participantes desta pesquisa foram informados dos principais objetivos e procedimentos do estudo. Assim, foi possível que os mesmos tivessem uma decisão livre e esclarecida sobre sua participação, recebendo e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C).

Desta forma, todos os participantes concordaram com a realização da pesquisa e tomaram ciência dos seus objetivos, tendo seus nomes resguardados através do sigilo e do anonimato. Foi solicitada a autorização de todos os participantes para a publicação dos resultados. Esse estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS) conforme ANEXO D.

Foram agendados os 7 grupos focais depois do aceite da direção de cada escola e dos participantes. Antes do início de cada grupo focal, a pesquisadora explicou novamente aos participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa, solicitando a devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da instituição (ANEXO A), dos responsáveis (ANEXO B) e dos participantes (ANEXO C) que haviam sido entregues previamente para sua assinatura.

CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Análise de conteúdo categorial qualitativo

A partir do suporte conceitual e teórico da Psicologia Crítica foram delimitados oito indicadores conforme a sua relação com a descrição do protagonismo e as relações referentes a três pressupostos da teoria (Significação, Problematização e Habituação). Para o pressuposto Significação, foram os três indicados seguintes: 1) Significados de justiça social: descrição de conteúdos relativos à descrição ou representação social da justiça social; 2) Condições de justiça social: descrição de conteúdos relativos aos requisitos pessoais, relacionais e coletivos favoráveis para a existência da justiça social; 3) Bem-estar coletivo e aspectos subjetivos: descrição de conteúdos relativos aos traços de personalidade individual e sua relação com o bem-estar coletivo. Para o pressuposto Problematização, os dois indicadores seguintes foram: 4) Consciência da justiça social: descrição de conteúdos relativos à percepção crítica a respeito da justiça social a partir do processo de problematização; 5) Educação para a justiça social: descrição de conteúdos relativos à necessidade de uma formação valorativa para a justiça social. Para Habituação, os três seguintes indicadores: 6) Contexto: descrição de conteúdos relativos a condições sociais e a fatores econômicos relevantes; 7) Naturalização: descrição de conteúdos relativos à visão de mundo construída de forma não mediada pela reflexão e nem por decisões explícitas e espontâneas; 8) Parcialidade: descrição de conteúdos relativos às disparidades percebidas.

Para cada indicador foram utilizados três critérios de análise, conforme os objetivos específicos deste estudo. Os critérios de análise são: 1) relações percebidas quanto às condições de justiça social expressas no indicador; 2) descrição do protagonismo dos adolescentes expresso no indicador e 3) relações expressas entre a problematização do contexto sociopolítico e cultural brasileiro e o indicador.

Para cada um dos oito indicadores foram realizados os três níveis de análise propostos. As unidades menores de registro foram agrupadas em conteúdos expressos. Os conteúdos semelhantes foram agrupados em categorias, obedecendo aos critérios apontados por Bardin (1997, p. 36): 1) homogeneidade; 2) exaustividade; 3) exclusividade; 4) objetividade e 5) pertinência.

Quanto ao primeiro nível de análise, foram obtidas nove categorias temáticas, descritas a seguir na Tabela 2, e posteriormente relacionadas às tarefas definidas a priori: 1) Poder; 2) Capacidade; 3) Oportunidade; 4) Classe social; 5) Dinheiro; 6) Raça; 7) Cultura; 8) Educação e 9) Aparência. A Tabela 2 apresenta as categorias e a frequência de vezes que os participantes as mencionam, bem como os indicadores relacionados a elas.

Tabela 2. *Categorias temáticas*

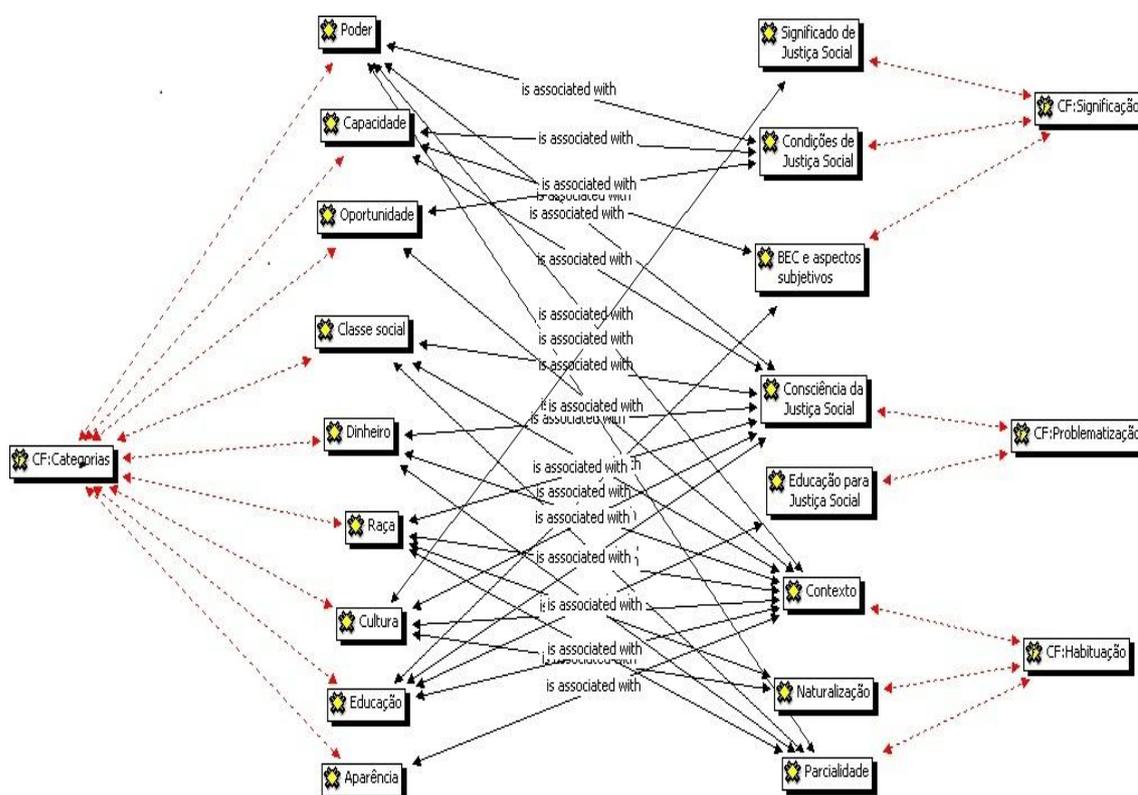
Categorias (Nº de Indexações)	Indicadores
1. Poder (23)	Consciência de JS, Condições de JS, Parcialidade, Contexto
2. Capacidade (18)	Consciência de JS, Condições de JS, BEC e aspectos subjetivos
3. Oportunidade (25)	Condições de JS, Contexto
4. Classe Social (32)	Contexto, Consciência da JS, Parcialidade
5. Dinheiro (64)	Contexto, Parcialidade, Consciência da JS
6. Raça (21)	Contexto, Naturalização, Parcialidade, Consciência da JS
7. Cultura (15)	Naturalização, Contexto, Consciência da JS, Significados de JS
8. Educação (48)	Contexto, Consciência de JS, Educação para JS, BEC e aspectos subjetivos
9. Aparência (8)	Contexto

*JS: refere-se à Justiça Social.

*BEC: refere-se ao Bem-Estar Coletivo.

Com o auxílio do *software* Atlas.ti, foi possível identificar as relações entre os indicadores e as categorias emergentes, conforme é possível visualizar na Figura 4. Os indicadores foram indexados aos conteúdos expressos nas falas dos participantes e após relacionados às categorias emergentes.

Figura 4. *Relações entre as categorias e os indicadores*



3.1.1 Primeiro nível de análise: relações entre condições de justiça social e bem-estar

A categoria *Poder* foi definida a partir dos conteúdos expressos pelos participantes e pode ser compreendida como relativa à dimensão psicossocial humana capaz de conjugar as habilidades pessoais e a estrutura contextual. Isto se dá, pois referem a influência do poder nas relações que são injustamente construídas ao longo do tempo. Além disso, referem que, embora o poder seja uma dimensão inerente a cada ser humano, ele se apresenta socialmente legitimado para poucos, constituindo-se não em um meio, mas sim em um fim em si mesmo.

Os conteúdos foram identificados a partir dos indicadores; 1) Significado de JS; 2) Condições de JS; 4) Consciência de JS; 6) Contexto e 8) Parcialidade. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve 23 citações indexadas a esta categoria, referentes a 12 participantes. A seguir algumas citações que podem exemplificar esta categoria.

A participante Dominique¹ mostra a influência do poder nas questões de justiça social (*“a gente aprendeu em Filosofia que, não sei quem foi o cara que falou (risos), não, mas que pra tu alcançar o poder, parece que tu sempre tem que pisar em alguém pra tu alcançar o poder, que chegando lá, tu vai pisar em um monte de caras pra conseguir manipular eles, então é a mesma coisa na tua empresa, tu trabalhando lá, mas tu dá uma furada, e vem o teu colega ocupando o teu lugar. E assim vai. É uma disputa, é todo mundo querendo poder, destruindo o outro...”*). A participante Auxiliadora refere a questão da falta de empoderamento que sente (*“tu tem uma revolta porque tu não tem o poder de ir lá e falar. Tem uma revolta dentro de ti, porque tu não tem o poder de falar, só que se tu for falar pra alguém não vai mudar nada”*) e o participante Milton também (*“Acho até por sua opinião, porque, tipo, tu vai falar pra um adulto alguma coisa, ele pode até ri da tua cara, porque ‘que que tu quer falar, tu não sabe nada da vida’”*).

A participante Melissa também corrobora com essa premissa quando apresenta a sua percepção em relação ao gerenciamento entre as condições externas (meio) e internas (recursos próprios) (*“muitas vezes a gente vê coisas que sabe que não é certa, porque a gente não fala porque aí pensa: será que vão me escutar, será que não vão ficar contra mim?”*).

O material discursivo dos participantes acima aponta algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido, já que apresenta o poder correlacionado

¹ Os nomes dos participantes são fictícios.

negativamente ao bem-estar na medida em que aquele é utilizado de modo a formar relações assimétricas entre os indivíduos. A relação percebida entre as duas categorias pelos adolescentes, portanto, é permeada de descrédito em relação ao poder como possibilidade para a existência do bem-estar coletivo.

A categoria *Capacidade* foi definida a partir de conteúdos expressos pelos participantes referentes aos recursos internos e às habilidades pessoais de cada indivíduo no enfrentamento e na resolução de problemas, assim como na tomada de decisões, tanto em relação a sua própria vida, quanto ao seu contexto. Os conteúdos foram identificados a partir dos indicadores; 2) Condições de JS; 3) BEC e aspectos subjetivos e 4) Consciência de JS. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve 18 citações indexadas a esta categoria, referentes a 15 participantes. A seguir, algumas citações que podem exemplificar esta categoria.

A participante Lorena descreve a importância da capacidade como uma vontade individual necessária para uma real condição de justiça social (*“Tudo bem que assim tem pessoas mais pobres, necessitadas que não têm alimentos e tudo mais, só que têm muitas dessas que também não fazem por ter, sabe. Tu percebe assim que muita gente pobre, ah, eu só vou viver com o que a gente rica vai me dar, o dinheiro do Bolsa Família, não sei o que, tá, perai: tu pode ter uma profissão também, tu pode trabalhar. Então às vezes também falta um pouco da pessoa querer crescer na vida”*), assim como o participante Pablo (*“mas se a pessoa quer ela não pode ficar esperando”*). O participante Guinter aponta que a capacidade influencia a coletividade também (*“Eu acho que não é de grandes movimentos que a gente vai mudar o mundo, então eu acho que primeiro deveria começar por nós, e pela interação com a gente, com os nossos colegas, com a sociedade, porque tendo, tu não faz certos tipos de preconceito, tu não faz certos tipos de atividades, hã, de ações, as pessoas ao redor vão começar a perceber que é errado fazer o que elas faziam, e elas têm que abolir o que elas fazem, começar, começa por ti, mobilizando o pessoal a sua volta”*). A participante Nívea aponta para essa condição de justiça social (*“então, por que hoje uma pessoa que tem escola, mesmo que pública que supostamente é de mais baixo nível, mas por que ela não pode crescer na vida também? Então isso vem muito do querer, do querer mudar, do querer ter alguma coisa na vida”*). E a participante Felícia complementa (*“Tem que ter noção das tuas atitudes, conforme tu tem que pensar o que as tuas atitudes vão acarretar pras outras pessoas, não só em proveito próprio, enfim. Hã, se tu pegar e fizer uma coisa que tu vai ganhar, mas que outras pessoas vão sair perdendo, não vai ser uma justiça social”*).

O material discursivo dos participantes acima preconiza algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido, já que apresenta a influência da capacidade no bem-estar coletivo quando refere que a mobilização individual e sua interação com a sociedade contribuem na prevenção do preconceito, entre outros

comportamentos. Assim, a relação percebida aponta na direção da construção do bem-estar coletivo como reflexo do exemplo de mobilização pessoal também.

A categoria *Oportunidade* foi definida a partir de conteúdos expressos pelos participantes referentes à estrutura contextual e às fontes externas ao indivíduo. Os conteúdos foram identificados a partir dos indicadores 2) Condições de JS e 6) Contexto. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve 25 citações indexadas, referentes a 11 participantes. A seguir, algumas citações que podem exemplificar esta categoria.

A questão da oportunidade como condição para a justiça social é apresentada pela participante Felícia (*“Tem que pensar que se depender daquilo que tu começar a fazer. Se tu fizer uma coisa e a outra pessoa perceber que ai, ele não fez isso pra se, pra se beneficiar, mas ele deu mais uma oportunidade e tal, alguma coisa assim, ter um bom senso e tal, né, eu acho que aí a gente vai ter justiça social”*). O participante Eustáquio acrescenta também (*“porque se o povo tivesse mais oportunidade, eu acho que faria muito mais, não que faria muito mais coisa, mas tentaria vê, enxergaria as coisas de outra forma assim, se tivesse oportunidade”*).

Para a participante Rovená, a oportunidade deve ser problematizada (*“se tem uma pessoa branca que é pobre, por que ela não pode entrar [na universidade através da lei de cotas] também? Por que que um negro que não tem dinheiro tem oportunidade?”*). A participante Gisela aponta que a oportunidade está relacionada a outros fatores (*“As oportunidades surgem pra quem tem dinheiro”*), assim como a participante Sula (*“É, é mais fácil pra pessoas que têm condições. Por exemplo, tu quer entrar numa faculdade, claro, tem a faculdade federal, mas aí como é que tu vai passar numa faculdade federal se tu não tem dinheiro pra pagar um cursinho. É difícil, né, não é impossível, mas é difícil. E nas universidades particulares é caro pras pessoas que não tem”*).

A participante Melissa refere a importância da oportunidade na transformação social (*“A sociedade também não ajuda, sabe. Tá, chega uma pessoa lá, pode ser com um nível de qualidade mais baixa chega assim, sabe, com uma roupa mais feinha assim vamos dizer, né, chega assim, não dão emprego. Claro, e pra outra pessoa, sabe, que fez um estudo mais completo...(...) A gente pode vê tantas pessoas eram pobres assim e por uma oportunidade mudaram de vida, sabe”*) e a participante Sula também (*“Também a oportunidade que a escola dá muitas vezes para pessoas com uma classe de renda menor pra estudar aqui, e daí dão a bolsa, assim tipo têm mais oportunidade no futuro, como a gente tava falando antes consiga ter a chance de passar numa universidade federal, coisa assim”*). A participante Sula aponta a oportunidade como geradora de crescimento comunitário (*“Em vez de tu por pra baixo todo mundo pra ti crescer, vocês crescerem juntos, como grupo ou como sociedade, não é tanta metade de, só o C. saber sobre justiça social, saber sobre educação, sei lá, sobre qualquer coisa e o resto da cidade não. Eu*

acho que é uma coisa todo mundo junto...”), bem como o participante Milton destaca a oportunidade como direito a todos (“Talvez a questão, tipo de mais acesso aos cadeirantes, calçadas, arrumadas com rampas, lugares com escada também pra eles poderem subir, talvez respeito nas fachas de segurança, porque tu passa nas fachas e tu não tá seguro”).

O material discursivo dos participantes acima aponta algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido, já que apresenta a oportunidade como geradora de crescimento comunitário e, conseqüentemente, de bem-estar coletivo à medida que os indivíduos têm possibilidade de exercerem o direito ao trabalho e à cidadania. A categoria oportunidade, portanto, possui um impacto positivo no bem-estar coletivo, pois dignifica os indivíduos e contribui no seu desenvolvimento social e econômico.

A categoria *Classe Social* foi definida a partir de conteúdos expressos pelos participantes referentes ao status socioeconômico percebido nas relações entre os indivíduos para a condição de justiça social. Os conteúdos foram identificados a partir dos indicadores 4) Consciência de JS; 6) Contexto e 8) Parcialidade. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve 32 citações indexadas, referentes a 17 participantes. A seguir, algumas citações que podem exemplificar esta categoria.

A participante Felícia aponta a importância da classe social no contexto da justiça social (*“É, realmente a classe social é importante assim. Eu posso ver...aqui dentro [colégio], eles já pensam ah, quero ser médica, quero ir pros EUA, quero fazer tudo, e as outras pessoas de classe social mais baixa, ah, quero construir uma casa pra minha mãe. São ambições pequenas. Eu acho que isso, essa diferença social que existe acaba afetando toda essa circunstância que a gente tem”).* Para a participante Melissa, a classe social funciona como um diferenciador entre os indivíduos (*“Que não deveria ser assim, porque todos têm os mesmos direitos pelo certo, e que, tipo, todo mundo deveria receber o mesmo tratamento, né, não importando de classe social, mas a gente sabe que isso não é o que acontece”).*

A participante Sula apresenta a percepção da existência de grandes desigualdades (*“Eu acho que aqui no Brasil tem muita diferença, sei lá, tem pessoas muito ricas e pessoas muito pobres, assim. Tem muita diferença de classe social”),* bem como a participante Jane (*“quando tem gente que tem muito, tem gente que tem muito pouco, sabe”) e o participante Hugo (“Aí que tá o grande problema. Eu acho que aí é o grande problema, é que uns tem demais e outros não tem praticamente nada”).* O participante Tinoco também corrobora com essa premissa (*“Tem muita história também de propaganda, propaganda que esnoba, tipo, tem gente que não tem, hã, não tem dinheiro que chega pra comprar alguma coisa, daí começa a roubar dos outros, hã, tem inveja dos outros também, porque não é bem assim tu ser de uma classe social e ver os caras com um carrão, negócio lá, bah, quero um desses também. Tem muita inveja disso daí, muita desigualdade, por causa que não tem...Por isso que dá tanto assalto, tanta briga e tal, por causa*

disso aí. Todo mundo tem, hã, tem chances de conseguir na sociedade”) e o participante Virgílio também (“Essa questão de classe social, hã, eu acho que é o que a maioria das pessoas gostaria de mudar, hã, digamos igualmente pra todas as pessoas, só que é uma coisa impossível, eu acho”).

Segundo a participante Jane, a classe social pode ser um facilitador ou não (“Uma pessoa com uma classe social melhor ela consegue, vamos supor, pagar um plano melhor de saúde, e uma que de repente não tem vai ter que ir no SUS, e o SUS vai demorar muito mais pra ter uma consulta”), o participante César (“Eu acho que, tipo, o governo prioriza muitas pessoas de classe maior do que menor. Muitas vezes a gente vê na tv que, hã, uma pessoa que tem mais renda passa menos tempo na cadeia do que a de menor renda, e muitas vezes o que essa pessoa de menor renda fez não é tão grave do que a de maior renda”) e a participante Felícia também (“Também os pobres sempre tão naquelas filas, muita gente sempre mal, mal... Os pobres são mais sacrificados nessa parte, têm que ficar esperando dias e dias pra ser atendidos, e o rico que tem dinheiro chega lá e vai”).

O participante Milton refere a manutenção do *status quo* (“questão da justiça social, sabe, tipo filho de médico é normalmente médico, filho de advogado também, sabe, por que, porque normalmente é isso, porque os pais querem que os filhos tenham a mesma renda que eles, porque eles entendem que o que eles têm os filhos têm que querer”) e o participante Virgílio também (“O que tu vê é, tipo, uma pessoa rica casando com uma pessoa rica. Aí, hã, eu acho que muitas vezes o dinheiro influencia pra ti, pra, sei lá, pras pessoas, tipo, muitas pessoas querem dinheiro e aí se casam não por amor, mas por interesse mesmo, sabe. Porque é difícil tu ver uma pessoa de baixa renda assim, hã, junto de uma de alta renda, sabe. Até, hã, há um preconceito com isso, sabe...”).

O material discursivo dos participantes acima aponta algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido. Entre elas está a percepção dos adolescentes sobre as desigualdades abissais entre as classes sociais, que, para eles, colaboram para a diminuição do bem-estar coletivo, uma vez que suscitam nos indivíduos a descrença em relação ao respeito aos seus direitos e ao cumprimento de deveres comuns.

A categoria *Dinheiro* é definida a partir de conteúdos expressos pelos participantes referentes à influência da renda financeira em relação à justiça social. Os conteúdos foram identificados a partir dos indicadores 4) Consciência da JS; 6) Contexto e 8) Parcialidade. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve 64 citações indexadas, referentes a 30 participantes. A seguir, algumas citações que podem exemplificar esta categoria.

A participante Auxiliadora refere que o dinheiro provoca diferenças de tratamento (“...porque se tu tem como ir num médico particular, tu vai ser muito melhor tratado do que se tu for no pronto socorro, passando mal e não tem condições pra... Porque o SUS ele pode ser bom, só

que ele, ele não tem como garantir de todos, assim”), bem como o participante Licurgo (“as pessoas que têm mais condições vão pra hospitais particulares, e as pessoas que não têm condições vão pra os hospitais públicos e acabam não tendo direitos. Imagina! Que nem às vezes aparece na TV que as pessoas acabam morrendo nas filas nos hospitais públicos”), a participante Karina (“tem o PA [Pronto Atendimento] e o Pronto Socorro, né. Aí são os mesmos médicos, só que eles atendem de forma diferente com, sei lá, respeito, educação diferente. Dá pra notar isso muito na cara”) e a participante Zilda também (“As pessoas que têm dinheiro pra pagar um serviço público, elas têm a preferência. Elas conseguem acho mais rápido, hã, o benefício em comparação a pessoas que não têm condições de manter o serviço público, hã, privado”). A participante Yasmin refere a mesma premissa (“Na nobreza [ricos] chegam no hospital, nos lugar, e são atendidos e tal, e as pessoas pobres, infelizmente, né, que precisam bem mais, não são”).

A participante Paloma aponta a discriminação relacionada ao dinheiro (“já houve na minha rua um caso de discriminação, sabe, por uma família digamos, hã, ter uma casa muito grande e sempre achar que eles mandassem assim na rua, sabe, porque eles tinham a casa grande e tal, aí quando dava algum problema neles assim com o resto da rua, eles estavam certos porque eles tinham dinheiro, eles tinham a casa deles”), bem como o participante Tinoco (“Eu acho que muitas vezes a justiça é injusta e que não tá no alcance de todo mundo, porque tem o fato de, que nem tem o pobre e o rico, o rico sempre ganha, e o pobre, por mais que falem que não, tem sempre, ele tá sempre em baixa, pra falar a verdade, nunca tá em cima assim”). O participante Hugo também refere tal premissa (“Que nem aqui muita gente não tem dinheiro que chega pra comprar uma roupa pra vir pra escola, uma roupa que gostaria, que não é qualquer coisa, vem com uma roupa que às vezes não é hidratada assim, aí já é deixado de lado. Até teus amigos, supostamente teus amigos te deixam de lado. Aqui tem bastante”).

Para o participante Virgílio, o dinheiro traz privilégios (“Que nem tu vai num lugar, eles sempre vão dar mais privilégio pros ricos, né, eles sempre vão olhar mais pra ele, que nem tu vai na justiça, vai brigar por alguma coisa, vamos supor, né, mesmo sabendo que o pobre tá certo, eles vão dar privilégio pra ele, e sempre vai ter valor de tentar mais e mais e o pobre não vai ter, né”) e o participante Demétrio também (“Na verdade, todo mundo deveria ser igual. Todo mundo ter sua casa...só que tem uns privilegiados, tipo os ricos assim”). O participante Rui refere as facilidades que o dinheiro traz (“Pros ricos é mais fácil algumas coisas. O dinheiro faz as pessoas conseguirem certas situações”) e o participante Hugo também (“E assim capitalismo assim que é muito grande os ricos têm mais direitos do que os pobres, que eles conseguem, tipo, conseguem se defender, sei lá...”).

A participante Felícia aponta o dinheiro relacionado ao poder (“Eu acho que é porque tem gente que tem mais dinheiro, né, então eles podem mais. Quem tem menos não pode nada”). O

participante César menciona a importância do dinheiro (*“Eu acho que não é, não importa o quanto de dinheiro tu tem, mas a humildade, sabe, o ser, ajudar o próximo, a estender a mão. Então eu acho que isso é mais importante do que o dinheiro”*) e o participante Pablo aponta a sua relação com a manipulação (*“Tu pensa a imprensa é quem tiver dinheiro, a educação é quem tiver dinheiro...o dinheiro manipula tudo”*).

O material discursivo dos participantes acima aponta algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido. Entre elas está a percepção de que a posse do dinheiro beneficia uns em detrimento de outros na sociedade, impactando negativamente o bem-estar coletivo, já que cria tensões entre os indivíduos a partir do poder relacionado a ele.

A categoria *Raça* é definida a partir de conteúdos expressos pelos participantes referentes a uma classificação de ordem social, na qual a cor da pele e a origem social são referidas através de sentidos, valores e significados distintos. Os conteúdos foram identificados a partir dos indicadores 4) Consciência de JS; 6) Contexto; 7) Naturalização e 8) Parcialidade. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve 21 citações indexadas, referentes a 16 participantes. A seguir, algumas citações que podem exemplificar esta categoria.

A participante Paloma aponta a raça vinculada à questão do preconceito (*“Eles querem mostrar que o preto consegue, mas tu acha que um cara vai conseguir se chegar e pedir: bah, vocês podem me ajudar se eu pagar só...pra fazer o cursinho, né, depois eu posso pagar vocês quando me formar? Hã?? Jamais, jamais. Entendeu, jamais vão fazer isso. Eu fico louca com esses negócios”*) e o participante Tinoco também (*“Esses lugares públicos ou qualquer lugar, seja no centro, nós tamo na fila e tal de alguma coisa e daqui a pouco chega um cara um pouco mais preto e daí as pessoas já ficam meio assim, sabe. Aí tu vai lá num escritório pra pegar um documento e daí tá um preto, lá, sentado, tudo, bom dia, o que o senhor deseja, a pessoa já vai olhar, pá, ô esse cara tem que ser fera, porque com essa cor aí pra conseguir...”*). A participante Melissa corrobora com essa premissa (*“Eu acho que sempre tem esse preconceito, tipo assim, é brincadeira, coisa e tal, sempre falam, mas na verdade existe, né. Por exemplo, eu tenho um colega que é negro, né, todas as aulas assim, cinco, dez vezes por aula tem alguém fazendo uma piadinha, mas, não, é brincadeira, só que....tem preconceito”*).

A participante Dominique aponta também para a vinculação da raça com o preconceito (*“a nossa professora mesmo deu um exemplo que, hã, muitas pessoas não se dizem preconceituosas...Se tu perguntar pra mim assim: tu é preconceituosa? Não. Mas talvez essa pessoa não ia deixar um filho, hã, ter um filho que se casasse com uma pessoa negra”*). O participante Flávio refere sua relação com o racismo (*“Não, eu acho que eu sou um pouco racista, sabe, mesmo tu ouvindo muitas coisas sobre o racismo, eu acho que, que quem é racista,*

racista assim eu não digo, mas quem é preconceituoso ou talvez sente algum preconceito sobre alguma coisa é difícil assim de tu, hã, deixar de ter, sabe...”). A participante Sula revela o tratamento da raça de acordo com a renda (“Aqui no colégio é todo mundo branco, né...é todo mundo branco. Eu acho que, no colégio que eu estudava no ano passado no C. [outro colégio] tinha duas pessoas negras, e elas só não eram maltratadas por outras porque elas tinham dinheiro, sabe, isso era bem claro de tu vê”).

O participante Rui refere a raça também relacionada a um estereótipo (“Eu acho assim, ó, que o que se vê é que negro é pobre. Nem todo negro é pobre, gente”), bem como a participante Felícia (“Eu acho que o negro tem uma pobreza mais baixa, e ele não consegue alcançar”). A participante Gisela refere outros estereótipos (“Ou até quando tu faz alguma coisa, ‘ah, coisa de nego’”), a participante Auxiliadora acrescenta (“Foi lá comprou a roupa e já botou no corpo, pior que negro!’, minha mãe que fala”) e o participante Iago também (“Não, tipo, que muita gente faz assim, tu vai fazer um serviço, e daí tu vai e ‘que coisa mais mal feita, coisa de negrada!’”). O participante Guinter também acrescenta (“Às vezes a gente escuta: ‘ah, isso é coisa de negão’”), bem como o participante Rui (“É, não, assim, de tu pegá assim, de tratar uma pessoa negra ou coisa assim, mas tu pega assim na hora, no meio de uma conversa, aí tu pega e fala: ‘ah, que coisa de negão’, uma coisa assim, sabe”).

O material discursivo dos participantes acima aponta algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido. Entre elas está a percepção dos adolescentes em relação à categoria raça atrelada ao preconceito e ao estereótipo, o que sugere um impacto negativo no bem-estar coletivo, já que segrega e minimiza os indivíduos na sociedade em razão de sua cor. Além disso, a também percepção dos participantes sobre um critério explícito em relação à renda como requisito prioritário para um mínimo de civilidade no tratamento de afro descendentes inevitavelmente acarreta uma relação negativa com o bem-estar coletivo, já aponta um grupo oprimido em relação ao outro.

A categoria *Cultura* é definida a partir de conteúdos expressos pelos participantes referentes ao conjunto de atividades, modos de agir e tradições de uma comunidade. Os conteúdos foram identificados a partir dos indicadores 1) Significados de JS; 4) Consciência de JS; 6) Contexto; 7) Naturalização e 8) Parcialidade. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve 15 citações indexadas, referentes a nove participantes. A seguir, algumas citações que podem exemplificar esta categoria.

A participante Karina aponta sua percepção sobre a influência da cultura (“É, até eu acho estranho a gente não ter a justiça social, porque o nosso país ele tem, não é só uma etnia, não é só um povo, é a mistura de várias, então eu acho que é estranho, é equivocado assim, eu acho o Brasil ter essa coisa de não ter justiça, de não ter essa igualdade toda, porque a gente tem

a miscigenação alemã, eu também, eu tenho descendência indígena, a S. tem norte-americana lá da mãe dela, não sei o que, então, querendo ou não, a gente, por mais que a gente viva num país onde tenha todas as culturas, a gente não consegue ainda admitir todas essas diferenças. Isso é uma coisa que eu acho muito estranha assim”), a participante Lorena (“isso é muito da cultura da população, da cultura em geral. E eu acho que no Brasil, assim em geral, as pessoas têm a tendência de dar a preferência pra quem tem mais do que pra quem tem menos, hã, quando na verdade deveria ser dado em igualdade ou, tipo, ninguém deveria sair no privilégio, ninguém deveria sair na condição, deveria sair na frente, hã, como uma linha de largada de uma corrida, uns têm que ficar atrás, entendeu. Ninguém pode largar da frente. Acho que isso vem de um longo tempo. Eu acho que isso pra mudar é complicado. Eu não sei se só a educação, a educação da escola mudaria isso. Eu acho que é muito das famílias também”) e a participante Nívea também (“A gente acaba pensando nas nossas descendências e achando que as outras são erradas. Isso acaba gerando uma certa injustiça social”).

Para o participante Demétrio, a cultura influencia a justiça social através dos tempos e da relação com os ancestrais (“E muita coisa vem do passado, dos nossos ancestrais. Tipo, antes de a questão racial, antes tinha, tipo, os negros, aí eles eram escravos, e hoje em dia muita gente ainda continua com essa mentalidade”), bem como a participante Felícia (“Também eu acho que, tipo, o racismo parte ele muito da ideia dos mais velhos que viveram através do passado, dos princípios deles, tiveram casa, os princípios deles, e daí digamos eles não concordam com alguma coisa da questão racial, e aí passam pros filhos e aí vai pros netos e assim vai ou não. Tipo, pode ele acreditar que ‘ah, não posso ter uma relação com alguém que tem alguma coisa diferente do que eu’”).

A participante Sula refere a cultura em relação à aceitação das diferenças (“Eu acho que é mesmo de, de cultura, de, de tradição mesmo. A minha família nunca acostumou ser muito aberta, sabe, aceitar essas particularidades dos diferentes e eu acho que sempre foi cultuado que assim que quem tem mais é que é melhor, entendeu. As pessoas são muito assim ‘ah, aquele lá não é nada’, tem que ter alguma coisa pra ser, não levam em consideração os valores que aquela pessoa tem, então falta dar abertura pra essas pessoas, porque que nem ano passado tiveram muitos alunos novos que vieram de localidades que a renda das pessoas era menor do que a gente já tava acostumado. E isso podia ter que algumas pessoas podiam não ter cedido espaço para essas pessoas, eu falo pela minha turma, na minha turma isso não teve problema, acolheu bem, eu acho que a gente teve uma abertura assim, assim, pra quem era menos favorecido, e isso eu acho que teve muito da nossa cultura, da nossa união da turma assim, de como a gente foi, de como a nossa família foi com a gente, e a gente tá passando isso pros nossos colegas”).

Para a participante Lorena, a cultura está relacionada ao racismo (“A nossa região é uma região de fundação alemã, italiana e tal, então vocês podem ver, o racismo é muito presente aqui. Eu vejo. Por mais que tu diga, tem gente na minha família que não fica, que não gosta, não

vai. Tu vê que aqui não tem muitos negros e já é assim já...), bem como para a participante Dominique (“Que nem a gente tinha falado (...) o que nossos avós pensavam, e aqui é uma região que é mais colonizada por uma cultura assim mais italiana, geralmente essas pessoas têm, são um pouco mais preconceituosas assim. Que nem se tu for olhar aqui na sala, não tem nenhum negro, sabe”) e o participante Tinoco também (“Uma coisa que pode influenciar no preconceito que ainda continua com as gerações é que a nossa região aqui não tem tantos negros, a gente não tem uma convivência tão grande. Se tu vai no comércio, tu vai passar ali na Júlio, que é a rua principal aqui, no centro de Lajeado, pouquíssimas pessoas nas lojas são negras. Não tem um contato com as pessoas de cor negra. E eu acho que se a gente tivesse assim no nosso meio uma quantidade maior, eu acho que esse preconceito ele ia se dissipar mais rápido”). A participante Auxiliadora refere a mesma premissa em relação aos homossexuais (“Mesma coisa com os gays, tipo, a gente vê um casal gay no shopping e a gente acha estranho, enquanto que em Porto Alegre isso já é normal. Nossa, é muito normal”).

O material discursivo dos participantes acima aponta algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido. Entre elas está a percepção dos adolescentes sobre como a cultura de uma determinada comunidade pode influenciar decisivamente a respeito do bem-estar de sua coletividade, uma vez perpetua comportamentos e naturaliza outros que podem ser nocivos a alguns de seus indivíduos.

A categoria *Educação* foi definida a partir de conteúdos expressos pelos participantes referentes à formação em relação a valores humanos de caráter ético e moral. Os conteúdos foram identificados a partir dos indicadores 3) BEC e aspectos subjetivos; 4) Consciência de JS; 5) Educação para JS e 6) Contexto. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve 48 citações indexadas, referentes a 31 participantes. A seguir, algumas citações que podem exemplificar esta categoria.

A participante Jane refere a importância da educação (“Acho que é uma questão de educação, né, de princípios e coisa e tal, que nem ela falou, se tu, o teu grupo inteiro, ah, que nem na própria sala de aula tá todo mundo, sei lá, vamo fazer, sei lá, alguma coisa dentro da sala de aula, estragando alguma parede ou alguma coisa assim, tu tem que falar alguma coisa, tu tem que fazer alguma coisa, que nem ele também falou não adianta tu também sair por aí querendo dizer pra toda sociedade de Lajeado que tem que ser assim, que não pode ter preconceito, injustiça, que todo mundo tem que fazer certas coisas, se dentro da tua sala de aula ou dentro do teu círculo de amizades tu não fizer isso”), o participante Breno também (“Educação é o futuro, sabe, as pessoas têm que ser educadas, têm que respeitar umas às outras, isso também é difícil de tu vê, sabe”) e a participante Rovená também (“E todas as pessoas tariam cientes de...Eu não sei, mas tem pessoas, que nem as crianças muitas vezes não sabem o que tá acontecendo, sabe, que tem

essa desigualdade, vivem no mundo delas assim e fora não sabem o que que é que tá acontecendo realmente”).

Já o participante Milton aponta a educação como base familiar (*“é em casa que os pais têm que falar, nossa isso não é certo, isso é errado. Hoje é tudo superficial, os pais chegam em casa deixam, ficam, por exemplo, o semestre inteiro sem falar com o filho, sabe”*), a participante Lorena (*“então é uma coisa que...de casa...eu tenho vários princípios que eu aprendi dentro de casa e que eu sigo bastante, sabe, coisa assim, que eu acho que não adianta tu, a escola querer ensinar alguma coisa ou debater alguma coisa assim se não tiver alguma base, alguma coisa, até mesmo informações, coisa e tal”*) e o participante Milton também (*“Eu acho que é muito do que a gente aprende em casa, os pais mostram pra gente o que eles fazem, e gente vai e faz também”*). A participante Felícia compartilha dessa ideia (*“se nós fosse hoje dar uma palestra sobre justiça social, acredito que todos nós teríamos uma cabeça aberta sobre o assunto. Só que agora fosse um aluno, um cara que a mãe e o pai falam de preconceito...alguma coisa, ele vai chegar aqui e não vai aceitar, sabe, vai ser complicado. Tem que começar desde casa...”*) e a participante Rovena também (*“Essa cultura de não preconceito tem que vir desde pequeno, tem que vir de casa, porque depois tu não consegue mais mudar”*).

A participante Eliana aponta educação para valores também na escola (*“O colégio ele faz todo um acompanhamento assim. Eu acho que o nosso colégio ele não ensina só matéria, ele nos ensina a sermos mais humanos. Eu estudo aqui há treze anos e desde pequena eu fui ensinada a respeitar os outros, principalmente nas séries iniciais, ia passando assim. A escola trabalhando com os pais assim. Então eu já passei por muita coisa aqui, eu já vi muitas situações em que a escola sempre procurava os pais pra que os alunos aprendessem da melhor maneira possível e melhorasse a situação, porque eles estão realmente preocupados com os alunos, com a educação e a pessoa”*), bem como a participante Jane (*“Ah, aqui no colégio é bem legal, porque a gente faz debates sobre alguns assuntos polêmicos, hã, primeiro a gente fazia nas aulas de redação, e depois a gente botava um júri, né, daí de um lado era contra e a favor. E nisso a gente vai escutando diferentes pontos de vista. Eu acho que a gente cresce dessa maneira”*). A participante Dominique complementa esta premissa (*“Mas eu também acho que parte de uma educação, por exemplo, a nossa turma eu acho que ficou muito mais crítica, hã, ficou muito mais interessada em participar da política depois que a gente começou a ter aula com esse professor [que ensina princípios de justiça social], né”*). O participante Pablo comenta a mesma ideia (*“Única matéria que a gente tem sobre preconceito ou desigualdade é a profa. G., ela passa filmes, tipo, na escola, a gente viu um guri que ele sofria preconceito, sabe, e aí podia pensar “ai, que filme chato, que que tem a ver?” Só que todo mundo parou pra olhar, porque era a nossa realidade, pra gente chamou bastante atenção”*). Para a participante Felícia, a educação seria um auxílio de convivência social (*“Eu acho que seria bom debater em aula porque daí talvez esclarecesse as*

minhas dúvidas, as tuas dúvidas, e assim por diante, e assim a gente conseguisse viver numa sociedade melhor, sabendo talvez a dificuldade do outro e daí conseguir ajudar”).

Para a participante Zilda, a educação para valores é uma implementação para a vida toda (*“Só que isso não vai ser uma coisa, uma palestra que vai ser implementado na vida de uma pessoa, sabe, e, hã, tanto que isso tem que começar desde pequeno, sabe, trabalhos em grupos, trabalhar as diferenças, não sei qual seria a didática, mas trabalhar isso desde pequeno, até porque agora tu, hã, vai querer botar na cabeça de um senhor que ah, casamento homossexual é permitido. Eles não aceitam isso, porque eles já têm a ideia deles fixa, sabe. Agora, se tu vai trabalhar essa ideia com uma pessoa mais jovem, tu vai conseguir com que ela aceite essa diferença, essa nova ideia, sabe”) e a participante Felícia também (*“Talvez, olhe só: num colégio onde tu aprende, então se começar num colégio desde o fundamental, desde a primeira série, nas séries iniciais, se começar desde lá, de baixo, fazendo um esquema muito forte, porque elas vão crescendo e vão crescendo já sabendo o certo, então se tu fizesse uma coisa com eles mais forte, nem tanto intenso com as pessoas assim mais velhas, acho que daria pra se viver em paz, em igualdade”).**

O material discursivo dos participantes acima aponta algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido. Entre elas está a percepção dos adolescentes sobre o bem-estar coletivo como reflexo de uma sociedade que estimule e desenvolva valores de justiça social, uma vez que indivíduos cuja educação se baseia no respeito, na aceitação e na tolerância entre si colaboram para um contexto mais justo e de maior qualidade de vida.

A categoria *Aparência* foi definida a partir de conteúdos expressos pelos participantes referentes aos aspectos e características relacionados à exterioridade dos indivíduos. Os conteúdos foram identificados a partir do indicador 6) Contexto. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve oito citações indexadas, referentes a seis participantes. A seguir, algumas citações que podem exemplificar esta categoria.

A participante Dominique aponta que a aparência pode influenciar na questão da igualdade entre as pessoas (*“essas guriazinhas, elas se acham melhor que todo mundo, sabe. Aí entra assim ó: eu sou a favor de usar uniforme no colégio, sabe, porque se fosse...aí uns vinham com uma roupa melhor, demonstraria ah, tenho mais que tu, por isso eu acho que sou a favor de uniforme no colégio, sabe. Todo mundo igual!”*). Já a participante Carmen refere a relação da aparência como critério de discriminação (*“Esses dias eu entrei numa loja. Tipo, era uma loja legal assim, sabe, eu entrei. Me olharam de cima a baixo, e nenhuma me atendeu. Quem me disse que eu não tinha o direito de comprar um vestido daqueles?”*), bem como a participante Jane também (*“Tu quer comprar roupa pra saber como as pessoas são tu tem que ir simples, porque tu*

vai ver quem é que vai te atender bem ou não, porque tem muita gente, até em loja, tem gente que atende bem, tem vezes que não”). A participante Valquíria também refere a aparência relacionada à discriminação (“Tipo, eu, eu sempre fui bem discriminada pela questão do meu peso, mas isso nunca me incomodou muito, porque eu tava bem ciente de que, primeiramente, eu engordei não por culpa minha, de comer demais digamos. Foi porque eu fiquei mal de saúde e tive que tomar um remédio à base de insulina, tanto que eu cheguei a ficar até diabética. Depois eu parei de tomar o remédio e parou. E ultimamente, porque eu sigo um estilo de roupas um pouquinho fora do comum, as pessoas ficam olhando as minhas roupas como se eu fosse uma grande maluca, com a calça rasgada, toda largada. Eu já cansei de ouvir ‘olha a patricinha revoltada passando!’”), o participante Milton (“Porque que como tem os que não têm, tem os que separam os que têm muito, sabe, tipo, aquele lá vai de azul porque ele é muito rico, sabe. Aqui [escola] tem muito isso”) e a participante Lorena também (“Até as pessoas que são mais fofinhas são, sabe, não são nos conforme [risos], daí eles ficam falando também ‘ah, gordinha, gordinha’, ‘fofinha’, ‘baixinha’, ficam falando”).

Para a participante Felícia, a aparência é alvo de julgamentos que levam ao preconceito (“Julgar uma pessoa pela família, pela classe social, pela religião, pela aparência, não dá! Eu acho que aí é a questão do pré-conceito. Aquele negócio que a primeira impressão é a que fica é a maior mentira do mundo, ou a mentira mais cruel do mundo, porque tu tem que conhecer alguém, conhecer os preconceitos dela, o caráter, conhecer a base de educação, de família, o que ela levou disso, não só o que ela teve. Porque tem gente que tem uma base de família horrível e cria conceitos pessoais...a ética dela, moral é incrível. Tem pessoas que tem uma moral, que tem uma família incrível, séria, na minha, e vai ser, sei lá, um drogado, vai se perder na vida...”), bem como o participante Pablo (“Eu acho assim ó: é que as pessoas elas reparam demais nas outras, sabe, tipo na roupa que veste, no que tá usando, sei lá, é um tipo de preconceito também, né. Na escola principalmente, porque aquele tem um tênis melhor, uma roupa melhor do que o outro sabe”) e o participante Guinter (“É, às vezes as pessoas julgam a classe social dos outros pela aparência, né, sendo que muitas vezes não tem nada a ver”).

A participante Auxiliadora refere sua percepção (“Tu pode não seguir estilo nenhum, tu pode ser eclética, ou tu pode seguir o estilo patricinha, sei lá, ou vamos pegar, vamos supor, os coloridos. Eles se vestem coloridos dos pés à cabeça, eles estão sempre no mesmo estilo. Só que assim, tem gente que ouvia as músicas e assim se vestia normal. Que nem tem gente na minha sala que ouve sertanejo, só que não vem pra sala com roupa de cowboy, botas, nada disso. É uma questão de ser tu mesmo, né, de personalidade. E tu não pode julgar o outro pela personalidade que ele tem”) e o participante Milton (“Por exemplo, tu vai até tal lugar, vai ter um cara de terno e um outro de chinelo de dedo, bermuda e camiseta. O cara que vai ser considerado o bom vai ser o que tá de terno, vai ser sempre assim, porque a nossa sociedade se acostumou com tudo assim”). A participante Lorena também concorda com esta premissa (“Muitas vezes as

peessoas criticam, mas não sabem como é que é, sabe. Sempre falam sem saber, ‘ah, olha que patii, não sei o que, toda metida’, mas vai falar com a pessoa pra saber como é’), a participante Felícia (“As pessoas julgam antes de conhecer”) e o participante Tinoco (“Porque sempre tem aqueles mais riquinhos que te olham ‘fui! Que nojo!’, lá embaixo. Sempre te olham pela cara, não sei o que”).

A participante Sula aponta que a aparência leva à criação de estereótipos (“*E tipo, não é só os rótulos de sexualidade, religião ou cor, tem muitas coisas assim que tu vê da rua, ‘ah, essa mulher é mais gorda, essa mulher é mais magra’. Gente! É a característica física da pessoa!!! Não é caráter!! Eles vêem os outros por fora!!*”), a participante Nívea (“*eu estudo aqui [escola] desde pequena e eu ouvia durante muito tempo na minha vida que eu era patricinha, que eu era aquilo ou, sei lá, só porque eu estudava em escola particular. Eu acho que as pessoas sempre rotulam, querendo ou não, porque é algo comum pra gente*”), bem como a participante Karina (“*A gente assim pensa ‘bah, aquele ali é, estuda numa escola particular, então deve ser patricinha’. Meu, acho tri ignorância isso, também achava isso, sabe, mas é muito mentira, porque eu tenho muitos amigos que estudam no M. [outra escola] e outras escolas particulares, e eles são tri queridos, sabe. A gente já pensa ‘bah, são tudo patricinha, nojenta’, bah, e não tem nada a ver*”) e a participante Auxiliadora também (“*Que nem, tipo, como as pessoas se vestem, quem tem roupa bonita é inteligente porque tá bem vestida*”).

O participante Ginter também corrobora esta premissa (“*Mas um exemplo bem forte, acho que na 000 [nº de sala de aula]: tem uma guria que todo mundo fica chamando de a NERD da turma. Os guris ficam tirando sarro do jeito que ela se veste, do jeito que ela vem pra escola. Que nem me falaram esses dias, colocaram cola na cadeira dela. Que nem, eu acho que pra mim ia ser uma humilhação se fizesse uma turma toda. Mas é só porque eu sou diferente, me visto diferente, ajo diferente dos outros. Só porque ela não vem com roupa de marca como os outros playboys da turma*”), assim como o participante Pablo (“*Tem gente que pensa que uma pessoa que se veste bem sabe tudo na aula, é CDF, alguma coisa assim, e quase nunca vem pra uma escola pública, vai pra uma escola particular*”).

O material discursivo dos participantes acima aponta algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido. Entre elas está a percepção dos adolescentes sobre a aparência como um dos aspectos que interfere no bem-estar coletivo, uma vez que funciona como critério de discriminação e alvo de julgamentos e preconceito entre as pessoas.

Em termos gerais, o material exposto acima apresenta conteúdo bem definido que contempla a proposta do objetivo em questão, já que explicita as relações feitas pelos adolescentes em cada categoria de uma forma clara e consistente.

3.1.2 Segundo nível de análise: relações entre protagonismo e percepções de justiça social

O segundo nível de análise é relativo ao segundo objetivo específico e obedece às relações entre o tipo de protagonismo dos adolescentes e as categorias encontradas na primeira análise. Este tipo de análise compreende as descrições dos participantes sobre seu protagonismo expresso e os indicadores identificados. Há descrições expressas pelos participantes do protagonismo quanto às categorias *Poder*, *Capacidade*, *Educação*. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve 21 citações indexadas, referentes a 12 participantes. A seguir, algumas citações que podem exemplificar estas relações.

Na categoria *Poder*, as descrições expressas pelos participantes estão relacionadas à conscientização e ao agenciamento do seu papel sociopolítico enquanto cidadão. Isso pode ser identificado nas falas do participante Tinoco (*“por exemplo, eu tenho vários colegas que a gente conversa, ah, vamo, reclamam da política, mas não exercem o seu papel..., sabe, não vão poder cobrar uma política boa se eles não tão fazendo o que eles precisam. Por exemplo, hã, tem dezesseis anos, por que tu não vai votar? Ah, não, vou deixar quando tiver dezoito, porque daí vai ser obrigatório, mas começa mudando por ti, se tem esse dever, esse direito de fazer isso agora, faz, sabe. E não, esse tipo de coisa, escolhas eles vão levando, vão deixando sempre pra depois. Então é mesmo meio que de interesse no momento”*). O participante Hugo refere a percepção da falta de poder (*“É que eu acho que como a gente é adolescente, a gente não tem muito poder, porque se tu vai conversar com alguma autoridade, lógico, que nem prefeito ou vice-diretor da escola não é tanto, mas alguma coisa maior que tu, tu vai conversar pra mudar, eles vão dizer ‘ah, é só um adol...’, tem gente que pensa assim, ‘ah, só um adolescente’, não sei o que, ‘tá querendo vir aqui encher o meu saco.’ A maioria é assim, sabe. Por isso eu acho que a gente não tem como interferir, não tem tanto esse poder, por causa que a gente é adolescente e...”*).

Na categoria *Capacidade*, as descrições expressas pelos participantes estão relacionadas às habilidades e aos recursos internos como auto motivação e vontade. O participante Tinoco refere a percepção da acomodação (*“Sério, eu tenho uma vontade muito louca de mudar tudo, se eu pudesse mudar eu mudaria, mas é inútil se, hã, pessoas forem muito acomodadas umas as outras. Como, olha só, nossos avós mudaram lá nos anos sessenta, nosso país foram caras pintadas e nós somos o que? Os cômodos, os cômodos que estão no colo e não fazem nada. Tipo os jovens de hoje em dia são muito parados, são mortos, não têm mais vontade de ir atrás das coisas, de buscar...”*). Já o participante Aurélio aponta a vinculação da motivação à autonomia (*“a partir do momento que tu se muda, que tu tem que pagar tuas contas, tem que estudar, resolver os teus problemas, que tu fica longe dos pais, daquele porto seguro, tu*

acaba te envolvendo mais com pessoas, atitudes, se tu tá morando sozinho, tu tem que pagar a tua conta, aí tu vê que tá um absurdo os impostos, tu vai querer reivindicar, vai querer ir lá e dizer: olha, eu tô..., na câmara de vereadores como os nossos professores estimulam a gente a ir, hã, pra vê o que tá acontecendo. Eu acho que começa aí, querer também tomar as nossas atitudes”).

Na categoria *Educação*, as descrições expressas pelos participantes estão relacionadas à necessidade de maior informação e conhecimento. O participante Pablo aponta a questão (*“E é uma coisa que tem que ter uma influência, sabe, porque se a gente é o futuro, porque não tem esse incentivo sobre a gente, sabe, pra gente saber sobre as nossas leis, sobre ministros, essas coisas, não tem, sabe”*).

O material discursivo dos participantes acima aponta algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido. Entre elas está a percepção dos adolescentes sobre o seu pouco protagonismo frente as questões de justiça social, principalmente em relação à falta de poder que referem sentir em comunidade. Além disso, a percepção dos adolescentes sobre o seu pouco engajamento acerca das questões de justiça social.

3.1.3 Terceiro nível de análise: relações entre contexto sociopolítico e cultural brasileiro e percepções de justiça social

O terceiro nível é relativo ao terceiro objetivo específico de análise e obedece às relações entre a problematização do contexto socioepolítico e cultural brasileiro expresso pelos participantes e os conteúdos identificados pelos indicadores. A percepção descrita pelos participantes está relacionada às categorias *Poder, Capacidade, Classe Social, Cultura, Educação e Aparência*. Entre os conteúdos analisados descritos pelos participantes, houve nove citações indexadas, referentes a sete participantes. A seguir, algumas citações que podem exemplificar estas relações.

Na categoria *Poder*, as relações encontradas dizem respeito à consciência da cidadania dos participantes em relação ao seu papel como agente transformador da realidade e da sua capacidade de problematização a partir do tema. O participante Tinoco aponta (*“É a mesma coisa como acontece com a política do país, porque tem muita gente que diz ‘ah, o Brasil é uma droga’, hã, eu particularmente acho, tipo, tem alguns políticos que não fazem nada, mas, hã, tem alguns que tentam ajudar o Brasil. Não adianta eles fazerem uma baita campanha, e é a população que tem que...Em primeiro lugar, tipo, a população pode fazer protesto, ela tipo, hã, eu acho que a população tem mais poder do que os políticos”*).

Na categoria *Capacidade*, as relações encontradas dizem respeito à percepção dos participantes sobre a dificuldade em relação à capacidade de mudança dos brasileiros. O

participante Rui aponta (*“o nosso país, o Brasil não tá, nunca tá preparado pra fazer essas mudanças, sabe. E a gente não consegue implementar, hã, novas ideias e coisas novas na cabeça do povo brasileiro”*) e o participante Milton complementa (*“O povo não fiscaliza. O povo do Brasil ele é muito quieto, ele vê, mas ele não faz nada”*).

Na categoria *Classe Social*, há a crítica em relação à influência da classe social nas questões de justiça social. O participante Guinter refere esta premissa (*“Eu acho que, aqui no Brasil, falando do Brasil, por ser um governo democrático não é bem democrático. Às vezes é, hã, aristocrático que poucos conseguem governar, que são os ricos que conseguem governar, porque uma pessoa de baixa renda não ia conseguir se eleger, hã, a um cargo de assim, um cargo de maior valor, como eu posso explicar....um cargo de maior poder. Que a gente tem um bom exemplo que foi o Lula, né, que ele saiu e ele já deixou o cargo pra uma pessoa que ele já conhecia, e talvez ela se elegeu por causa disso”*).

Na categoria *Cultura*, há a problematização em relação ao processo psicossocial conhecido como habituação. A participante Felícia aponta (*“Mas todo mundo faz isso. Se a gente vai ver, quando a gente tá na rua, a gente vê, a gente pensa uma pessoa estranha, julga, talvez a gente não diz nada aí pra pessoa não se sentir machucada. Mas mesmo assim isso é hábito. E eu acho que nunca vai mudar, mesmo a gente querendo ou não, isso é um fato, isso vai acontecer”*).

Na categoria *Educação*, há a crítica sobre o interesse da manutenção do *status quo*. O participante Demétrio refere (*“E...que nem, formando esses grupos assim de liderança, tornarão os jovens mais capacitados, porque tá formando o povo que não pensa, não critica o governo, e o governo vai sendo igual, tem interesse nisso pra talvez não mudar. E se mudar o povo vai começar a refletir e querer mudança”*).

Na categoria *Aparência*, há a crítica em relação à credibilidade do Brasil. A participante Sula aponta (*“Que o Brasil, se quer crescer assim, ir pra fora, tem que crescer com uma boa imagem, não querer crescer, porque que que vão achar, tipo, eu, eu acho que os outros países acham que o Brasil é um povo assim...sei lá. Povo que não vai pra frente. Tem muito preconceito contra brasileiro de fora, que é um país, vamos dizer, subdesenvolvido. Perto dos outros ele, ele é bom pra turismo, mas pra o povo ele não é bom”*).

O material discursivo dos participantes acima aponta algumas contribuições que auxiliam na significação do objetivo pretendido. Entre elas está a percepção dos adolescentes sobre o seu pouco protagonismo frente as questões de justiça social, principalmente em relação à falta de poder que referem sentir em comunidade.

3.2 Discussão

O objetivo geral deste estudo foi conhecer as percepções sobre justiça social dos adolescentes em sua sociedade. Os resultados possibilitaram esta compreensão e trazem algumas questões a serem discutidas e problematizadas, relacionando-se os dados com a Psicologia Crítica e o Paradigma da justiça social de Prilleltensky.

De um modo geral, a justiça social é percebida pelos adolescentes como algo inexistente ou inalcançável ao seu cotidiano. Referem isso porque presenciam constantemente, através da mídia ou mesmo da experiência de suas próprias relações, situações nas quais direitos humanos básicos são violados de forma naturalizada.

De acordo com o que fora apurado nos resultados, a condição percebida pelos adolescentes como sendo a mais influente no estabelecimento ou não da justiça social é o dinheiro, ou seja, para eles o dinheiro consiste em uma ferramenta imprescindível para o acesso a relações de igual tratamento entre os indivíduos, sendo, portanto, um instrumento socialmente legitimado, cujo impacto interfere nas relações sociais e no reconhecimento da igualdade e da justiça entre os indivíduos. Conforme os relatos, percebe-se que pertencer a uma classe social beneficiada economicamente supõe adquirir um passaporte de garantias, privilégios, poder e importância diferenciados e superiores aos demais cidadãos, cujos direitos, legais e universais necessitam ser arduamente reivindicados a cada dia. De acordo com Prilleltensky e Fox (2007), uma ideologia construída justifica o sistema econômico capitalista e suas desigualdades inerentes, sendo a ideologia um sistema de práticas e representações que sustentam relações sociais de dominação, exploração e opressão. Estes autores ainda acrescentam que uma ideologia legitimada explica as origens da injustiça e da desigualdade, além de sugerir soluções legítimas para aspectos incoerentes da sociedade e desviar a atenção em relação às causas profundas da problemática social para interesses mais pessoais e menos perturbadores.

A partir dos resultados, observa-se a constatação dos adolescentes com relação à sociedade esvaziada de valores humanos e éticos na qual vivem atualmente, e cujo bem de troca, o dinheiro - legitimado pelo capitalismo e suas relações assimétricas de poder e individualismo -, dita os critérios alusivos aos direitos humanos. Seguindo este raciocínio, Maiolino e Mancebo (2005) argumentam que o uso do conceito de exclusão social adquire o objetivo de demarcar uma posição política e ideológica contrária aos rumos da globalização, reforçando argumentos alusivos às consequências perversas da economia atual. As autoras apontam que, neste sentido, os chamados excluídos são aqueles pertencentes a diferentes categorias, tais como os desempregados, os pobres, os moradores de rua, os habitantes da periferia, dos morros, os que têm baixo grau de instrução e assim por diante. Pizzinato (2008) acrescenta que a inclusão social, por sua vez, nem sempre

possui sentido em uma sociedade, já que consiste num construto baseado fortemente em valores que, não raras vezes, são incompatíveis com a maneira de entendimento da sociedade, como no caso do capitalismo. De acordo com o autor, neste tipo de sociedade liberal, o individualismo extremo pode funcionar como incentivo à exclusão social, enquanto que em sociedades coletivistas o “diferente” é visto com perigo.

Segundo Bauman (2001), a partir da desregulamentação e da privatização das tarefas e deveres modernizantes, aquilo que se costumava entender como dotação e propriedade coletiva da espécie humana se tornou fragmentado (“individualizado”), deixando-se ao gerenciamento dos indivíduos e seus recursos. Assim, a ênfase deslocou-se para a autoafirmação do indivíduo, cujo reflexo fora a realocação do discurso ético-político alusivo a uma “sociedade justa” para uma de “direitos humanos”, permitindo que os indivíduos permanecessem diferentes e escolhessem seus próprios modelos de felicidade e modo de vida adequada.

A Psicologia Crítica vem problematizar a manutenção de um injusto e um insatisfatório *status quo*, com a atenção especial ao bem-estar de indivíduos e grupos oprimidos e vulneráveis. Além disso, ela questiona a aceitação em relação às instituições do modo como existem e a justificativa a respeito do papel dos indivíduos e dos próprios psicólogos como agentes de mudança social ao invés de agentes de controle social. Para Prilleltensky (2001), as questões de justiça social estão atreladas à mudança social baseada em valores, sendo que as considerações filosóficas, contextuais e pragmáticas deveriam ser mais exploradas pelos psicólogos comunitários, uma vez que se apresentam como fundamentais para a práxis. Fox e Prilleltensky (2007) ainda acrescentam que a Psicologia tem o potencial de ajudar a trazer um mundo significativamente melhor, de acordo com uma ordem ética de promoção do bem-estar humano.

Através do estudo, os adolescentes apontaram o poder como algo negativo e produtor de assimetrias injustas entre os indivíduos na questão da justiça social, o que vem a corroborar com o que afirma a literatura (Prilleltensky et al., 2007). Para Martín-Baró (1998), o poder pode operar de formas distintas, sendo que, quando existe a criação de diferenças hierárquicas entre os indivíduos em função dos recursos, a dinâmica das relações sociais vincula-se à dominação, sendo, então visível. Na forma de coerção, ocorre imediata influência, conquanto ela possa se apresentar de maneira subjacente à estrutura social, institucional e física das relações humanas. De acordo com Prilleltensky (2008), na Psicologia Comunitária pesquisadores exploram como o poder pode ser usado para capacitar ou inibir o acesso aos recursos, promover mudança social ou manter o *status quo* através de uma variedade de estratégias. Para o autor, o poder emana de uma confluência

de motivos pessoais e condições culturais, que interagem simultaneamente. Assim, tal processo não consiste apenas em uma questão de os indivíduos agirem sobre o meio, mas uma questão dos indivíduos encontrarem forças externas, as quais eles já tenham internalizado.

Percebe-se que a questão da oportunidade, reiterada por Prilleltensky como uma das condições para o acesso à justiça social, apresenta-se relacionada com o dinheiro para os adolescentes, ou seja, para eles as oportunidades somente existem para quem possui uma condição economicamente satisfatória. A partir disso, pode-se constatar o quanto a cultura capitalista está mediando as relações, corroborando para a descrença no poder de gerenciamento entre a capacidade de mudança individual e em relação às oportunidades atreladas às estruturas sociais. Prilleltensky (2008) aponta que o exercício do poder é baseado na justaposição de um desejo de mudança e ter a oportunidade, proporcionada pelas circunstâncias sociais e históricas de fazê-lo.

Pode-se perceber, ademais, que os resultados demonstram a imaturidade de uma sociedade na aceitação das diferenças, na construção de julgamentos e rótulos, muitas vezes, infundados e injustos pela análise superficial e descontextualizada da aparência dos indivíduos, advindo, deste fato, conseqüentes desconsiderações de caráter e discriminação como veredito final. Como bem aponta Paulo Freire (1987, p.20), “o opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa.”

Observa-se, além disso, uma clara e explícita denúncia com relação à assimetria entre brancos e afros descendentes nos relatos dos adolescentes, apontando para uma forte relação entre desigualdades socioeconômicas e origem étnico-racial, percepção da imagem do negro e da sua posição em sociedade em disparidade com o branco. De acordo com estudo de Neves e Lima (2007), os negros têm menos acesso à renda, à moradia e à educação do que os brancos, possuindo piores empregos e apresentando maiores índices de desemprego. As mulheres negras sustentam-se, em sua maioria, através do trabalho doméstico, exercendo atividade laboral por mais tempo e ganhando menor salário do que as mulheres brancas (Patai, 1988). Ademais, os negros são os que têm menos acesso às

universidades, menor mobilidade social, sendo discriminados no acesso à justiça penal e na maneira como são retratados nos livros didáticos (Neves & Lima, 2007). Conforme Comas-Diaz (2007), o racismo consiste em uma forma de colonização, bem como um agente do imperialismo cultural, cuja função política é preservar o *status quo*, mantendo privilégios de grupos dominantes e abafando as súplicas das minorias raciais por justiça social. Dentro deste contexto, a autora acrescenta que o racismo funciona como mecanismo de escape, parcialmente sustentado pelas diferenças de poder entre pessoas de cor e membros de um grupo dominante, no qual àquelas são imputadas todas as culpas alheias.

Atenta-se para a percepção dos adolescentes com relação ao enorme preconceito que os afros descendentes sofrem ainda hoje e seus subprodutos, como os estereótipos, principalmente numa cidade de origem germânica, na qual a rigidez dos costumes e tradições contribui para o declínio na aceitação das diferenças. Segundo Neves e Lima (2007), embora o discurso da democracia esteja ainda presente no imaginário nacional, e formalmente o preconceito racial brasileiro possa revestir-se de certa sutileza e certo distanciamento social, o que diversos estudos no campo das ciências humanas têm demonstrado é que o preconceito atua de forma violentamente discriminatória e perversa sobre grupos raciais.

Muito do que se observa, a partir dos resultados, é uma atribuição justificada e naturalizada com relação à cultura para as questões referentes à justiça social e seus vieses, como a problemática do preconceito social. Conforme Montero (2004) reitera, as normas e a visão de mundo de cada cultura geram estilos de vida que são, por sua vez, produto e produtores de padrões estruturados de comportamento regulares e estáveis, sendo que passam a integrar-se de tal maneira com a normalidade construída que são executados de forma mecânica e não mediada pela reflexão, tampouco por decisões conscientes.

Um dos aspectos mais importantes percebidos pelos adolescentes em relação à questão da justiça social é a necessidade da conscientização e da imperativa execução de uma educação para valores na comunidade. De acordo com as percepções dos adolescentes, somente uma sociedade na qual o respeito, a aceitação das diferenças, a capacidade de compreensão e a solidariedade sejam estimuladas pode efetivamente garantir um mínimo de justiça social e igualdade entre as pessoas. Para tanto, os participantes argumentam que a família e a escola seriam os lugares de construção e desenvolvimento de valores humanos, uma vez que são apontados como pilares de formação dos indivíduos em sociedade. Segundo Martín-Baró (1972), a escola, sendo a segunda estrutura social mais importante depois da família, consiste numa estrutura bancária – designação atrelada a Paulo Freire –, vertical e seletiva, na qual a

competitividade entre as crianças é estimulada e cujo objetivo único consiste na vitória de uns e a derrota de outros. Assim, para este autor, a competência escolar suscita o individualismo como norma das condutas perante o contexto social. Segundo White e Talbert (2005) a educação para a justiça social necessita mover-se além das perspectivas educacionais orientadas ao funcionalismo e à orientação da vocação ao trabalho para perspectivas nas quais o modelo tradicional de educação torne-se uma pedagogia da transformação.

A partir deste estudo, verificou-se a constatação dos adolescentes alusiva ao seu desempoderamento nas relações sociais, uma vez que percebem sua submissão em relação aos adultos e à autoridade estabelecida e legitimada destes na comunidade. Percebe-se, além disso, através dos relatos, o pouco engajamento político-social dos adolescentes como grupo de representação, pouco afirmativo sobre as questões que vão além do seu mundo específico. Entretanto, os participantes, conquanto reconhecedores de tal postura, imprimem grande consciência crítica quando expõem suas colocações, apontando para uma aparente mudança geracional: a reflexão crítica dos adolescentes como primeira ação para a transformação social. Tal fato aponta para um possível encaminhamento alusivo a uma ação efetiva futura por parte desta geração, já que apresenta a tendência para a desconstrução de paradigmas anacrônicos e retrógrados na sociedade. De acordo com Morsillo (2006), o senso de responsabilidade social, da maneira como é ensinado aos jovens como componente da cidadania, não reflete, muitas vezes, o modo de como são tratados na comunidade. A autora acrescenta que os adolescentes são ensinados, muitas vezes, na escola a respeito da responsabilidade social e da cidadania como conceitos que podem ser colocados em prática na sua vida adulta futura. Contudo, estes adolescentes não são encorajados a investirem pessoalmente na responsabilidade no presente.

Com relação à problematização do contexto sociopolítico e cultural brasileiro, percebe-se a falta de cobrança da população e a acomodação desta na garantia dos seus direitos, uma vez que, para os participantes, a maneira injusta das relações - nas quais “não se espera, nem se pensa que se possa agir de outra maneira” (Montero, 2004, p. 124), já se tornou hábito sacramentado e distante de questionamento. De acordo com Bourdieu (1989), o hábito consiste numa regularidade associada a um contexto socialmente estruturado, com o objetivo de estruturar os comportamentos e de agir e responder dentro de um sistema social. Para os adolescentes, o povo em geral não se compromete com uma postura cidadã, cuja fiscalização das ações sociais também é de sua responsabilidade, assim como o monitoramento e a exigência do cumprimento de deveres e direitos. Segundo Paulo Freire (1980), existem dois grupos de pessoas: de um lado os chamados

compromissados com a realidade social, cuja característica é terem consciência de seu papel na história, além daqueles que entendem não poderem se isentar da ação e da escolha de valores, cuja consciência reconhece a divisão da sociedade em partes, assumindo uma delas; de outro lado, os neutros. De acordo com o autor, eles se subdividem em dois subgrupos: os ingênuos, cuja consciência é manipulada por outros e desprovida de discernimento em relação ao seu papel, e os mal intencionados, cuja percepção demonstra sua insuficiente neutralidade, negada, no entanto, por eles.

Conforme os participantes, não há também uma preocupação governamental sobre a implantação de políticas educacionais para valores na escola, uma vez que entendem ser mais fácil manipular um povo que não pensa e nem critica. Paulo Freire (1969) afirma que a conscientização é um processo contínuo, submetido a fortes pressões de grupos dominantes, que usam de numerosos meios repressivos para impedir a contraposição de ideias. Ainda conforme este autor, essa mobilização, de caráter libertador, supõe uma posição política no sentido de o indivíduo ser um cidadão consciente, estabelecendo conexões que auxiliam o processo de desideologização.

Segundo os adolescentes, percebe-se uma nítida crítica alusiva à imagem do Brasil em relação ao contexto mundial e a seu conseqüente descrédito, assim como à manutenção do *status quo*, sustentada por grupos dominantes. Além disso, percebe-se também que questões relativas a necessidades básicas, como o acesso à saúde pública, ainda precisam ser arduamente reivindicadas pelos indivíduos comuns. Conforme os relatos, tal acesso, na verdade, deveria estar garantido como prioridade governamental e distante de tantos impasses burocráticos que mascaram o real desinteresse em dar atenção a um assunto de primeira ordem.

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi conhecer as percepções sobre justiça social dos adolescentes em sua sociedade. Além disso, buscou-se verificar a relação percebida entre as condições de justiça social (pessoal, relacional e coletiva) e o bem-estar; analisar o protagonismo dos adolescentes frente às questões de justiça social; e conhecer como os adolescentes problematizam a atual conjuntura sociopolítica e cultural brasileira com os princípios de justiça social. A utilização da metodologia qualitativa mostrou-se adequada para a obtenção das respostas a estes objetivos, permitindo a compreensão das representações e crenças dos adolescentes a partir da perspectiva de Prilleltensky (2007).

A análise e a discussão dos resultados mostraram que os adolescentes estão pouco familiarizados com o conceito de justiça social e sua efetiva representação prática na sociedade brasileira, demonstrando a naturalização de uma cultura que se acostumou a admitir o direito a não ter direito. Eles reiteram o descrédito em relação à possibilidade de mudança social, embora assumam um discurso crítico e consciente. Além disso, há uma forte influência do dinheiro na percepção dos adolescentes como condição primordial para a justiça social e o bem-estar, uma vez que o apontam como critério legitimado para a aquisição de respeito, igualdade, tratamento digno e abstenção de preconceitos e discriminações desagradáveis. O dinheiro, em sua concepção, é uma ferramenta de trocas sociais, cujo fim deveria ser a mobilidade social, o crescimento e a evolução. Entretanto, apresenta-se perceptível pelos adolescentes atrelado a condições de injustiça uma vez que se construiu culturalmente como símbolo de poder, de privilégios e de dominação. Assim, observa-se que, enquanto a desigualdade social tem sido associada, não raras vezes, à imagem do Brasil para o mundo, a moeda brasileira tem sido traduzida em fetiche de igualdade.

Este estudo tem limitações que são importantes de serem apontadas, dentre elas o fato de não ter aprofundado os aspectos da educação política e da validade política abordadas por Prilleltensky. Tal situação se deu, pois tais indagações não fizeram parte dos objetivos deste estudo, conquanto sejam importantes e possam ser exploradas por outros pesquisadores. Outra questão a ser estudada de forma mais específica são as políticas públicas voltadas para este tema, já que são imprescindíveis para a existência efetiva ações concretas e transformadoras da realidade.

Espera-se, com este estudo, auxiliar em trabalhos de prevenção e promoção de uma sociedade mais justa e consciente de seus próprios valores, além de contribuir para o

empoderamento social dos jovens envolvidos para as questões da sua comunidade, a partir da reflexão produzida por eles, de suas percepções, concepções e desejos. E, acima de tudo, para a reflexão crítica em relação à sociedade que se vive hoje, e do que dela fazem seus indivíduos. Como bem aponta Paulo Freire (1987, p.58), “sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaco que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desapoiados por ela, agem sobre ela.(...) Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem “em situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando.”

REFERÊNCIAS

- Abad, M. (2003). Crítica política das políticas de juventude. In M.V., Freitas, & F.C., Papa (Orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert.
- Almeida, R., Vechio, K. D. D., & Parker, L. (2009). Foundation concepts for Social Justice-Based Therapy: critical consciousness, accountability, and empowerment. In E., Aldarondo (Ed.). *Advancing Social Justice Through Clinical Practice*. New York: Taylor & Francis Group.
- Akerman, M., Righi, B.L., Pasche, D.F., Trufelli, D, & Lopes, P.R. (2006). Saúde e desenvolvimento: que conexões? In G.W.S., Campos, M.C.S., Minayo, M., Akerman, M., M., Drumon Júnior, M., & Y.M., Carvalho (Orgs.). *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz.
- Andelman, R.B., Attkinsson, C.C., Zima, B.T., & Rosenblatt, A.B. (1999). Quality of life of children: Toward conceptual clarity. In M.E., Maruish. *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment*. Mahwah (NJ). Lawrence Erlbaum.
- Argyle, M. (1993). Psicología y calidad de vida. *Intervención Psicossocial*, 3 (6), 5-16.
- Balestreri, R. B. (2004). *Direitos humanos, segurança pública e promoção da justiça*. Passo Fundo: Gráfica Editora Berthier.
- Barzotto, L. (2003). *Justiça social: gênese, estrutura e aplicação de um conceito*. Retirado em 22/07/10 de www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_48/artigos/ART_LUIS.htm.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed.
- Behr, T. (2005). Luigi Taparelli and social justice: Rediscovering the origins of a "Hollowed" concept. *Social Justice in Context*, 1, 3-16.
- Blanco, A., & De La Corte, L. (2003). Psicología social de la violencia: la perspectiva de Ignacio Martín-Baró. In I., Martín-Baró. *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trotta.
- Boada, C. M. (2007). *Infants i adolescents acollits pels seus familiars: qué em sabem, qué em coneixem?* Catalunya: Generalitat de Catalunya.
- Bonin, L. F. R. (1999). Educação, consciencia e cidadania. In A.F., Silveira [et al.] (Orgs.). (pp. 107-128). Porto Alegre: ABRAPSOSUL.

- Brok, D. (1996). Medidas de la calidad de vida en el cuidado de la salud y la ética médica. In M.C., Nussbaum & A.S., Kumar (Comps.). *La calidad de vida*. México: FCE.
- Bourdieu, P. (1989). A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In P., Bourdieu. *O poder simbólico* (pp. 59-73). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Tradução de Fernando Tomaz.
- Bourke, L., & Geldens, P. M. (2007). Subjective wellbeing and its meaning for young people in a rural Australian center. *Social Indicators Research*, (82), 165-187.
- Brown, R. (1991). Community action for health promotion: a strategy to empower individuals and communities. *International Journal of Health Services*, 21, 441-456.
- Burak, S. D. (2001). Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescents. In S.D., Burak (Comp). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago, Costa Rica: LUR Libro Universidad Regional.
- Câmara, S. G. (2008). Compromisso, participação, poder e fortalecimento comunitário: à procura de um lugar no mundo. In M., Dimenstein (Eds.). *Psicologia Social Comunitária: aportes teóricos e metodológicos* (pp.43-58). Natal: EDUFRN.
- Câmara, S. (2003). *Comportamentos de Risco na Adolescência: enfrentamento violento, conduta sexual de risco e consumo de drogas ilegais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul.
- Cammarota, J., & Romero, A. (2011). Participatory action research for high school students: transforming policy, practice, and the personal with social justice education. *Education Policy*, 24 (3), 488-506.
- Cammarota, J. (2011). From hopelessness to hope: social justice pedagogy in urban education and youth development. *Urban Education*, 46 (4), 828-844.
- Casas, F. (2010). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*.
- Casas, F. (2009). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros de Psicología*, 4 (1).
- Casas, F., Buixarraís, M. R., Figuer, C., & González, M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: Estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, (22), 3-23.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social: una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.
- Castilhos, R. (2009). *Justiça social e distributiva: desafios para concretizar direitos sociais*. Editora Saraiva: São Paulo.
- Chaves Júnior, E.O. (1999). Políticas de juventude: evolução histórica e evolução. In N., Schor, M.S.F.T., Mota, & V.C., Branca (Orgs.). *Cadernos de juventude, saúde e*

- desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde.
- Chinman, M. J., & Linney, J. A. (1998). Toward a model adolescent empowerment: theoretical and empirical evidence. *The Journal of Primary Prevention*, 18 (4), 393-413.
- Clark, J. (2006). Social justice, education and schooling: some philosophical issues. *British Journal of Education Studies*, 54 (3), 272-287.
- Coelho, I. B. (2010). Democracia sem equidade: um balanço da reforma sanitária e dos dezenove anos de implantação do Sistema Único de Saúde no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (1), 171-183.
- Comas-Díaz, L. (2009). Ethnopolitical psychology: healing and transformation. In: Aldarondo, E. (Ed.), *Advancing Social Justice Through Clinical Practice*. New York: Taylor & Francis Group.
- Costa, A.C.G. (2000). *Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática*. Fundação Odebrecht: Salvador.
- Cummins, R. A., & Lau, A. (2005). *The International Wellbeing Group Manual 2005. International Wellbeing Group. Personal Wellbeing Index*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
- Cunningham, F. (2007). The university and social justice. *Journal of Academy Ethics*, 5, 153-162.
- Dal Pizzol, G. (2005). *Protagonismo Juvenil: Significações atribuídas por alunos de ensino médio do meio-oeste catarinense*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, (1), 151-157.
- Donnison, D. (1998) *Policies for a Just Society*. Basingstoke: Macmillan.
- Dworski-Riggs, D., & Langhout, R. D. (2010). Elucidating the power in empowerment and the participation in participatory action research: a story about research team and elementary school change. *American Journal of Community Psychology*, 45, 215-230.
- Fernandez-Ríos, L. (1994) *Manual de psicologia preventiva: teoria e prática*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreti, C.J., Zibas, D.M.L., & Tartuce, G.L.B.P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Caderno de Pesquisa*, 34 (122), 411-423.

- FGV (2010). *Brasil sem miséria?* Retirado em 25/10/12 de http://www.cps.fgv.br/cps/pesquisas/Políticas_sociais_alunos/2012/Site/BF_ErradicaoMiseria&FC.pdf
- Foster-Fischman, P. G., Law, K. M., Lichty, L. F., & Aoun, C. (2010). Youth react for social change: a method for youth participatory action research. *American Journal of Community Psychology*, 46, 67-83.
- Fox, D., & Prilleltensky, I. (1997). *Critical Psychology*. Retirado em 22/02/2012 de http://books.google.com.br/books?id=h9MqCsek6HMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Francescatto, D. (1998). Estratégias de capacitação (empowerment) grupal, organizacional y comunitário em um contexto sociopolítico cambiante. In A.M., Gonzalez. *Psicología Comunitaria: fundamentos e aplicaciones*. Madrid: Sintesis.
- Freire, P. (1969). *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Funge, S. P. (2011). Promoting the social justice orientation of students: the role of educator. *Journal of Social Work Education*, 47 (1), 73-90.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52, 135-160.
- Ginwright, S., & Fames, T. (2002). *From assets to agents of change: social justice, organizing, and youth developmet*.
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32, 793–837.
- Hage, G. (2002). Citizenship and honourability: belonging to Australia today. In G., Hage (Ed.). *Arab-australians today: citizenship and belonging*. Austrália: Melbourne University Press.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Harding, L. (2001). Children's quality of life assessments: a review of genetic and health related quality of life measures completed by children and adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8, 79-96.

- Harrison, W. D. (2006). Human ecology and social justice. In W.D., Harrison [et al.] (Eds.). *Social justice in context*. Carolyn Freeze Baynes Institute for Social Justice, East Carolina University.
- Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal.
- Hasenbalg, C., & Valle Silva, N. D. (2003). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*, Rio de Janeiro, IUPERJ.
- Hytten, K. & Bettez, S. (2011). Understanding education for social justice. *Education Foudantions*, 7-24.
- Hofrichter, R. (2003). *Health and social justice: Politics, ideology, and inequity in the distribution of disease*. San Francisco: Richard Hofrichter, editor.
- Jackson, B. (2005). The conceptual history of Social Justice. *Political Studies Review*, 3, 356-373.
- Jocson, K. M. (2009). Steering legacies: pedagogy, literacy, and social justice in schools. *Urban Review*, 41, 269-285.
- Jost, J.T. (1995). Negative illusions: Conceptual clarification and psychological evidence concerning false consciousness. *Political Psychology*, 16, 397-424.
- Kelly, J. G. (1986a). An ecological paradigm: Defining mental health consultation as preventive service. *Prevention in Human Services*, 4, (3/4).
- Kelly, J. G. (1986b). Context and Progress: An ecological view of interdependence of practice and research: And invited address. *American Journal of Community Psychology*, 15, 5.
- Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well lived*. Washington DC: American Psychology Association.
- Lechuga, V. M. (2009). Power, Privilege and Learning: facilitating encountered situations to promote Social Justice. *Journal of College Student Development*, 50 (2), 229-244.
- Lewis, B. L. (2010). Social justice in practicum training: competencies and developmental implications. *Training and Education in Professional Psychology*, 4 (3), 145-152.
- Macedo, U. B. (1995). *Liberalismo e justice social*. São Paulo: IBRASA.
- Magalhães, R., Burlandy, L., & Senna, M. C. M. (2007). Desigualdades sociais, saúde e bem-estar: oportunidades e problemas no horizonte de políticas públicas transversais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12 (6), 1415-1421.
- Magro, V.M.M. (2002). Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o Hip Hop. *Cad. Cedes*, 22 (57), 63-75.

- Maiolino, A.L., & Mancebo, D. (2005). Análise histórica da desigualdade: marginalidade, segregação e exclusão. *Psicologia & Sociedade*, 17 (2), 14-20.
- Maton, K. (2008). Empowering Community Settings: Agents of Individual Development, Community Betterment, and Positive Social Change. *Journal of Community Psychology*, (41), 4-21.
- Martín-Baró, I. (1998). El fatalismo como identidad cognitiva. In A., Blanco Abarca (Ed.). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Mayton, D.M., Ball-Rokeach, S.J., & Loges, W.E. (1994). Human values and social issues: An introduction. In D.M., Mayton, W.E., Loges, S.J., Ball-Rokeach, & J.W., Grube. *Human Values and Social Issues: Current Understanding and Implications for the Future*, *Journal of Social Issues*, 50 (4), 1-7.
- Meirelles, Z. V., & Ruzany, M.H. (2008). Promoção de Saúde e Protagonismo Juvenil. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde do adolescente: competências e habilidades / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.* – Brasília : Editora do Ministério da Saúde.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Montero, M. (1994). Consciousness raising, conversion and de-ideologization in community psychosocial work. *Journal of Community Psychology*, 22, 3-11.
- Montero, M. (2004). Procesos Psicosociales comunitários. In M. Montero. *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos* (pp. 255-283). Buenos Aires: Paidós.
- Moreira, M.C., & Sarriera, J.C. (2006). Preditores de saúde e bem-estar em adolescentes gestantes. *Psico USF*, 11 (1).
- Morsillo, J. (2006). *Social action by youth: creating a sense of community*. Doctorate thesis, Philosophy Victoria University, Australia.
- Nelson, G. & Prilleltensky, I. (2005). *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Neves, P. S. C., & Lima, M. E. O. (2007). Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 17-38.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13.
- Nussbaum, M. (1996). *La calidad de vida*. México: FCE.
- O'Boyle, E. J. (2011). Social justice: addressing the ambiguity. *Logos*, 14 (2), 96-117.

- Ozer, E. J., Ritterman, M. L., & Wanis, M. G. (2010). Participatory action research (PAR) in middle school: opportunities, constraints, and key processes. *American Journal of Community Psychology*, 46, 152-166.
- Pandolfi, D. C. (1999). Percepção dos direitos e participação social. In D.C., Pandolfi [et al.] (orgs). *Cidadania, Justiça e Violência*. Rio de Janeiro: FGV.
- Patai, D.(1988). *Brazilian women speak*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Petito, F., & Cummins, R. A. (2000) Quality of life in Adolescence: the role of perceived control, parenting style and social support. *Behavior Change*, 17, (3), 196-207.
- Pieterse, A. L., Evans, S. A., Risner-Butner, A., Collins, N. A., & Mason, L. B. (2009). Multicultural competence and social justice training in counseling psychology and counselor education: a review and analysis of a sample of multicultural course syllabi. *The Counseling Psychologist*, 37,(1), 93-115.
- Pizzinato, A., Boeckel, M. G., Dellazzana, L. L., Coral, R. V., & Sarriera, J. C. (2001). Projetos vitais, ocupacionais e profissionais em adolescentes desempregados [Resumo]. *Anais do Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional*, 4, 373-383.
- Pizzinato, A. (2008). Psicología de la liberación. In E., Saforcada, & J.C., Sarriera (comp.). *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozzuto, R. (2006). Social justice at level of every life: do we need a theory? *Social Justice in context*, (2), 83-98.
- Prilleltensky, I. (1989). Psychology and the Status Quo. *American Psychologist*, 44, 795-802.
- Prilleltensky, I. (1990). Enhancing the Social Ethics of Psychology: Toward a Psychology at the Service of Social Change. *Canadian Psychology*, 31, 310-319.
- Prilleltensky, I. (1992). Radical Behaviorism and the Social Order. *Counseling and Values*, 36, 104-111.
- Prilleltensky, I. (1994). *The morals and politics of psychology: Psychological discourse and the status quo*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Prilleltensky, I. (1997). Values, assumptions and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist*, 52, (5), 517-535.
- Prilleltensky, I., & Nelson, G. (2000). Promoting child and family wellness: Priorities for psychological and social interventions. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 85–105.

- Prilleltensky, I., & Austin, S. (2001). Critical psychology for critical action. *International Journal of Critical Psychology*, 2, 39-60.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29,(5), 747-778.
- Prilleltensky, I., Nelson, G., & Peirson, L. (2001). *Promoting family wellness and preventing child maltreatment: Fundamentals for thinking and action*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Prilleltensky, I., & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. London: MacMillan/Palgrave.
- Prilleltensky, I., Dodecki, P., Frieden, G., & Wang, V.O. (2007). Counseling for wellness and justice: foundations and ethical dilemmas. In E., Aldarondo (Ed.), *Advancing Social Justice Through Clinical Practice*. New York: Taylor & Francis Group.
- Prilleltensky, I. & Evans, S. (2007). Youth and democracy: Participation for personal, relational and collective well-being. *Journal of Community Psychology*, 35, (6), 681-692.
- Prilleltensky, I., & Fox, D. R. (2007). Psychopolitical literacy for wellness and justice. *Journal of Community Psychology*, 35, (6), 793-805.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Reis, E. (1999). Cidadania: história, teoria e utopia. In D.C., Pandolfi, D. C [et al.] (Orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. (pp. 9-17). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Robson, C. (2002). *Real world research – a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Blackwell, Oxford.
- Ricci, R. (2002). O Protagonismo Juvenil e a Crise das Instituições Modernas. *Seminário Estratégias para a implantação do OP Criança na Cidade de São Paulo*, realizado em São Paulo, entre os dias 05 e 07 de dezembro de 2002.
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*. London: Routledge.
- Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores*. Tradução de Angela Maria Magnan Barbosa. Rio de Janeiro: Ed. Interciência.
- Ryff, C. D., & C. L. Keyes. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, (4), 719-727.

- Sabatovski, E., & Fontoura, I.P. (2010). *ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Curitiba: Juruá Editora.
- Sarriera, J. C., Schwarcz, C., & Câmara, S. (1996). Bem-estar psicológico: Análise fatorial da escala de Goldberg (GHQ-12) numa amostra de jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 323-336.
- Sarriera, J. C. (1998). O modelo Ecológico-Contextual em Psicologia Comunitária. In L., Souza, M.F.Q. Freitas, & M.M., Rodrigues (Orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Sarriera, J. C., Freitas, M. F. Q., & Scarparo, H. (2003). Para onde caminha a psicologia (social) comunitária no Brasil? Um balanço a partir dos frutos da sua trajetória. In O. H. Yamamoto, & V. V. Gouveia (Eds.). *Construindo a psicologia brasileira: Desafio da ciência e prática psicológica* (pp. 167-183). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sarriera, J. C. (2004). *Psicologia social aplicada a las comunidades*. Buenos Aires: Proa XXI.
- Sarriera, J.C., Paradiso, A.C., Mousquier, P.N, Marques, L.F., Hermel, J.S., & Coelho, R.P.S. (2007). Significado do tempo livre para adolescentes de classe popular. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27, 718 – 729.
- Sarriera, J.C., Favero, E., Bedin, L.M., Lermen, H.S., & Franken, T.R.F. Relações entre fatores de apoio e bem-estar pessoal na adolescência. *Anais do IV Congresso Multidisciplinar de Saúde Comunitária do Mercosul* [recurso eletrônico], 28 a 30 de outubro de 2009/ organizado por Jorge Castellá Sarriera, Débora Dallbosco Dell’Aglio, Sílvia Helena Koller, Adriana Wagner – Passo Fundo: IMED, 2009.
- Sarriera, J. C. (2010). O paradigma ecológico na Psicologia Comunitária: do contexto à complexidade. In J.C., Sarriera, & E.T., Saforcada (Orgs.). *Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas* (pp. 27-48). Porto Alegre: Sulina.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*. Simon & Shuster: New York.
- Schenker, M., & Minayo, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, (3), 707-717.
- Schuyt, K. (1998). The sharing of risks and the risks of sharing: solidarity and social justice in the welfare state. *Ethical Theory and Moral Practice*, 1, 297-311.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Sposito, M.P., Carvalho e Silva, H.H., & Souza, N.A. (2006). Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, 11, (32), 238-257.

- Tapias, J.A.P. (2007). *Del bienestar a la justicia: aportaciones para una ciudadanía intercultural.*: Editorial Trotta: Madrid.
- Thompson, C., Hardee, S., & Lane, J. C. (2011). Engaging students diversity through a social justice learning community. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4, 2, 106-119.
- Toporek, R. L., & Vaughn, S. R. (2010). Social justice in training of professional psychologists: moving forward. *Training and Education in Professional Psychology*, 4, (3), 177-182.
- Trickett, E. J. (1984). Toward a distinctive community psychology: An ecological metaphor for the conduct of research and the nature of training. *American Journal of Community Psychology*, 12, 261-275.
- UNESCO (2004). *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. UNESCO: Brasília.
- Wagner, A., Ribeiro, L., Arteche, A., & Bornholdt, E. (1999). Configuração familiar e bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 2, (1), 147-157.
- White, C., & T. Talbert (2005). Comfortably numb? Rethinking social studies for social justice. In *Current Issues in School Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zajda, J., Majhanovich, S., & Rust, V. (2006). *Review of Education*, 52 (9), 9-22.

ANEXO A

Termo de Concordância da Instituição

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – PPG PSICOLOGIA

A/C da Direção da Instituição

Através de um Projeto de Pesquisa, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Psicologia Comunitária do Instituto de Psicologia da UFRGS, estamos investigando as percepções sobre justiça social que os adolescentes possuem sobre sua sociedade. Os adolescentes deverão ter entre 14 e 17 anos e serem alunos de escolas da rede de ensino do município de Lajeado. Através de grupos focais serão coletadas informações sobre as percepções a respeito de justiça social, assim como alguns de seus dados sociodemográficos.

Os grupos focais citados serão realizados em uma sessão de aproximadamente 1h30min, nas próprias instalações das escolas. Todos os cuidados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações serão tomados. Os participantes serão claramente informados de que sua participação no estudo é voluntária, com os devidos cuidados a riscos e danos a sua integridade, sendo que a participação poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição. A qualquer momento, tanto os participantes, como a instituição, poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Os dados obtidos através dos grupos focais serão guardados na sala 122 do Instituto de Psicologia da UFRGS e destruídos após o período de cinco anos.

O pesquisador responsável pelo estudo é o Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera e a coleta de dados será realizada pela aluna de mestrado Caroline Lima Silva.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 99392842 ou 33085239. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, fone (51) 33085239, e-mail: cep-psico@ufrgs.br

Concordamos que os alunos participem desta pesquisa.

Direção da instituição

Data: __/__/__

Assinatura do Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Psicologia Comunitária/UFRGS
Data __/__/__

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – PPG PSICOLOGIA

Aos pais ou responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as percepções sobre justiça social que os adolescentes possuem sobre sua sociedade.

A participação de seu filho consistirá em debater suas opiniões em um grupo focal que abordará questões relacionadas à justiça social.

Serão tomados todos os cuidados para garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados. As informações obtidas através dos grupos focais serão analisadas para que se possa, no futuro, contribuir na ajuda de trabalhos de prevenção e promoção da saúde individual, bem como comunitária. A participação de seu filho é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição.

A coleta de dados será realizada nas instalações das escolas selecionadas do município de Lajeado/RS através de: Questionário sociodemográfico e grupos focais. O tempo de preenchimento do questionário e de cada grupo focal é estimado em torno de 1h30min. Não há nenhuma forma de compensação financeira decorrente da participação neste projeto. Os dados obtidos através dos grupos focais serão guardados na sala 122 do Instituto de Psicologia da UFRGS e destruídos após o período de cinco anos. A sua colaboração é muito importante. O pesquisador responsável pelo estudo é o Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera, sendo que a coleta de dados será realizada pela aluna de mestrado Caroline Lima Silva.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 99392842 ou 33085239. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, fone (51) 33085239, e-mail: carolswasthya@yahoo.com.br.

Autorização:

Eu _____ (nome de um dos pais ou responsáveis) fui informado (a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre cada procedimento, dos riscos previstos e benefícios esperados. Terei liberdade de retirar o consentimento de participação na pesquisa, em qualquer momento do processo. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os meus direitos legais serão garantidos e não renuncio a quaisquer direitos legais. Ao assinar este Termo, dou meu consentimento livre e esclarecido, concordando que meu filho/adolescente sob meus cuidados participe deste estudo.

Autorizo a participação de meu filho/minha filha neste estudo ()sim ()não

Assinatura da participante

Data __/__/__ _____

Assinatura do Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Psicologia Comunitária/UFRGS

Data __/__/__ _____

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – PPG PSICOLOGIA

Aos participantes

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as percepções sobre justiça social que os adolescentes possuem sobre sua sociedade.

A sua participação consistirá em debater sua opinião em um grupo focal. Serão tomados todos os cuidados para garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados. As informações obtidas através dos grupos focais serão analisadas para que se possa, no futuro, contribuir na ajuda de trabalhos de prevenção e promoção da saúde individual, bem como comunitária. A sua participação é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição.

A coleta de dados será realizada nas instalações das escolas selecionadas do município de Lajeado/RS através de: Questionário sociodemográfico e grupos focais. O tempo de preenchimento do questionário e do grupo focal é estimado em torno de 1h30min. Não há nenhuma forma de compensação financeira decorrente da participação neste projeto. Os dados obtidos através das entrevistas serão guardados no Instituto de Psicologia da UFRGS e destruídos após o período de cinco anos.

A sua colaboração é muito importante. O pesquisador responsável pelo estudo é o Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera, sendo que a coleta de dados será realizada pela mestrande Caroline Lima Silva.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 99392842 ou 33085239. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, fone (51) 33085239, e-mail: carolswasthya@yahoo.com.br.

Autorização:

Eu _____ (nome do participante) fui informado(a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre cada procedimento, dos riscos previstos e benefícios esperados. Terei liberdade de retirar o consentimento de participação na pesquisa, em qualquer momento do processo. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os meus direitos legais serão garantidos e não renuncio a quaisquer direitos legais. Ao assinar este Termo, dou meu consentimento livre e esclarecido, concordando com minha participação neste estudo.

Autorizo a minha participação neste estudo ()sim ()não

Assinatura do participante

Data __/__/__

Assinatura do Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Psicologia Comunitária/UFRGS

Data __/__/__

ANEXO D

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Instituto de Psicologia

Rua Ramiro Barcelos, 2600 CEP 90035-003 Porto Alegre RS Tel. /Fax (051) 3316-5066

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2011022

Título do Projeto:

Percepções de Justiça Social e Bem-Estar na Adolescência.

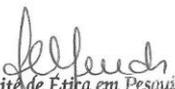
Pesquisador(es):

Jorge Castella Sarriera – Pesquisador Responsável

Caroline Lima Silva

O projeto atende aos requisitos necessários. Está **aprovado** pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 02/05/2012, bem como ao término do estudo.

Aprovado, em 02/05/2011.


Comitê de Ética em Pesquisa
Registro 25000.089325/2006-58
Instituto de Psicologia - UFRGS

ANEXO E

Questionário Sociodemográfico

- 1) Idade: _____
- 2) Sexo: () masculino () feminino
- 3) Cor: () branca () preta () parda () amarela () índia
- 4) Nível de escolaridade (série): _____
- 5) Nível socioeconômico _____
- 6) Tipo de escola que frequenta: () particular () pública
- 7) Quantos irmãos ou irmãs você tem? _____
- 8) Com quem você mora?

- 9) Idade da mãe: _____
- 10) Escolaridade da mãe (até que série estudou?):
() 1º grau incompleto
() 1º grau completo
() 2º grau incompleto
() 2º completo
() 3º grau incompleto
() 3º grau completo
() outro. Qual? _____
- 11) Emprego da mãe (ou profissão, ou cargo que ocupa, etc): _____
- 12) Idade do pai: _____
- 13) Escolaridade do pai (até que série ele estudou?):
() 1º grau incompleto
() 1º grau completo
() 2º grau incompleto
() 2º grau completo
() 3º grau incompleto
() 3º grau completo
() outro. Qual? _____
- 14) Emprego do pai (ou profissão, ou cargo que ocupa, etc): _____
- 15) Renda familiar (em salários mínimos): _____

ANEXO F
Roteiro de Debate

Questão-Chave 1) O que os adolescentes entendem como justiça social?

- Relação com a saúde ()
- Vinculação com a situação afetivo-familiar ()
- Condições de direitos e empoderamento ()
- Relação com oportunidades ()
- Relação com capacidade e habilidades internas ()

Questão-Chave 2) É possível viver num estado de justiça social?

- Por que ela parece não existir no mundo contemporâneo ()
- Por que ela deve ser resgatada ()
- Que princípios ocuparam o lugar dela ()

Questão-Chave 3) A existência ou não de justiça social interfere na vida dos adolescentes?

- Torna-a mais difícil ()
- Enfraquece ou não as relações afetivas ()
- Não influencia nada ()

Questão-Chave 4) O que o adolescente acha da sua comunidade?

- O adolescente gosta da sua comunidade? () Por quê? ()
- Caracterização da sua comunidade ()
- O que mais gosta e menos gosta na sua comunidade ()
- O que gostaria que fosse diferente nela ()

Questão-Chave 5) Como os adolescentes entendem a questão do protagonismo juvenil?

- Possibilidade de agirem com poder de decisão ()
- Capacidade de serem os protagonistas de suas próprias vidas ()
- O jovem com potencial político de um cidadão ()
- Sujeito atuante em seu contexto social ()

Questão-Chave 6) O que os adolescentes podem fazer para restaurar o estado de justiça social?

- Atitude mais efetiva ()

- Posicionamento crítico em relação a sua sociedade ()
- Multiplicação de valores éticos ()

Questão-Chave 7) Como os adolescentes percebem o preconceito e o racismo em seu contexto social?

- Como lidam com isso ()
- Isto afeta seu rendimento escolar ()
- Já sofreram rejeição pela cor ou pela sua condição socioeconômica ()
- Relação com a cultura do nosso país ()

Questão-Chave 8) O que os adolescentes esperam que o sistema educacional promova em relação ao conceito de justiça social?

- Debates ()
- Estímulo à consciência crítica ()
- Formação voltada para valores e princípios básicos da vida ()
- Como as diferenças são vistas em nossa sociedade ()

Questão-Chave 9) Como os adolescentes lidam com as diferenças?

- Existe ou não igualdade para todos ()
- O que é ser diferente ()
- Como as diferenças são vistas em sociedade ()

Questão-Chave 10) O que os adolescentes gostariam de fazer em relação a sua sociedade que não fazem ou não podem fazer?

- Sentem-se submissos ()
- Não têm opinião formada ()
- Acreditam na mudança ()