

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU

Ricardo Boklis Golbspan

**A disputa por hegemonia em ação:
uma análise de julgamentos de alunos de uma escola municipal e
de uma escola privada sobre qualidade na educação**

Porto Alegre

2015

Ricardo Boklis Golbspan

A disputa por hegemonia em ação:
uma análise de julgamentos de alunos de uma escola municipal e
de uma escola privada sobre qualidade na educação

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito para a
obtenção de título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando
Gandin

Linha de pesquisa: Ética, alteridade e
linguagem na educação

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Golbspan, Ricardo B.

A disputa por hegemonia em ação: uma análise de julgamentos de alunos de uma escola municipal e de uma escola privada sobre qualidade na educação / Ricardo B. Golbspan. -- 2015.

174 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Articulação. 2. Hegemonia. 3. Ideologia. 4. Qualidade da Educação. I. Gandin, Luís Armando, orient. II. Título.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao grupo de pesquisa do Prof. Dr. Luís Armando Gandin. As partes boas deste trabalho são de coautoria de todos vocês, dos mais antigos aos mais novos. Agradeço em especial ao Prof. Dr. Luís Armando Gandin, por ter reaberto para mim a porta do conhecimento.

Ricardo Boklis Golbspan

A DISPUTA POR HEGEMONIA EM AÇÃO: UMA ANÁLISE DE
JULGAMENTOS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL E DE UMA
ESCOLA PRIVADA SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito para a
obtenção de título de Mestre em
Educação.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – Orientador

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito – UFPEL

Prof.^a Dr.^a Roseli Ines Hickmann – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – UFRGS

RESUMO

Esta dissertação analisa as articulações da disputa por hegemonia com julgamentos sobre o significado de qualidade da educação de alunos de uma escola municipal e de uma escola privada de Porto Alegre. O trabalho vincula-se ao campo da Sociologia da Educação na medida em que se interessa pelo estudo da estabilidade e da mudança da hegemonia e suas relações com a realidade educacional. Para tal estudo, considera-se necessária a operação de complexa teoria, utilizando-se os conceitos de ideologia, articulação e hegemonia, além de complexa metodologia, optando-se por uma análise relacional. Este estudo toma alunos como público de pesquisa para incluir julgamentos daqueles que são atendidos pela educação no debate sobre a educação. Estes são julgamentos sobre um tema específico: a qualidade. A opção por estudar os julgamentos dos alunos sobre esta palavra decorre de que ela tem sido considerada o eixo fora do qual não tem sido possível o diálogo sobre avanços educacionais, independentemente do que signifique. A partir do entendimento bakhtiniano de que a disputa pelo significado da palavra é o indicador preciso da disputa pela ideologia, analisa-se como se articulam os julgamentos dos alunos sobre o que é qualidade, para que se possa compreender então a ideologia. Relaciona-se, assim, a ideologia presente nos julgamentos dos alunos com a hegemonia, e se a relaciona com as condições sociais específicas dos alunos. Neste sentido, a opção por alunos de uma escola privada e de uma escola municipal advém do interesse de entender como a questão de classe, bem como os projetos pedagógicos das escolas, influencia nos seus julgamentos. Os dados obtidos apontaram como os alunos, ao mesmo tempo que interagem com as influências de seus contextos específicos e com a hegemonia, ativamente rearticulam sentidos e constituem julgamentos ideológicos sobre o que é qualidade. As diferentes formas como a noção de qualidade é interpretada, nos cenários pesquisados, e as possibilidades de confronto a noções vinculadas à hegemonia de mercado, articuladas nos julgamentos, apontam para o caráter histórico e instável da hegemonia na educação.

Palavras-chave: Articulação. Hegemonia. Ideologia. Qualidade da Educação.

GOLBSPAN, Ricardo Boklis. **A disputa por hegemonia em ação: uma análise de julgamentos de alunos de uma escola municipal e de uma escola privada sobre qualidade na educação.** Porto Alegre, 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ABSTRACT

The present thesis aims at analysing the articulations of the dispute for hegemony with judgements about the meaning of quality in education from students from a municipal and a private school in Porto Alegre. This research is linked to the field of Sociology of Education in that it is interested in the study of stability and change of hegemony and its relations to educational reality. For this task, complex theory operation is required, and, in this sense, ideology, articulation and hegemony are key concepts here. Also, complex methodology is important for this complex enterprise, and relational analysis is also basal in this study. This investigation takes students as its research public, in order to include judgements of those who are the target in education in the debate of education. These are judgements about a specific matter: quality. The option for studying student's judgements about this particular word stems from the fact it has been considered an axis outside which it has been impossible a dialogue about educational improvements, despite what it means. Based on the bakhtinian understanding that the dispute for the meaning of a word indicates precisely the dispute for ideology, it is analysed how student's judgements about quality are articulated, in order to understand ideology. So, ideology in their judgements is related to hegemony, and also to student's specific social conditions. In this sense, the option for students from a private and a municipal school comes from an interest in understanding how the matter of class, as well as the pedagogic projects from each school, influences their judgements. Data obtained indicates how, at the same time students interact with the influences of their specific contexts and with hegemony, they actively rearticulate meanings and constitute ideological judgements about quality. The different ways the notion of quality is interpreted, in the research field, and the possibilities of confrontation to notions linked to the hegemony of market, articulated in their judgements, point to the historic and unstable properties of hegemony in education.

Keywords: Articulation. Hegemony. Ideology. Quality of Education.

GOLBSPAN, Ricardo Boklis. **A disputa por hegemonia em ação: uma análise de julgamentos de alunos de uma escola municipal e de uma escola privada sobre qualidade na educação.** Porto Alegre, 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 2. JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA | 11 |
| 2.1 POR QUE UMA PESQUISA VINCULADA À SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO? | 11 |
| 2.2 POR QUE A DISPUTA PELO SIGNIFICADO DE UMA PALAVRA?..... | 13 |
| 2.3 POR QUE A PALAVRA <i>QUALIDADE</i> ?..... | 17 |
| 2.4 POR QUE JULGAMENTOS DE ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL? | 25 |
| 2.5 POR QUE PORTO ALEGRE?..... | 28 |
| 2.6 PROBLEMA DE PESQUISA | 31 |
| 3. METODOLOGIA | 33 |
| 3.1 A LENTE METODOLÓGICA | 33 |
| 3.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 36 |
| 3.2.1 A análise documental..... | 36 |
| 3.2.2 O questionário | 38 |
| 3.2.3 Os grupos focais | 40 |
| 3.3 A PERSPECTIVA ANALÍTICA | 46 |
| 3.4 AS ESCOLAS PESQUISADAS | 50 |
| 4. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 57 |
| 4.1 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL..... | 58 |
| 4.1.1 Ideologia..... | 58 |
| 4.1.2 Hegemonia | 62 |
| 4.1.3 Articulação..... | 66 |
| 4.2 REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO | 68 |
| 4.2.1 A hegemonia na educação e o conceito de qualidade..... | 68 |
| 4.2.2 As expectativas educacionais em um contexto de desigualdade | 71 |
| 5. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DAS ESCOLAS..... | 79 |
| 5.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO COLÉGIO OSWALDO ARANHA | 79 |
| 5.1.1 O documento “Institucional” | 80 |
| 5.1.2 O documento “Currículo Socioafetivo” | 83 |
| 5.2 ANÁLISE DE DOCUMENTOS DA EMEF BENTO GONÇALVES | 88 |
| 5.2.1 O capítulo “Filosofia da Escola” | 89 |
| 5.2.2 O capítulo “Definindo a Inclusão na Bento Gonçalves” | 93 |
| 6. A QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: ARTICULAÇÕES DOS JULGAMENTOS DOS ALUNOS COM A HEGEMONIA | 97 |
| 6.1 OS JULGAMENTOS DOS ALUNOS DO OSWALDO ARANHA SOBRE A QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS | 98 |
| 6.1.1 O sentimento de entitlement | 99 |

| | |
|--|------------|
| 6.1.2 A lógica do individualismo | 106 |
| 6.1.3 A intensidade do trabalho distintivo: obstáculo para a aprendizagem | 111 |
| 6.2 OS JULGAMENTOS DOS ALUNOS DA BENTO GONÇALVES SOBRE A QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS | 119 |
| 6.2.1 A lógica da democratização..... | 120 |
| 6.2.2 A resistência à escola como um ausente estruturante..... | 124 |
| 6.2.3 A ausência de condições materiais: obstáculo para a aprendizagem..... | 127 |
| 7. A QUALIDADE DOS RESULTADOS EDUCACIONAIS: ARTICULAÇÕES DOS JULGAMENTOS DOS ALUNOS COM A HEGEMONIA | 132 |
| 7.1 OS JULGAMENTOS DOS ALUNOS DO OSWALDO ARANHA SOBRE A QUALIDADE DOS RESULTADOS EDUCACIONAIS..... | 132 |
| 7.1.1 Por uma educação distintiva | 134 |
| 7.1.2 Por uma educação para o mercado | 139 |
| 7.1.3 Por uma arbitrariedade cultural na educação | 144 |
| 7.2 OS JULGAMENTOS DOS ALUNOS DA BENTO GONÇALVES SOBRE A QUALIDADE DOS RESULTADOS EDUCACIONAIS..... | 153 |
| 7.2.1 Por uma educação para a igualdade | 154 |
| 7.2.2 Por uma educação que responsabilize o aluno | 159 |
| 8. CONCLUSÃO | 165 |
| REFERÊNCIAS..... | 169 |
| ANEXO | 174 |

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe-se a discutir as formas como julgamentos sobre a qualidade da educação de alunos de uma escola pública municipal e de uma escola privada de Porto Alegre compõem concretamente a disputa por hegemonia. A opção por um estudo sobre a hegemonia relaciona-se à centralidade da pesquisa sobre os motivos e a natureza de sua estabilidade ou mudança para a compreensão da realidade educacional. A escolha por investigar alunos de uma escola pública municipal e de uma escola privada de Porto Alegre deve-se a um interesse de relacionar as condições sociais desiguais, os projetos pedagógicos distintos e a agência dos sujeitos, que aprendem nestes contextos, com uma construção ativa da hegemonia. Finalmente, a intenção de focalizar os julgamentos destes alunos sobre a qualidade deve-se ao entendimento de que tal termo é estruturante de um debate político sobre os rumos da educação. Tem esta palavra a propriedade de ser o eixo fora do qual tal debate tem se tornado impossível (ENGUITA, 1995), sendo, mesmo quando literalmente ausente, estruturante do tema. Assim, a partir do método bakhtiniano que posiciona a palavra como indicador da ideologia (BAKHTIN, 2006), procuro analisar como *qualidade* se articula nos julgamentos dos alunos sobre processos e resultados educacionais, buscando assim compreender como os alunos ativamente rearticulam sentidos e produzem e contestam a hegemonia.

Para que se possa pôr em prática esta análise, portanto, esta dissertação teve de ser sistematizada. Assim, após esta introdução, dedico-me no segundo capítulo a uma justificativa em que abordo os diversos porquês que sustentam esta pesquisa, bem como a apresentar o problema de pesquisa. Início explicando a importância mais ampla que identifiquei em realizar uma pesquisa inserida no campo da Sociologia da Educação. Depois, apresento o método da filosofia de linguagem de Bakhtin (2006), justificando uma pesquisa que tenha como ponto de partida metodológico o significado de uma palavra. Na sequência, argumento que, dentre as diversas palavras do léxico da educação, a pesquisa sobre a qualidade tem particular relevância para um estudo sobre a hegemonia e a ideologia na educação. Após, também justifico este estudo sobre julgamentos articulados por sujeitos sociais, sendo estes sujeitos especificamente alunos de último ano do Ensino Fundamental. Ainda, discuto neste capítulo as possíveis contribuições desta pesquisa a um debate sobre desigualdade, em

função da opção por coletar dados em uma escola municipal e uma escola privada de Porto Alegre. Nesta mesma discussão, abordo a questão da trajetória particular das escolas municipais porto-alegrenses em função do projeto Escola Cidadã, e assim justifico também um interesse em investigar, nesta pesquisa sobre hegemonia, experiências contra-hegemônicas concretas na educação (GANDIN, 2011a). Finalmente, dedico-me também neste segundo capítulo, além de justificar esta dissertação, à apresentação do problema de pesquisa, que é a pergunta geral que define a maneira como a análise aqui proposta é conduzida.

No terceiro capítulo, abordo a metodologia desta pesquisa, dividindo a discussão em quatro partes. Inicialmente, discuto aquilo que chamo de lente metodológica. Esta seria a perspectiva com que se enxerga o campo da pesquisa, definindo-se uma opção pela metodologia da análise relacional de Michael Apple (2008). Em seguida, apresento os procedimentos metodológicos com que se consultou o campo empírico, sendo estes (a) a análise documental sobre as escolas pesquisadas, (b) um questionário inicialmente aplicado com alunos das turmas pesquisadas e (c) grupos focais com dez alunos em cada turma. Na terceira parte do capítulo, apresento a perspectiva analítica com que os dados coletados são interpretados, sendo esta técnica as afirmações de validade de Carspecken (2011). Por fim, introduzo as escolas em que a pesquisa se realizou a partir de uma apresentação de cada uma das escolas.

O referencial teórico é o tema do quarto capítulo, que se divide em duas partes. Na primeira, defino o uso que é feito dos principais conceitos teóricos que fundamentam a pesquisa. São eles o conceito de ideologia, o conceito de hegemonia e o conceito de articulação. Na segunda parte do capítulo, faço uma discussão teórica mais analítica, já operacionalizando a própria teoria da primeira parte. Aqui, debato, primeiro, a partir da história do debate da qualidade na educação, a construção da hegemonia a partir da ascensão da Nova Direita e do neoliberalismo e a colonização da lógica de mercado na educação; e, depois, abordo o cenário de desigualdade na educação e as marcas de classe nas expectativas sobre a escola.

No quinto capítulo, procedo com uma análise de documentos das escolas pesquisadas, examinando-se os textos em relação a uma articulação das concepções de qualidade educacional indicadas nos documentos com a hegemonia e com os contextos sociais desiguais em que as escolas se inserem. São analisados dois textos de cada escola, sendo um deles um projeto mais geral – em um caso o projeto

institucional, em outro, o político-pedagógico – e outro mais específico, referente à prática pedagógica.

Assim, no sexto e no sétimo capítulo, respectivamente a partir das respostas ao questionário e dos diálogos nos grupos focais, articulo os julgamentos dos alunos sobre o significado de qualidade na educação com os documentos das escolas, com suas condições de classe e com a hegemonia na educação. Nos questionários, abordam-se os julgamentos dos alunos em relação aos processos que vivenciam no dia-a-dia da educação, referindo-se à prática da escolarização; nos grupos focais, a discussão foi sobre o que eles entendem como qualidade para resultados educacionais – tanto em termos sociais como em termos individuais.

Por fim, no oitavo capítulo, da conclusão, procuro apontar os achados desta pesquisa, retomando as conclusões que foram sendo elaboradas ao longo das análises e pontuando as possíveis contribuições gerais da dissertação.

2. JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

Este capítulo está dividido em diferentes itens, que, articulados, compõem uma defesa da vinculação e da relevância desta pesquisa para o campo da educação, assim como servem para esclarecer minhas motivações em realizá-la. Início com os motivos mais amplos para sua realização, prosseguindo com uma defesa, a partir da teoria bakhtiniana, da investigação da palavra para os estudos da ideologia; depois, justifico a opção pela palavra *qualidade*; na sequência, explico por que fazer a pesquisa com julgamentos de alunos de uma escola privada e de uma escola municipal do último ano do Ensino Fundamental sobre o tema e, concluindo, por que realizá-la em Porto Alegre. Finalmente, discuto, a partir dessas justificativas, o problema desta pesquisa.

2.1 POR QUE UMA PESQUISA VINCULADA À SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO?

O desenvolvimento da Sociologia da Educação, em particular a partir da “Nova Sociologia da Educação” nos anos 1970 (WEIS; MACCARTHY; DIMITRIADIS, 2006), tem se constituído em campo, na interseção das áreas de conhecimento da sociologia e da educação, central para as duas disciplinas (SAHA, 2008). Esta centralidade não decorre do acaso, mas está relacionada ao papel teórico e transformativo que a Sociologia da Educação tem assumido, a partir de importantes contribuições científicas da área nos anos recentes. Michael Apple já destacou que “o que realmente conta como sociologia da educação é uma construção” (APPLE, 1996, p.125). Estas construções estão sempre relacionadas aos seus objetivos enquanto campo científico:

[...] o interesse sociológico pela educação reside em suas características como instituição que constitui identidades e posições sociais que condicionam a forma com que os indivíduos vivem em sociedade, suas atitudes e formas de interação e suas oportunidades vitais. Tão importante quanto isso, ademais, é a identificação das regularidades grupais que

caracterizam estes processos. Diferentemente do que caracteriza o estudo psicológico ou pedagógico da educação, onde se acentuam a individuação e a unicidade do processo de aprendizagem, a sociologia da educação proporciona a possibilidade de incorporar o grupo social como unidade de análise [...]. O processo de ensino-aprendizagem é sociológico na medida em que é um produto de processos sociais mais amplos, resultado das relações de poder e controle entre grupos sociais. (BONAL, 1998, p.21)¹.

Esta descrição de Bonal (1998) aponta para o que Dale (1988, p. 18) define como “uma das tarefas mais importantes da sociologia da educação, a do entendimento da fonte e da natureza da mudança e da estabilidade educacionais”. É justamente a esta tarefa, importante na Sociologia da Educação, que pretendo me dedicar de maneira mais ampla nesta pesquisa, a partir da análise dos processos de disputa pelo significado de qualidade, como detalharei mais adiante.

Esta opção analítica, é importante destacar, não trata de procedimentos científicos pretensamente neutros, mas sim de uma análise crítica, ou de uma análise de “construção” como define Apple. As explicações a que vêm se dedicando autores como os próprios Apple, Dale e Bonal têm apontado para as injustiças estruturais que são mantidas, legitimadas, reproduzidas (ou modificadas) na educação, e que conduzem a pesquisa sociológica a outra tarefa - ou melhor, a outras sete tarefas “nas quais a análise crítica (e o analista crítico) em educação deve se envolver”, de acordo com Apple, Ball e Gandin (2013, p.22). Entre elas, destaco a primeira:

Ele deve “dar testemunho da negatividade”. Ou seja, uma das suas principais funções é esclarecer o modo como instituições educacionais, políticas e práticas estão ligadas a relações de exploração e dominação e a lutas contra tais relações – na sociedade mais ampla [...]. (APPLE, BALL, GANDIN, 2013, p.22).

Esta tarefa conecta-se diretamente com a proposta desta dissertação, servindo como mais uma justificativa para a realização da pesquisa. Afinal, a intenção em mapear como, em diferentes contextos, a hegemonia na educação é constituída e contestada, e como esta disputa se materializa na disputa pelo significado de qualidade, é uma forma de assumir diretamente a primeira das sete tarefas do estudioso/ativista. Assim, realizar esta pesquisa é uma forma de, dentro dos limites impostos pela pesquisa de mestrado, oferecer uma contribuição ao campo.

Desta maneira, justifico de forma mais geral a relevância da dissertação a partir das diretrizes, ou tarefas, que têm sido apontadas por parte significativa da

¹ Todas as traduções, do inglês ou do espanhol, são de minha autoria.

literatura da Sociologia da Educação, conectando o presente trabalho com o papel fundamental do campo em analisar de forma crítica, complexa e relacional a realidade da educação.

2.2 POR QUE A DISPUTA PELO SIGNIFICADO DE UMA PALAVRA?

É possível procurar realizar estas tarefas do pesquisador/ativista por meio de diferentes perspectivas metodológicas, e minha opção nesta pesquisa foi de me aproximar destes objetivos, ao mesmo tempo que com uma lente metodológica relacional (APPLE, 2008), a partir particularmente da investigação da linguagem na educação. Neste sentido, fui inspirado por Stuart Hall e suas análises das disputas sociais pela definição das palavras (HALL, 1996, 2003). Esta ideia de método se fortaleceu a partir de meu contato com a filosofia de linguagem de Mikhail Bakhtin (2006), uma das inspirações de Stuart Hall, e a centralidade com que posiciona a palavra no estudo da ideologia. Procuo aqui descrever a importância do estudo da palavra na teoria de Bakhtin, para que eu possa compreender minha opção metodológica e o potencial analítico das contribuições teóricas do autor russo.

A importância do estudo da linguagem é extensamente defendida especialmente em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 2006). A contribuição de Bakhtin ao marxismo, neste contexto, é essencialmente metodológica: para o autor russo, os signos, em especial as palavras, são fenômenos ideológicos por excelência, pois servem para exprimir a ideologia e são modelados por elas. Um pressuposto central de Bakhtin neste sentido é o argumento de que não há neutralidade na representação simbólica, dado que ela sempre é relacionada com o contexto social, seja quanto a definir a natureza de sua utilização, seja quanto às consequências de seu uso (BAKHTIN, 2006). Assim, os signos, principalmente os signos verbais, constituem-se em indicadores para compreender a ideologia: analisar o uso de um signo em uma determinada realidade material é analisar a ideologia nesta realidade material.

Para Bakhtin, compreender a ideologia não é tarefa de pesquisa secundária. Em uma argumentação de matriz marxista, posiciona a ideologia – pertencente à

superestrutura – como um reflexo das transformações sociais da base estrutural. Apesar de ver a ideologia como superestrutura, não se pode dizer que Bakhtin via também o signo verbal esquematicamente como tal. Bakhtin confronta tanto o formalismo sausseriano (SAUSSURE, 2006) que via a língua como algo estático, que se pode “encerrar num dicionário” (BAKHTIN, 2006 p.106), como o sociologismo vulgar que posiciona a língua como superestrutura - que prescreve uma língua e uma gramática por classe (BAKHTIN, 2006). Bakhtin define a linguagem como a expressão das relações sociais e das disputas sociais, ao mesmo tempo veiculando os fatos sociais e sofrendo seus efeitos. Ou seja, vê a linguagem como um processo ininterrupto que serve de indicador da ideologia ao mesmo tempo que a constrói.

Além disso, a posterior contestação da tese de que a ideologia é um mero reflexo da base estrutural, por parte, por exemplo, de Stuart Hall (2003) e Raymond Williams (2000), não elimina, para estes autores, a validade da argumentação de Bakhtin sobre a linguagem. De fato, ambos utilizam pressupostos de Bakhtin – como a ausência de uma causalidade mecanicista no estudo da ideologia ou a comprovação de que a expressão verbal é material e não somente mental – justamente para sustentar suas problematizações a certas correntes marxistas a respeito da ideologia. Assim, estudar o signo é estudar a ideologia, e é uma forma indireta, porém lógica, de compreender as mudanças reais da estrutura social e também sua estabilidade – o que é um objetivo central neste trabalho, e que, por isso, justifica a escolha que faço pelo estudo da palavra.

Dentre os signos, afinal, Bakhtin trata com particular atenção justamente as palavras, por suas propriedades enquanto signo verbal. Isso se deve ao fato de que as palavras são donas de “excepcional nitidez semiótica” (BAKHTIN, 2006, p.34), pois são criadas em sociedade exatamente para exercerem a função de signo na comunicação social. Todos os outros signos estão vinculados a um determinado material ideológico para o qual foram concebidos, e a este material permanecem inseparáveis. A palavra, pelo contrário, para o autor russo, pode preencher qualquer espécie de função ideológica, pois seu sentido depende sempre do contexto. Ela não está presa ao material ideológico específico para a qual foi criada, apesar de existir uma unicidade em seu significado. Esta unicidade pode se alinhar a uma pluralidade de outros fragmentos de significados, fazendo com que a palavra tenha sentidos diversos e até antagônicos em função das condições sociais em que é utilizada. A palavra é neutra, esvaziada ideologicamente, e é moldada em relação de dependência

com a realidade material – que a preenche e, assim, sua neutralidade torna-se exatamente o oposto – a palavra passa a ser carregada de ideologia.

Esta relação entre palavra e ideologia, teoricamente revolucionária, já há tempos foi apreendida por intelectuais da educação. O interesse pela pesquisa da ideologia na educação pode encontrar na teoria do autor russo uma fonte metodológica efetiva para a investigação científica. Com efeito, Paulo Freire conecta seus estudos com os de Bakhtin. É interessante perceber a aproximação do estudo de linguagem de Bakhtin, uma abordagem metodológica mais filosófica, com a perspectiva fundamentalmente pedagógica da alfabetização de Paulo Freire. Para Freire e Macedo (2013, p.185-186), aqui inspirados em Gramsci, Giroux e no próprio Bakhtin:

[...] a língua dos alunos é o único meio pelo qual podem desenvolver sua própria voz, pré-requisito para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor. Como afirma Giroux admiravelmente, a voz dos alunos “é o meio discursivo para que se façam ‘ouvir’ e para que se definam como autores ativos do próprio mundo”. A autoria do próprio mundo, que também implicaria a própria língua, significa o que Mikhail Bakhtin define como “recontar uma história em suas próprias palavras”.

Estes entrelaçamentos, como se vê, não são acidentais: Freire e Macedo referem a bibliografia deixada por Bakhtin na formulação de seu pensamento pedagógico. Estes pontos de contato, como denota a citação de Freire e Macedo, fazem sentido pelo caráter pedagógico central da voz (FREIRE, MACEDO, 2013), ou da língua, que existe não apenas na sala de aula, mas em todas as comunicações sociais. Neste sentido, Grossberg (1989), já atentou para, além da política da pedagogia - aquele que está presente nas práticas pedagógicas diárias das escolas - a pedagogia mais ampla da política, que ocorre mesmo em propostas que não sejam explicitamente educacionais (isto é, que não sejam propostas para a educação institucionalizada), em um processo político de alfabetização que tem na língua um instrumento central.

Além disso, o paralelo entre o pensamento de Freire e Macedo e o de Bakhtin – e de seus leitores, como Hall (2003) - não termina aí, conforme segue o texto dos educadores lusófonos:

Embora o conceito de voz seja fundamental no desenvolvimento de uma alfabetização emancipadora, a meta nunca deve restringir os alunos ao próprio idioma local. Esta restrição linguística conduz inevitavelmente a um gueto linguístico. [...] Através da plena apropriação da língua padrão

dominante é que os alunos se veem linguisticamente *empowered* para engajar-se no diálogo com os diversos setores da sociedade mais ampla. (FREIRE, MACEDO, 2013, p. 186)

Este pensamento pedagógico de Freire e Macedo é semelhante com a definição que Hall traz para o conceito de articulação, o qual discuto com mais detalhe no capítulo 4, *Referencial Teórico*, que reforça também a centralidade que há na disputa pela definição da linguagem, nos processos de articulação, rearticulação e desarticulação dos sentidos das palavras, como uma forma de entender as disputas sociais que ocorrem cotidianamente na sociedade. O significado das palavras, ou mesmo a escolha das palavras que vão sendo usadas ou silenciadas, indicam disputas ideológicas por hegemonia. Desta maneira, assim como Bakhtin posiciona a palavra como indicador de ideologia, que está sempre em disputa, Freire e Macedo colocam a língua como um instrumento para transformar a ideologia, e por isso, não pode ser desenvolvida à margem da cultura dominante, mas desde seu interior. Neste sentido, a alfabetização de Freire e Macedo também aproxima-se de mais uma tarefa do estudioso/ativista, qual seja:

Quando Gramsci (1971) afirmou que uma das tarefas de uma educação verdadeiramente contra-hegemônica era não rejeitar o “conhecimento de elite”, mas reconstruir sua forma e conteúdo de modo a satisfazer as necessidades progressistas, ele forneceu a chave para outro papel que os “intelectuais orgânicos” podem desempenhar [...] (APPLE, BALL, GANDIN, 2013, p.22).

O que se pode perceber, portanto, é que há uma convergência destes estudos educacionais e dos estudos da linguagem aqui referidos: ainda que “os educadores jamais devem permitir que a voz dos alunos seja silenciada por uma legitimação deformada da língua padrão” (FREIRE, MACEDO, 2013, p. 186), é importante reconhecer o conhecimento histórico da humanidade presente na gramática educacional hegemônica, e também reconhecer a possibilidade real de se rearticular esta linguagem – e realidade -, como demonstram Bakhtin (2006) e Hall (2003). Assim, esta é mais uma justificativa para o estudo da disputa pela palavra: ao invés de, por exemplo, se tentar negar que uma boa educação seja considerada “de qualidade”, é fundamental compreender como a noção de qualidade tem sido redefinida, já que a luta pela educação de qualidade é uma luta de todos (ENQUITA, 1995).

Deste modo, a importância de se estudar uma palavra em uma pesquisa sociológica da educação pode ser relacionada com a propriedade de indicador da ideologia deste elemento social. A palavra indica tanto a estabilidade da ideologia, como, ao constituí-la, indica suas transformações – nas palavras de Bakhtin, tanto a reflete como a refrata (BAKHTIN, 2006, p.38). A importância desta centralidade da palavra também se refere à forma como Bakhtin propõe que se realize seu estudo – o que se conecta com as ideias de Hall (2003) e, especificamente na educação, de Freire e Macedo (2013) -, levando-se em conta que ela não pode ser vista nem de maneira neutra, nem como um elemento correspondente a uma determinada classe, mas como um material social concretamente em disputa. Analisa-se aqui a palavra, portanto, não de maneira isolada: como seu sentido é articulado em diferentes contextos, afinal, é central nesta pesquisa. Também, analisa-se a palavra como constituinte (e indicativo) da sociedade, e não como um elemento presente apenas em uma determinada classe. Desta maneira, a partir destas duas ponderações, justifica-se também que a pesquisa da palavra no caso deste trabalho é vinculada a referenciais da Sociologia da Educação, ainda que vinculada também diretamente à teoria bakhtiniana.

Assim, procurou-se aqui esclarecer os motivos para o estudo sociológico na educação a partir de uma palavra. Segundo a teoria bakhtiniana, pesquisar uma palavra consiste em compreendê-la como um local de disputa, e a pesquisa portanto não se resume a uma investigação sobre a palavra isoladamente, mas aos processos de articulação, rearticulação e desarticulação de seu sentido, em função do contexto em que é vivenciada. Por isso, uma pesquisa sociológica sobre as disputas pela definição de uma palavra na educação exige que se faça uma escolha cuidadosa. A escolha metodológica por uma palavra em específico que faço aqui, dentre tantas possíveis, não poderia ser arbitrária, e justifico a seguir os motivos que me levaram a realizar o estudo proposto a partir do termo *qualidade*.

2.3 POR QUE A PALAVRA *QUALIDADE*?

Dentre as inúmeras palavras do cotidiano do campo da educação, nas diferentes escalas em que o campo é constituído, opto em pesquisar particularmente a

disputa pela *qualidade*, por conta desta palavra desempenhar uma centralidade no debate atual. Esse motivo, porém, não deve por consequência sugerir que esta seja tomada como uma suposta “melhor” palavra a se pesquisar para entender a ideologia na educação. Pelo contrário, meu objetivo não é afirmar que estou pesquisando tudo o que importa no vocabulário educacional, mas justamente chamar a atenção para a fertilidade do método e para as inúmeras possibilidades de objeto de pesquisa que pode haver na associação da pesquisa da ideologia com a linguagem.

Afirmo que a *qualidade* é uma palavra destacada no debate atual da educação com base em dois aspectos. O primeiro é o número de vezes em que a palavra aparece nos diferentes níveis do campo educacional. Neste sentido, Lopes (2012), em estudo recente, chegou a definir o significante *qualidade* no contexto da educação como um significante vazio. Para Lopes (2012), basicamente qualquer significado poderia se conectar à palavra *qualidade* no contexto educacional brasileiro atual, uma vez que a palavra tem sido parte estruturante do debate educacional. Uma varredura por textos de políticas, textos acadêmicos, debates políticos, matérias jornalísticas e planos político-pedagógicos, entre outros, podem comprovar que esta é uma palavra que tem aparecido extensamente no campo da educação. Como forma de demonstrar esta reiteração, pode-se tomar como exemplo os discursos de posse dos últimos quatro ministros da educação do Brasil. Ao resgatar tais discursos, registrados por escrito (MEC, 2012, 2014, 2015a, 2015b), posso destacar os seguintes números:

- No discurso do ministro Aloizio Mercadante (MEC, 2012), a palavra apareceu 31 vezes em 30 páginas, sempre associada à educação ou, uma vez, ao professor.
- No discurso do ministro José Henrique Paim (MEC, 2014), a palavra apareceu 7 vezes em 5 páginas, sempre associada à educação.
- No discurso do ministro Cid Gomes (MEC 2015a), a palavra apareceu 3 vezes em 3 páginas, sempre associada à educação.
- No discurso do ministro Renato Janine Ribeiro (MEC 2015b), a palavra apareceu 6 vezes em 5 páginas, associada ou à educação, ou à democracia brasileira, ou aos serviços públicos.

A grande quantidade de vezes que a palavra é usada não é por acaso, e isso leva ao segundo aspecto que coloca *qualidade* numa posição de centralidade no debate educacional atual: esta tem sido a palavra tomada como referência para os avanços educacionais, independente do que isso signifique. Para Enguita (1995), e

outros autores (SILVA, 1995, GENTILLI 1995), *qualidade* converteu-se em uma meta compartilhada, a que os mais diferentes grupos dizem buscar. Mais do que uma simples expressão, a qualidade tem sido o eixo fora do qual não é possível o diálogo, porque ela representa a linguagem comum para o que se quer para a educação (ENGUITA, 1995).

Deste modo, este eixo constituído a partir da palavra *qualidade*, referido por Enguita (1995), ao qual se relacionam os discursos sobre os rumos educacionais, é um eixo estruturante do debate educacional atual, mesmo quando a palavra está textualmente ausente do discurso de certos sujeitos. Esta percepção pode ser explicada a partir de uma conceitualização de qualidade como um *ausente estruturante* na educação, levando-se em conta que a ausência estruturante é entendida como aquela ausência em que a palavra pode não aparecer no sentido denotativo, mas está presente no sentido conotativo (GOLDBERG, 2007). O exemplo de Skeggs (2002), em que posiciona *classe* como um ausente estruturante da subjetividade de jovens mulheres de classes populares, ajuda a entender o conceito:

Classe era central para as subjetividades daquelas jovens mulheres. Isso não era falado de acordo com o senso de reconhecimento tradicional – eu sou de classe popular – mas revelado pelos inumeráveis esforços delas para *não* serem reconhecidas como de classe popular. Elas se despersonalizavam e dissimulavam. Era delas mais uma recusa do reconhecimento do que uma reivindicação pelo direito de serem reconhecidas. [...] Nas reivindicações por uma personalidade carinhosa/respeitável/responsável, classe era raramente simbolizada, mas constantemente presente. Era a ausência estruturante (SKEGGS, 2002, p. 74).

Da mesma forma que a *classe* era uma questão socialmente presente para estas mulheres, ainda que ausente de seus discursos, posicionei nesta pesquisa a noção de qualidade como uma noção presente no debate social sobre os rumos da educação, ainda que possa estar ausente textualmente de alguns discursos. Desta maneira, estudar a qualidade consiste em analisar sua presença e também sua própria ausência, entendendo-se que mesmo aí esta noção estrutura atualmente o debate sobre os rumos que se esperam na educação.

Ainda que estruturante do debate sobre os rumos educacionais, *qualidade* tem se constituído em um termo polissêmico na educação. Para se refletir, afinal, sobre como a palavra tem sido articulada quando se fala sobre os rumos da educação, pode-se retomar justamente o exemplo dos discursos de posse dos últimos ministros,

observando-se desta vez não a quantidade de vezes em que falam, mas como falam sobre qualidade:

- Aloizio Mercadante: “somente a educação de qualidade pode gerar um horizonte de longo prazo para o desenvolvimento e dar sustentáculo às políticas de distribuição de renda, pois as desigualdades educacionais são as que originam e reproduzem as nossas ainda profundas desigualdades sociais” (MEC, 2012, p.7).
- José Henrique Paim: “renovo o compromisso com todos os estudantes brasileiros, da creche à pós-graduação, de oferecer cada vez mais acesso e qualidade à educação de nosso país. Afinal, o estudante é a razão de todo o nosso trabalho” (MEC, 2014, p.4).
- Cid Gomes,: “todo trabalho que me disponho a fazer, o faço com paixão, com dedicação, com firmeza e com transparência. Quero, portanto, contribuir para que as próximas gerações encontrem escolas e universidades melhores, professores valorizados e mais felizes e uma educação de maior qualidade.” (MEC, 2015a, p. 3).
- Renato Janine Ribeiro: “vivemos hoje à luz das manifestações de maio e junho de 2013, que começaram com protestos por um transporte público bom e gratuito. As ruas depois incluíram nas suas reivindicações o clamor por uma educação e uma saúde públicas boas e de qualidade. Alguns se alarmaram com o redesenho da política brasileira operado a partir desses protestos. De minha parte, saúdo o despertar da consciência pública para que os serviços públicos tenham um forte avanço na qualidade” (MEC, 2015b, p. 2-3).

O que esses trechos indicam da articulação do termo *qualidade*, nos diferentes contextos da educação, é o que vou chamar, inspirado em Roger Dale (2010), de *qualidadismo metodológico*: *qualidade* é uma palavra que, antes de explicar, precisa ser explicada, mas é muitas vezes utilizada como se todos concordassem quanto ao seu significado. Roger Dale (2010), neste sentido, aponta uma crítica aos “-ismos” metodológicos, em particular no estudo do Estado, o que ele chama de *estadismo metodológico*. Para Dale, o Estado muitas vezes é tomado, na pesquisa sociológica, como um conceito dado, que todos sabem e concordam quanto ao que seja. Dale contesta este *estadismo metodológico* afirmando que o conceito de Estado é antes um *explanandum* (algo a ser explicado) a *um explanans* (algo que explica). O Estado é algo complexo, múltiplo e variável, e uma pesquisa sobre Estado tem de explicar o que é o Estado antes de usá-lo para explicar.

Nos exemplos acima, todos os ministros têm como intenção garantir uma educação de qualidade, mas isso pode ter significados diferentes, incertos ou contraditórios. Com efeito, não são poucas as vezes no campo educacional que nos deparamos com fórmulas pré-prontas para incrementar a qualidade da educação, sem que se defina também claramente o que é, como objetivo ou utopia, uma educação de qualidade. Sem esta definição, as propostas de aumento de qualidade irão se concentrar em supostas melhores práticas, que aparecem como apenas técnicas, ou naquilo que tem sido chamado de “reformas conservadoras” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009); ou seja, em reformas que não transformam a realidade, mas aperfeiçoam as práticas estabelecidas, legitimadas justamente em nome de uma ideia de qualidade. Como se pode perceber, a palavra *qualidade* é um tanto fugidia neste sentido, pois, ainda que costume aparecer como apenas técnica, possui também um caráter político. Desta forma, Gandin (2006) define a existência de dois aspectos complementares na formação do conceito de qualidade – a *qualidade técnica* e a *qualidade política*:

Qualidade técnica é fundamental, pois sem sabermos “como” realizar nossos planos não podemos concretizar nossos ideais. Mas é fundamental, também, enfatizar a importância da qualidade política, ou seja, a clareza sobre os “para onde” e “para que”. Nós, na área de educação, por vezes sofremos a influência de um certo pragmatismo que insiste que o importante é fazer coisas. Quando cedemos à tentação de seguirmos esta premissa, acabamos agindo, por exemplo, como alguém que vai para a parada de ônibus e toma o primeiro coletivo que passa, pois o importante é andar, é avançar. O que acontece, neste caso, é que muitos dos ônibus têm como destino lugares que não planejávamos como nosso ponto de chegada. Ceder à tentação de fazer coisas a qualquer preço pode nos levar a resultados absolutamente inesperados e, por vezes, conflitantes com nossas convicções. Assim o que importa não é fazer muitas coisas, mas saber o porque de cada uma das coisas que fazemos. Nesse sentido não basta ter eficiência (fazer bem algo); é preciso combinar eficiência com eficácia (fazer bem algo que seja importante). (GANDIN, 2006, p.68).

Esta citação é importante porque também ajuda a esclarecer como a palavra *qualidade* é aqui entendida. É inadequado falar de qualidade pensando isoladamente no seu aspecto técnico, desconsiderando a propriedade política do conceito: o “porquê”, o “aonde se quer chegar”. Sempre que a disputa pela palavra é analisada nesta dissertação, este lado político é fundamental, e esquecê-lo seria justamente cair naquilo que pretendo evitar: um *qualidadismo metodológico*. Influenciado por Dale (2010), quero desafiar o *qualidadismo metodológico* e buscar explicações sobre o que tem sido articulado como qualidade em educação (e como este processo articulatório

ocorre), em relação às técnicas educacionais, mas principalmente em relação ao aspecto político educacional: em relação a que rumo se tem imaginado para a educação.

Apesar da minha intenção de contribuir com a explicação do que tem se constituído a qualidade da educação, também é importante dizer desde já que não é inédita uma pesquisa interessada neste conceito. Longe disso: uma procura simples no banco virtual de teses e dissertações da Capes² por “qualidade da educação” resulta em 2420 registros. Ao refinar a pesquisa e buscar trabalhos com as palavras “qualidade” e “educação” no título, este número cai para 84. Isso denota que esses termos, como tenho buscado argumentar, são muito comuns no meio da educação, e aparecem mesmo quando não são objetos de pesquisa. Ainda assim, 84 registros é um número alto, o que mostra uma produção considerável sobre o assunto. Uma consulta ao banco do Scielo³ aponta para 154 referências quando as palavras “qualidade” e “educação” são buscadas de forma simples. Quando se restringe as palavras ao título, o número decresce para 94.

Há, pois, extensa produção na pesquisa educacional brasileira sobre o tema da qualidade da educação. No entanto, após consultar 50 dessas 248 referências tomadas como, em princípio, a partir do critério de constar no título da pesquisa, próximas ao tema desta pesquisa, pude inferir que poucos (4) dos trabalhos consultados articulam-se, de forma aproximada, com o tema da disputa pela palavra *qualidade* como indicador da constituição da hegemonia na educação. Alguns destes textos mais aproximados são inclusive fonte bibliográfica para esta dissertação. Os demais exercícios costumam ir em outras direções, alguns deles buscando explicar definitivamente o que é e como medir a qualidade (tomando-a como *explanans*), e a maioria não tem qualquer relação com o tema (o aparecimento de “qualidade” e “educação” no título é normalmente uma coincidência, pois muitos tratam, por exemplo, de “qualidade de vida”, em pesquisas do campo de estudo relacionado à saúde). Isso denota, também, uma contribuição que a abordagem que proponho pode trazer ao campo.

Esta possível contribuição, no entanto, deve ser vista muito mais como uma atualização do debate. A disputa pela definição de qualidade é investigada na pesquisa educacional brasileira desde uma obra referencial sobre o tema: *Neoliberalismo*,

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

³ *Scientific Electronic Library Online*

Qualidade Total e Educação (GENTILI; SILVA, 1995). Os textos desta bibliografia são amplamente utilizados nesta dissertação, e servem de forma geral como uma inspiração para a análise que busco fazer. Nesta obra, os autores retratam que a palavra *qualidade* desde os anos 1980 começou a aparecer com considerável importância no cenário da pesquisa educacional, a partir do nascimento da ideia de *qualidade total* para a educação, sob influência do que se convencionou chamar “tecnicismo educacional”, vinculado às influências neoliberais à educação (SILVA, 1995). O termo *qualidade total*, como apontam diversos autores desse livro, foi de fato introduzido na educação brasileira por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (GENTILI, 1995). Em suma, segundo Gentili (1995), o conceito de *qualidade total* defendido por Ramos estaria associado, à:

[...] produção em pequenos lotes segundo certas demandas específicas. Nisto consistiu o caráter revolucionário do *just in time* japonês. A diferenciação do mercado chega a tal extremo que os poucos que podem consumir mercadorias de qualidade não querem, sequer, consumir sempre um padrão unificado e homogêneo de produtos. Eles exigem variedade, permanente atualização, inovação, criatividade, bons serviços, etc. E os “outros”, aqueles que não consomem mercadorias de qualidade? Partindo-se da interpretação dominante, estes se beneficiarão na medida em que, quanto mais consuma a minoria, mais deverá produzir-se, o que gerará maior riqueza acumulada e maior bem-estar social [...]. (GENTILI, 1995, p.174).

Esta concepção notadamente toma como referência uma concepção mercantil de qualidade - aquela noção utilizada por empresas, importando sua lógica para a educação. Como forma de enfrentamento político a este discurso de qualidade, passou a circular no campo da educação também a partir dos anos 1980 uma nova adjetivação para o conceito de qualidade: a *qualidade social*. Para Flach (2012):

Essa concepção ganhou ênfase no processo de redemocratização do país ao longo da década de 80, quando os interesses das classes populares se tornaram mais evidentes e ganharam força, crescendo os debates nos movimentos populares, os quais se fortaleceram com a possibilidade de uma nova ordem social e política no país. Gestada no interior dos movimentos populares, a nova concepção acerca da qualidade em educação – a qualidade social – forma-se e direciona inúmeras discussões a respeito do tema, em contraposição à qualidade total de cunho empresarial. (FLACH, 2012, p.8).

O que acompanhamos a partir do final do século, portanto, tem constituído um debate entre essas duas adjetivações de *qualidade*. Considero fundamental que se registre a existência deste debate, mas é importante também levar em conta que, no momento em que é preciso adjetivar um conceito, depreende-se que ele sozinho, sem a adjetivação, tem outro significado. Assim como é importante levar em conta essas categorizações, também o é para a pesquisa educacional focalizada nas rearticulações ideológicas que se investigue o conceito desacompanhado de adjetivações - em especial em um novo momento histórico em relação aos anos 1980, quando então o debate de qualidade mais fortemente se constituiu a partir de adjetivações. Ainda que seja material de análise em uma parte da corrente pesquisa educacional brasileira, a disputa pela definição de *qualidade* (desacompanhada, como tem sido utilizada recorrentemente no debate cotidiano da educação) não tem sido encarada mais seriamente como um indicador preciso da ideologia e da hegemonia na educação, conforme a teoria bakhtiniana da linguagem indica como um caminho metodológico, e que julgo portar grande potencial analítico.

Deste modo, justifico assim meu interesse e a relevância de uma pesquisa sobre as disputas pela definição de *qualidade* na educação. Em síntese, pode-se argumentar que a importância de se estudar a palavra *qualidade* na educação reside em sua centralidade no atual debate educacional, especificamente sobre o que se entende como os avanços educacionais, posto que fora do eixo da qualidade tem sido impossível o diálogo sobre o tema. Assim, ainda que sujeitos deixem de articular especificamente o termo em discursos cotidianos, os debates educacionais sobre os rumos da educação não deixam de estar vinculados ao conceito de qualidade, constituindo-se o termo em um ausente estruturante.

Além disso, ainda que haja na literatura educacional uma série de obras em que se discuta a qualidade na educação (o que ajuda a comprovar sua centralidade), não é comum que se entenda a qualidade como um *explanandum*, algo a ser explicado, e não somente algo que explica - especialmente em se tratando do termo desacompanhado de adjetivações, como é articulado no dia-a-dia da educação. Por tudo isso, procuro nesta dissertação analisar como ocorrem as disputas pela definição do termo, com o intuito de contribuir para uma explicação do que tem se constituído o conceito de qualidade na educação - e, principalmente, contribuir para uma análise da disputa por hegemonia na educação, a partir da noção de que a análise de uma palavra

é uma análise da disputa ideológica por hegemonia, como apontam as teorias de Bakhtin.

Finalmente, explicando-se os motivos de se estudar a disputa pela definição especificamente de qualidade, pode-se agora argumentar sobre os motivos para a escolha do cenário empírico da pesquisa. Assim, procuro a seguir justificar a escolha por analisar as percepções de alunos do último ano do Ensino Fundamental, e a escolha por Porto Alegre, antes de apresentar o problema desta pesquisa.

2.4 POR QUE JULGAMENTOS DE ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Realizar uma pesquisa sobre as rearticulações da palavra *qualidade* e, assim, das rearticulações da ideologia (e, finalmente, sobre rearticulações concretas na educação) é uma tarefa ampla e, dentre os diferentes focos possíveis no campo da educação, é preciso eleger um, em decorrência das exigências e particularidades de uma dissertação de mestrado. Em algum momento, o pesquisador faz a escolha de um recorte, determinando um campo de pesquisa prioritário - o que não diminui a importância da relação com outros contextos. Julgo importante, portanto, justificar minha decisão de pesquisar as rearticulações do sentido de qualidade da educação entre estudantes do último ano do Ensino Fundamental.

A minha opção por pesquisar alunos está relacionada com uma inquietação pessoal com a posição desprivilegiada na corrente pesquisa sociológica educacional em que se encontra a escuta destes que compõem “a ponta do iceberg” da educação (SPOSITO, 2013, p. 444). O alunado, afinal, representa os sujeitos para quem o esforço dos outros atores sociais do campo educacional se direciona. São eles que são atendidos pelos sistemas educacionais, e por isso, sua voz, suas palavras (tão importantes, como venho tentando demonstrar), têm um valor fundamental a se considerar nos estudos de educação. Não quero desconsiderar a centralidade que ocupam outros públicos ou outros objetos de pesquisa, como o currículo, os professores ou o Estado, mas o que os alunos revelam sobre a educação é também fonte de dados importantes para a pesquisa educacional – e, como ensina a análise

relacional de Michael Apple (2008), é conectado socialmente com estes outros objetos e atores sociais.

Assumo aqui, portanto, os julgamentos articulados pelos alunos como um indicador do que ocorre na prática escolar, pois eles são os sujeitos que são ensinados. Investigar suas concepções é investigar o que tem sido aprendido, tanto diretamente pela relação ensino-aprendizagem de uma pedagogia institucionalizada como pela relação ensino-aprendizagem de uma pedagogia mais ampla da política (GROSSBERG, 1989). Neste ponto, aliás, é importante se considerar que aqui se leva em conta a agência destes alunos em sua interação com esta pedagogia e suas formas de reação. Ao não tomar os alunos como *tabula rasa*, minha justificativa para os pesquisar se relaciona justamente com o oposto: como eles interagem com estas influências e como constroem seus próprios julgamentos a partir de seus referenciais sobre uma educação de qualidade é onde se encontra a riqueza sociológica investigada.

A opção pelo termo *julgamento* como referência às percepções dos alunos sobre o que é a qualidade remonta-se ao entendimento de Bourdieu sobre o conceito, em *A Distinção* (2006). O conceito de julgamento de Bourdieu permite que as concepções dos alunos sejam analisadas não de maneira isolada por escola, mas em relação, de acordo com o olhar relacional proposto para esta pesquisa. Bourdieu (2006) vê o julgamento como uma prática distintiva, e não universalizante. Para o autor, o consenso no julgamento não é algo possível, mas paradoxal (FERGUSON, 2007). É impossível para Bourdieu separar um tipo de julgamento - seja de gosto, seja estético, seja qualquer outro - de um determinado grupo social com suas próprias características (ou do que o autor chamaria de *habitus*). O julgamento seria parte do processo distintivo de cada um desses grupos, sendo assim os tipos de julgamento excludentes entre si. Uma versão de julgamento exige, de acordo com o pensamento de Bourdieu, que as outras versões sejam não apenas vistas como diferentes, mas também codificadas moralmente e normativamente - como “bom” e “ruim”, ou “certo” e “errado” (FERGUSON, 2007).

Deste modo, um exemplo deste raciocínio poderia ser o julgamento que um determinado grupo de alunos faz de que ir à aula vestindo calças *jeans* é sinal de bom gosto. Isto implica não apenas em um julgamento de que vestir calças *jeans* é de bom gosto, mas também em um julgamento moral negativo sobre um outro grupo de alunos que não considere vestir calças *jeans* sinal de bom gosto. A opção pelo termo,

portanto, faz sentido para a pesquisa que realizo, na medida em que não se trata apenas de uma análise isolada das visões dos alunos. Considera-se central também a relação existente dos julgamentos do grupo de alunos de uma escola com a outra, e suas implicações para a maneira como os alunos articulam suas visões educacionais sobre si mesmos, mas também sobre a realidade social em que se inserem.

Assim, assumo nesta pesquisa a intenção de analisar a forma como os alunos articulam seus julgamentos sobre a qualidade da educação, consistindo essa análise no objeto desta pesquisa – e estes alunos como o público, pois considero um público importante para a pesquisa sociológica da educação. Tomar alunos como público, no entanto, é uma ideia vaga demais para uma pesquisa que se pretenda rigorosa. Resolvi, então, selecionar os alunos mais velhos possíveis do Ensino Fundamental, excetuando-se a Educação para Jovens e Adultos, que, por possuir características peculiares, optei por excluir desta pesquisa. Já que tenho interesse em pesquisar a Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, como a seguir justifico, os alunos mais velhos que eu poderia consultar nesse contexto são aqueles que estão no último ano do Ensino Fundamental: na RME, alunos do 3º ano do 3º ciclo. Já na escola privada (que também me interessa em investigar, como justificarei também mais a frente), por mais que houvesse Ensino Médio, decidi investigar os julgamentos de alunos da oitava série, pois estavam, assim, em série equivalente à dos alunos da escola municipal.

Minha intenção em focalizar nos alunos mais velhos está sustentada em três argumentos bastante simples: o primeiro é que estes são os alunos que, de uma forma geral, devem compreender melhor as questões complexas que são discutidas com eles; o segundo é que, por serem os mais velhos, são os que mais vivenciaram a escola, têm mais experiências na escola e tiveram mais tempo para pensar sua educação; e o terceiro motivo é que são aqueles que, supostamente, mais puderam experimentar a vida fora da escola, aqueles que têm mais recursos, em função do tempo de vida, para comparações e mais contato com outros discursos sobre educação que não os que circulam no interior da instituição escolar.

Deste modo, como procurei argumentar, justifico que pesquisar julgamentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental pode trazer uma contribuição particular e relevante para os estudos sociológicos da educação, e também, particularmente para compreender como a disputa pela definição de qualidade da educação ocorre no cotidiano escolar. As concepções dos alunos, que estão sendo

ensinados pela escola e pela sociedade de um modo geral, são indicadores do que tem constituído a política da pedagogia e a pedagogia da política (GROSSBERG, 1989). Sua análise pode, afinal, apontar o que as novas gerações entendem como uma educação de qualidade, e, assim, apontar também o que a escola e a sociedade em geral têm ensinado sobre o significado de uma educação de qualidade.

Finalmente, ressalto que não estou falando de qualquer aluno jovem no fim do seu processo de escolarização, de qualquer escola ou da sociedade de uma forma abstrata. Esta pesquisa ocorre com atores reais em lugares reais, que estão no contexto de Porto Alegre. Dedico-me a descrever as escolas pesquisadas no capítulo 5, *Análise dos Documentos das Escolas*, mas, ainda na justificativa, considero importante explicar por que realizei esta pesquisa com uma escola privada e uma municipal especificamente no contexto de Porto Alegre.

2.5 POR QUE PORTO ALEGRE?

Esta pesquisa é realizada com alunos de escolas de Porto Alegre em grande parte porque esta cidade ocupa uma posição de destaque internacional nos estudos educacionais (GANDIN, 2011b). Deve esta centralidade à Escola Cidadã, projeto implementado nas escolas municipais da cidade durante a Administração Popular, de 1989 a 2004. Gandin aponta que:

A cidade proporcionou um modelo viável para o envolvimento das comunidades mais empobrecidas e expandiu a “ecologia dos conhecimentos” ao oferecer espaços para diferentes perspectivas florescerem. Ao fazer isso, Porto Alegre se estabeleceu como uma cidade global, uma cidade onde alternativas contra-hegemônicas reais estão sendo experimentadas e onde uma “epistemologia do sul” tem espaço para crescer (GANDIN, 2011b, p. 250).

Como se pode perceber, a Escola Cidadã não foi uma ação de resistência localizada ou de criação de possibilidades apenas alternativas, mas de uma experiência que visou à construção de um novo senso comum, de uma transformação real do que é hegemônico na educação da cidade. A experiência da Escola Cidadã, por mais que a Administração Popular tenha se encerrado há mais de 10 anos,

transformou a educação da cidade de Porto Alegre, e transformou em especial a escola municipal que investiguei (o que me motivou a pesquisá-la), como detalho no capítulo 5, *Análise dos Documentos das Escolas*.

Atualmente, o grupo de pesquisa do professor Luís Armando Gandin na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem se dedicado, entre outros objetivos, a aprofundar exames e avaliações sobre a experiência da Escola Cidadã e suas consequências. Um dos meus interesses específicos nesta pesquisa é contribuir para estas investigações, que tenho acompanhado com admiração desde meu ingresso neste grupo de pesquisa, em 2013.

Este interesse específico em contribuir com as investigações sobre esta experiência contra-hegemônica, porém, não é o único motivo que me leva a investigar escolas desta cidade. Também me interessa aqui o fato de que o cenário da educação de Porto Alegre não é politicamente homogêneo. Convivem com a experiência recente de construção de uma contra-hegemonia efetiva na educação pública municipal da cidade uma série de escolas privadas com propostas pedagógicas consensuais às tendências hegemônicas da educação. O cenário das escolas porto-alegrenses, portanto, é formado por instituições com articulações políticas educacionais diferentes e mesmo contrárias, coexistindo na mesma cidade.

Some-se a estas diferenças políticas entre as escolas o fato de que as escolas privadas brasileiras atendem historicamente camadas médias e altas da população, enquanto que as públicas são frequentadas sistematicamente por crianças das classes populares (AKKARI, 2001). Ademais, some-se que no caso de Porto Alegre as escolas municipais, em comparação com as estaduais, atendem historicamente as crianças das zonas mais periféricas da cidade, o que posiciona seu público nas camadas mais pobres da população (GANDIN, 2002). Finalmente, some-se a isto também o fato de que o Brasil é um dos países com maior desigualdade de renda do mundo (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2001).

Constituem-se, fundamentalmente, alunos de escola privada e de escola municipal de Porto Alegre em grupos em condições radicalmente distintas, ainda que se trate de crianças de mesma idade, em mesma etapa formativa, em uma mesma cidade. É em função de tal cenário de desigualdade que me interessa uma análise não apenas sobre a escola municipal, mas também sobre uma escola privada. No sentido de optar também por um olhar sobre uma escola frequentada por alunos de classes médias – e altas – coaduno-me com Nogueira quando a autora defende a importância

de se examinar não apenas as classes populares, mas também os grupos favorecidos em um contexto social de desigualdade:

Como admitem os sociólogos da educação contemporâneos, dentre os processos de reorientação teórico-metodológica sofridos pela disciplina, a partir dos anos de 1980, figura aquele que “desloca o olhar da desvantagem social para o privilégio” (Sirota, 2000, p. 166). [...] Suponho que o florescimento desse conjunto de trabalhos – com resultados fecundos – veio enfraquecer as suspeitas de futilidade científica que cercavam as tentativas de se estudar as práticas educativas e as estratégias escolares dos grupos sociais favorecidos. (NOGUEIRA, 2013, p. 280-281).

A análise a que me proponho sobre as maneiras como os alunos articulam sentido para o conceito de qualidade na educação, portanto, não é uma análise que ignore a realidade em que estes alunos se inserem. A própria teoria bakhtiniana impõe que, para que se compreenda o sentido de uma palavra, é necessário compreender o contexto social em que ela é articulada.

Desta maneira, a opção por Porto Alegre se deve, de forma geral, à possibilidade de se analisar um contexto educacional bastante único. Por um lado, Porto Alegre, assim como outras capitais brasileiras, é cenário propício para se investigar a relação da desigualdade de classe com os significados articulados para a noção de qualidade na educação por parte de seus alunos. Por outro, Porto Alegre tem a peculiaridade da presença da Cidadã em sua rede municipal, e esta experiência tem influências significativas em algumas escolas, como aquela municipal que elegi investigar. Desta forma, a pesquisa em Porto Alegre possibilita uma perspectiva particular de comparação entre escolas, e é a esta particularidade que me dedico ao realizar uma comparação entre os julgamentos de alunos da escola privada tradicional, frequentada por alunos de classes médias e altas, e da escola municipal, que atende alunos de classes populares, e que vivencia uma proposta pedagógica essencialmente contra-hegemônica, diferentemente da maior parte das escolas públicas do país.

Assim, a análise sobre as disputas pela definição de qualidade passa nesta pesquisa por buscar compreender a maneira como os alunos articulam sentido para este conceito em seus julgamentos sobre os rumos para a educação. Investigando-se as maneiras como são construídos os argumentos dos alunos das duas escolas, procura-se entender a relação destas suas construções ideológicas com suas posições

sociais, com as propostas pedagógicas de suas escolas e com a hegemonia na educação.

2.6 PROBLEMA DE PESQUISA

Todas essas justificativas acima têm a função de representar os motivos principais pelos quais esta pesquisa foi realizada. Assim, precisamente, pretendo, ao relacionar todos estes interesses, posicionar minha pesquisa no debate sociológico sobre os rumos da educação. Para entrar neste complexo debate, precisei recorrer a uma complexa teoria. Esta teoria já se apresenta nesta justificativa, e particularmente no problema que desenvolvi para esta pesquisa, mas será melhor explicada no capítulo 4, *Referencial Teórico*.

É a esta teoria que recorri para construir o problema desta pesquisa, elaborado para exercer o papel de direcionar o trabalho de investigação aqui proposto. Desta maneira, explicada a base de sua constituição e ratificada sua importância, aponto-o abaixo:

Como a disputa pela hegemonia é articulada em julgamentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal e de uma escola privada de Porto Alegre sobre o significado de qualidade na educação?

Interessa-me, portanto, como objetivo central desta pesquisa, analisar a maneira como os julgamentos dos alunos, em seus diferentes contextos, são articulados. Neste sentido, o foco do trabalho recai nas opções que os alunos ativamente fazem em suas respostas às provocações da pesquisa de como formular seus pensamentos, bem como nos motivos e nas intenções dos alunos para suas formulações.

Estes julgamentos não são analisados de maneira isolada, e o problema da pesquisa exige justamente uma articulação entre os julgamentos elaborados pelos alunos e a hegemonia na educação, seja a partir de influências percebidas sobre as

manifestações dos alunos, seja a partir de atividades constitutivas de hegemonia protagonizadas pelos alunos.

Ressalta-se também que estas articulações ativamente corporificadas pelos alunos ocorrem em dois contextos radicalmente distintos, seja pela realidade socioeconômica, seja pelas propostas pedagógicas das escolas. Assim, o problema de pesquisa também busca dar conta das relações entre as articulações, rearticulações e desarticulações de julgamentos dos alunos e seus contextos sociais particulares, bem como seu contexto social amplo, compartilhado, que é o próprio campo educacional porto-alegrense – ou seja, interessa também a esta pesquisa as percepções (ou ausências de percepções) que os alunos têm da realidade educacional e social de sua cidade.

Finalmente, o problema da pesquisa também destaca que estes processos articulatórios constituídos pelos alunos referem-se à sua noção de qualidade para a educação. A qualidade é um conceito tido nesta pesquisa como um ausente estruturante do debate sobre os rumos da educação. Assim, as articulações de julgamento dos alunos aqui analisadas são sobre o significado de qualidade. Investigando-se o que este conceito significa nas falas dos alunos – e não procedendo a partir de um *qualidadismo metodológico* – busca-se explicar como a ideologia tem se expressado no cenário educacional pesquisado.

Desta forma, portanto, define-se tanto a justificativa como o problema de pesquisa que norteia a composição epistemológica e a análise deste trabalho. É a estas etapas que procedo a seguir, iniciando com o capítulo sobre a metodologia empregada nesta pesquisa, para depois percorrer a teoria e, finalmente, as análises dos dados empíricos.

3. METODOLOGIA

Este capítulo tem como função apresentar as diferentes perspectivas com que me debrucei sobre o problema de pesquisa. Estas perspectivas se constituíram em ferramentas úteis para restringir e organizar a análise de dados. O capítulo se divide em quatro partes. Em primeiro lugar, explico aquele elemento que considero mais abstrato – o que não o torna menos importante: é o olhar específico que utilizo para realizar todas as etapas da pesquisa, desde a concepção, passando pela coleta, até a escrita final, e que estou chamando de lente metodológica. Depois, trato dos procedimentos metodológicos, destacando quais foram os passos que realizei na coleta dos dados da pesquisa e quais suas justificativas. Em seguida, dedico-me a explicar qual foi a perspectiva epistemológica que selecionei para o tratamento metodológico que emprego na análise dos dados coletados. Finalmente, apresento as escolas em que a pesquisa se realizou.

É a partir da explicação da metodologia, nestes quatro diferentes níveis, que se pode compreender a maneira como esta pesquisa foi concebida e a maneira como foi posta em prática. São estes os passos que explicam, em conjunto, a forma com que se organiza a investigação, tanto na sua condução como na sua apresentação final.

3.1 A LENTE METODOLÓGICA

A decisão quanto à metodologia consiste essencialmente na escolha de um determinado – e limitado – olhar para o real. Não é um processo secundário ou ocasional optar por um dos possíveis caminhos que há para se investigar em educação; tampouco é tarefa simples apropriar-se com o devido rigor de tal metodologia após sua escolha. O olhar crítico do pesquisador, afinal, é concebido nesta pesquisa como uma lente com que se enxerga o real: tal qual olhar por uma lente, a opção por uma determinada metodologia analítica significa deixar de lado inúmeras outras, ou seja, deixar de lado inúmeras outras formas de se enxergar os fatos. Porém, é somente com uma boa lente que se pode enxergar com precisão. Da

mesma forma, é somente com uma delimitação clara que se viabiliza o rigor da investigação, que se pode realizar uma pesquisa significativa no campo educacional.

Com estes pressupostos em mente, procurei um modelo, primeiramente, já conhecido, com que eu pudesse operar com mais segurança, e, segundo, que apresentasse características coerentes com o que exigia meu problema de pesquisa. Assim, examinei algumas das principais obras recentes da Sociologia da Educação em busca de uma lente metodológica suficientemente ampla para uma discussão complexa sobre as disputas e articulações de conceitos educacionais centrais, mas que, ao mesmo tempo, propiciasse também uma delimitação concreta dentro deste campo de abstrações – um olhar que conduzisse o diálogo entre as diferentes conceituações que analiso para conclusões que se materializem na realidade social.

Por estes fatores, decidi realizar uma análise crítica seguindo o modelo nomeado por Michael Apple de análise relacional (APPLE, 2008), metodologia que pude observar em operação na própria obra do pesquisador estadunidense. Este modelo tem a vantagem de, ao invés de limitar, expandir a visão para o contexto amplo – e provocar o pesquisador a encontrar e a explicar as relações sociais do campo de pesquisa. Ele instiga a desconfiar do que se apresenta como real: a perguntar *por quê, por quem, por quem não e quais as consequências*, entre outras questões. É um modelo que, para esta pesquisa, pode ajudar na análise das articulações dos julgamentos dos alunos sobre qualidade, exatamente porque permite o estabelecimento de relações entre seus julgamentos, no interior de seus julgamentos, ou de seus julgamentos com os demais elementos educacionais e sociais do campo empírico. Nas palavras de Apple:

[A análise relacional] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez desta abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. Assim, para entender, digamos, as noções de ciência e de indivíduo, do modo que empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes, quanto para a reprodução de disposições e significados que “causarão”,

nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. (APPLE, 2008, p. 44).

Posicionar noções educacionais como ideológicas e econômicas, como sugere Apple, é justamente o exercício central a que se dedica esta pesquisa ao propor um estudo crítico das rearticulações da noção de qualidade educacional. Metodologicamente, o caminho da análise relacional delimita, pois, um olhar específico calcado na complexidade social da educação, revelando como os problemas educacionais precisam ser encarados como problemas relacionais. Deste modo, entender como o sentido de qualidade da educação é articulado pelos alunos, com que consequências, por que motivos, entre outras perguntas relacionais, são questões a que este projeto também irá se endereçar, para fundamentar suas proposições sobre a disputa pela noção de qualidade educacional.

Esse parágrafo de Apple (2008), portanto, é bastante elucidativo sobre o que é a análise relacional. Gandin (2011c) também ajuda a explicar o conceito, ao discutir justamente como surgiu e o que é a análise relacional de Michael Apple:

O discurso educacional, mais especificamente no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder a pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimentos” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Michael Apple, então, propõe que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas: “o quê?” e “para quem?”. Estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representam uma ruptura com uma concepção dominante de currículo, vigente naquele momento histórico. O que a obra de Apple oferece à educação não é mais uma resposta à pergunta “como?”, mas uma série de novas perguntas e preocupações que problematizam o tecnicismo então dominante no campo educacional. Para ele, o crucial é perguntar: “o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?”, “por que este conhecimento?”, “qual a relação entre cultura e poder em educação?” e “quem se beneficia dessa relação?”. Essas questões não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada. Ao propor novas questões, Apple busca transpor os rígidos limites estabelecidos do campo do currículo e importar uma nova linguagem à educação, com conceitos que provêm principalmente das teorias críticas. (GANDIN, 2011c, p. 30-31).

Gandin (2011c) demonstra como a análise relacional é posta em ação, além de também evidenciar seu importante papel como metodologia de pesquisa na educação. Adotar tal perspectiva como lente metodológica nesta dissertação significa justamente analisar criticamente os rumos que a educação tem tomado, ao invés de focalizar em “melhores formas de ajustamento aos grupos sociais”. Esta é a lente crítica com que tenciono olhar para esta pesquisa: a investigação do problema de pesquisa proposto

passa justamente por entender o que tem sido entendido como prioritário para a educação, a quem essas tendências beneficiam e como essas articulações são construídas e passam a fazer sentido, levando em conta conceitos teóricos vinculados a uma linha sociológica crítica, como hegemonia e ideologia – conceitos destacados como centrais na obra de Apple por Gandin neste mesmo texto (GANDIN, 2011c). Assim como Apple (2008), pretendo propor novas questões, evitando tomar as práticas escolares - ou, mais precisamente, o vocabulário da educação - como simplesmente dadas e explicadas; desafiando o tecnicismo da educação, e particularmente as reformas conservadoras; e propondo um olhar crítico sobre a hegemonia na educação.

Para esta complexa tarefa, no entanto, é preciso antes definir os procedimentos metodológicos que permitam tal empreitada, e assim procuro fazer a seguir.

3.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste item, apresento as formas como as informações que analiso foram coletadas. Para investigar, inicialmente, as escolas pesquisadas, recorri à análise documental de textos oficiais das escolas. O foco da coleta, no entanto, em respeito ao problema de pesquisa, esteve nas etapas posteriores, protagonizadas pelos alunos. Dediquei-me então a um questionário inicial e, posteriormente, a um grupo focal em cada turma pesquisada⁴. A seguir, procuro explicar com mais detalhes o que significam cada um desses procedimentos e como se realizou cada etapa.

3.2.1 A análise documental

⁴ Para a coleta de dados junto aos alunos, foi solicitado aos seus responsáveis o preenchimento de um termo de compromisso (ANEXO A).

A utilização de documentos como dados para pesquisa qualitativa trata-se, de acordo com Flick (2009), não apenas da análise da realidade que estes textos representam ou comunicam, mas da própria análise de como foram produzidos, por quem e por que razões:

[...] os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá perguntar-se acerca de: quem produziu, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante (FLICK, 2009, p. 232-233).

Meu objetivo ao analisar os documentos é apresentar alguns textos oficiais das escolas pesquisadas que ajudem na investigação de como a noção de qualidade tem sido constituída nestas instituições, ao se examinar como foram produzidos, com que objetivos, e quais as implicações de sua circulação. A análise documental conforme Flick (2009) aparece como um procedimento coerente com a análise relacional, já que propõe perguntas complexas para que se analisem os documentos em função do contexto social, e não de forma isolada. Assim, o tratamento destes dados, feito a partir da técnica das afirmações de validade (CARSPECKEN, 2011) - conforme explico no próximo item -, ocorre em relação ao seu conteúdo, mas também em relação às condições de sua produção, conforme os princípios tanto da análise documental proposta por Flick como da análise relacional de Apple (2008).

Os textos das escolas, portanto, em etapa inicial, são analisados com o procedimento metodológico da análise documental. O contexto central em que a noção de qualidade da educação é disputada, ao menos na perspectiva metodológica deste trabalho, no entanto, concentra-se nas percepções dos alunos, e abaixo explico quais os procedimentos metodológicos que utilizei para investigar esse contexto. Primeiro, apresento a maneira como utilizo o questionário, que foi a etapa inicial da pesquisa empírica com os alunos. Depois, apresento a técnica do grupo focal, utilizada na segunda e última etapa de coleta.

3.2.2 O questionário

Os questionários foram aplicados em uma turma de cada escola pesquisada, sendo as turmas indicadas pelas coordenações pedagógicas. A turma do colégio privado teve 23 participantes no questionário, enquanto a turma do colégio municipal teve 19. O questionário é entendido nesta pesquisa como:

[Uma] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008 p. 121).

Este propósito dos questionários aproximou-se do meu objetivo para um primeiro contato que fosse já produtivo em termos de obtenção de dados, particularmente sobre as percepções dos alunos. Além disso, tal procedimento foi selecionado para este primeiro momento também por uma vantagem operacional: ele “garante o anonimato das respostas” (GIL, 2008 p. 122). O anonimato de fato ajudou os alunos a se expressarem mais livremente, como relatam vários entrevistados nos questionários, como nos exemplos abaixo:

Eu senti um pouco de liberdade para poder expor minha opinião.

[...] e poder se expressar sem ser pressionado.

Gostei também de poder falar anonimamente, porque o que tu escreve não te compromete em nada.

Eu adorei essa pesquisa, porque me senti totalmente livre e podendo falar o que eu penso, realmente. É difícil eu me expressar pois sou meio ruim com isso e adoro fazer esse tipo de coisa porque consigo botar pra fora tudo.

O instrumento construído para esta etapa da pesquisa foi elaborado *online*, através da plataforma *Survey Monkey*, e aplicado também via *internet*, nos laboratórios de informática das escolas. A escolha por este mecanismo se deveu à praticidade com que se pode montar o questionário e também pensando-se na interatividade dos alunos com a tarefa, que poderiam responder em um ambiente diferente, e digitando, ao invés de preenchendo a mão como se fosse mais um trabalho de aula.

A etapa do questionário, apesar de produtiva, não foi planejada como um momento para que se vença toda a discussão proposta para os alunos. Neste primeiro momento de pesquisa de campo, dediquei-me a perguntas relativas aos seus julgamentos sobre processos da educação, ou ao aspecto técnico da qualidade da educação (GANDIN, 2006), sem ignorar que tais preferências técnicas conteriam também significados essencialmente políticos. Trataram-se de questões sobre o cotidiano escolar e sobre as práticas pedagógicas. No quadro abaixo, apresento as 10 perguntas feitas aos alunos sobre o *como* que deveria para eles prevalecer na educação:

Quadro 1: Lista de perguntas do questionário.

- Q1: Como seria a melhor escola do mundo? Descreva.
 Q2: Por que as características que você descreveu acima são boas?
 Q3: E como seria a pior escola do mundo? Descreva.
 Q4: Por que as características que você descreveu acima são ruins?
 Q5: Se sua escola fosse ganhar um prêmio de educação, seria pelo quê? Por que você acha isso?
 Q6: Se você fosse o(a) diretor(a), o que você mudaria na escola? Por quê?
 Q7: Cite um lugar (instituição, serviço, ...) que você acha que faz um bom trabalho. Explique por quê.
 Q8: Quais são as 3 principais características de uma boa educação escolar?
 Q9: Qual das características que você listou acima é a mais importante pra você? Por quê?
 Q10: Agora é com você! Comente livremente o que você pensar ou sentir sobre o tema!

O questionário, assim como todas as etapas da pesquisa de campo, trata do tema *qualidade* sem necessariamente priorizar respostas diretas sobre o que é qualidade e como ter mais qualidade, até porque possivelmente estas perguntas não trariam respostas tão abrangentes, e com elementos tão variados, como as do modo como procedi. Assumo, afinal, *qualidade* como um ausente estruturante, e as perguntas dirigiram-se a julgamentos dos alunos sobre os avanços educacionais que imaginam para diferentes aspectos da escola e mesmo da sociedade. Assim eu poderia receber a partir de suas respostas um material empírico com maior riqueza de elementos ideológicos nas respostas do que um olhar mais restrito focalizado apenas textualmente na palavra me concederia.

Desta maneira, este foi o questionário aplicado em ambas as escolas. Como em nenhuma das escolas houve computadores o suficiente nos laboratórios para que todos alunos respondessem ao mesmo tempo, os alunos se revezaram nos computadores, esperando sua vez nas salas de aula, nos dois casos. Em um pré-teste que elaborei com 5 respondentes, o questionário foi preenchido em cerca de 20 minutos por cada um. Foi uma surpresa para mim observar que precisei de dois períodos completos – cerca de 90 minutos – em cada escola para que os alunos

respondessem, o que é um tempo considerável mesmo que os alunos tivessem que revezar. Observando os alunos, pude perceber que alguns chegaram a levar cerca de uma hora para responder.

Assim, ao fim questionário, pude concluir que, além de a etapa ter sido concluída com êxito, os alunos das duas escolas apontavam um envolvimento com o tema proposto. Isto veio a se tornar mais claro a partir da análise de seus relatos, conforme discuto no capítulo 6, *A Qualidade dos Processos Educacionais: Articulações dos Julgamentos dos Alunos com a Hegemonia*.

3.2.3 Os grupos focais

A mesma abordagem ao tema, abrangente e relacional, é utilizada na segunda etapa da pesquisa de campo, que é a dos grupos focais. Esta segunda etapa é necessária porque tem um objetivo diferente: compreender o que julgam os alunos sobre os resultados educacionais. Ou seja, trata do porquê, do “aonde se quer chegar” com a educação. Aqui, então, é explorada diretamente a noção política de qualidade da educação (GANDIN, 2006). Para seguir o objetivo de encontrar dados sobre este tema, minha opção foi pela realização de grupos focais porque:

Em primeiro lugar, os grupos focais geram discussão, e, portanto, revelam tanto os significados supostos pelas pessoas no tópico de discussão como a maneira pela qual elas negociam esses significados. Em segundo, os grupos focais geram diversidade e diferença, tanto dentro dos grupos como entre os grupos, e, assim, revelam o que Billig (1987) chamou de a natureza dilemática dos argumentos cotidianos (LUNT, LIVINGSTONE, 1996, p. 96).

O principal motivo, portanto, da minha opção por proceder com grupos focais para esta última etapa de coleta de dados está relacionado com essas propriedades do método: ele se baseia nos significados construídos pelos entrevistados sobre o tópico discutido, bem como na maneira com que negociam estes significados – ou seja, a maneira como articulam o sentido de suas percepções a partir do diálogo no grupo. Estas características do método, como maneira de analisar a negociação de significados, são ligadas com conceitos como articulação e análise relacional, e por

isso principalmente o grupo focal nesta perspectiva é um procedimento metodológico que faz sentido na pesquisa.

Já a segunda parte da explicação acima sobre as contribuições do método dá conta, por um lado, das diferenças internas do grupo focal, que são as contradições ou a heterogeneidade dos grupos sociais - as quais considero fundamentais de serem levadas em conta, afastando-se de qualquer tipo de determinismo na interpretação das afirmações dos sujeitos, ainda mais em uma pesquisa que leva em conta questões de classe. Por outro lado, dá conta também das diferenças entre os grupos, que explorarei especialmente em função do perfil de cada grupo pesquisado. Assim, o uso do grupo focal está fundamentado principalmente em sua consideração por esta “natureza dilemática dos argumentos cotidianos”, o que me interessa centralmente como elemento da disputa por ideologia analisada nesta pesquisa.

Além disso, a escolha pelo grupo focal para ser usado especificamente neste momento final de coleta, em complemento à possibilidade de se comunicar livremente com o anonimato do questionário, se justifica porque aqui é possível para o participante da pesquisa defender seu ponto de vista perante opiniões diferentes. É possível a troca de ideias, e assim é possível que o pesquisado sofisticue seus argumentos em função do debate ou se aproxime de outras opiniões, sendo possível assim se observar uma operação *in loco* do conceito de articulação. Este é um método complementar ao questionário também porque permite que aqueles que não se identificaram com a comunicação por escrito possam se comunicar pela fala, ainda que “alguns membros [possam] acabar exercendo um papel individual dominante, enquanto outros podem abster-se de entrar na discussão” (FLICK, 2013, p. 186) – o que também é considerado na análise desta pesquisa.

Segundo Johnson (1994), o grupo focal consiste em uma reunião de seis a 10 pessoas selecionadas com base em suas características, homogêneas ou heterogêneas, em relação ao assunto a ser discutido. O número de pessoas deve ser calculado para que possibilite a participação e a interação de todos, de forma relativamente ordenada. Com menos de seis pessoas, entende-se que há maior probabilidade de algumas pessoas se sentirem intimidadas pelos mais extrovertidos. Grupos maiores, por outro lado, são mais difíceis de serem gerenciados quanto ao foco da discussão e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos. Assim, nesta pesquisa optei por realizar cada grupo focal com 10 alunos, que em princípio seriam sorteados em frente à turma. No entanto, na escola municipal, a pesquisa foi realizada

com 11 alunos, porque, ao contrário da escola privada, em que o sorteio ocorreu como planejado, tive que organizar o grupo focal, com a colaboração de uma professora, durante o recreio dos alunos, o que dificultou o processo e acabaram sendo selecionados por acidente 11 alunos, e não 10, o que não se julgou ser um prejuízo para a pesquisa.

Ao ser reunido, o grupo deve estabelecer uma discussão, a partir das provocações do moderador (JOHNSON, 1994). Em geral, o moderador atua no grupo de maneira a redirecionar a discussão, caso haja dispersão ou desvio do tema pesquisado, sem, no entanto, interromper bruscamente a interação entre os participantes. A discussão do grupo, para Johnson (1994) ocorre durante aproximadamente duas horas, sendo conduzida com dinâmicas de grupo, definidas antes da reunião, quando há um planejamento sobre o que deve ser discutido, para que se possa relacionar a atividade com os objetivos específicos da pesquisa.

Eu havia inicialmente planejado a atividade para um período de aula – ou seja, 45 minutos. Na minha primeira pesquisa, na escola privada, os alunos pediram para seguir a pesquisa por mais um período (novamente denotando seu interesse em, além de perder aula, seguir falando sobre este tema), e a escola me permitiu permanecer com eles por uma hora e meia. Na escola municipal, então, decidi fazer durante dois períodos também, e fui acolhido pela coordenação. Assim, nas duas escolas fiz a atividade por uma hora e meia e julgo que nos dois casos o tempo foi o suficiente para realizar a atividade.

Quanto à dinâmica preparada para os grupos, conforme o procedimento padrão de um grupo focal, resolvi criar uma atividade inicial que serviria de base para a discussão, além de uma outra atividade final, que foi criada de forma improvisada, quando descobri que teria mais tempo com os alunos do que o planejado já atuando no campo, e percebi que a primeira atividade não se sustentaria por uma hora e meia.

Deste modo, a atividade principal que preparei constituiu-se naquilo que decidi chamar de “museu de possibilidades para a educação”. Cada um dos 10 alunos entrou de uma vez na sala da atividade, portando uma vela acesa. A sala estava escura e estavam distribuídos 3 cartazes em diferentes partes da sala, cada um relatando um tipo ideal de resultados educacionais. Os alunos, então, tiveram que um a um escolher aquele cartaz com que mais se identificavam. Depois disso, eles se sentavam na roda de cadeiras organizada no centro da sala, divididos nos grupos que se formaram em

função da escolha pelo cartaz. Finalmente, cada grupo teve um tempo tanto para defender seu ponto como para dizer por que não selecionou outro cartaz.

A seleção dos tipos ideais não foi tarefa simples para a pesquisa. Ela foi teoricamente embasada na pesquisa que já vinha sendo realizada quando da aplicação da atividade. Procurei descrevê-los com uma linguagem que pudesse ser ampla o suficiente para que ficassem relativamente flexíveis, e que assim os alunos pudessem rearticular os significados dos tipos ideias em função da forma como gostariam de elaborar seus julgamentos. Também o fiz para que os tipos ideias não parecessem de nenhuma forma tendenciosos, negativamente ou positivamente.

Assim, elaborei os três tipos ideais exibidos no quadro abaixo. O primeiro refere-se a uma integração das expectativas educacionais que têm sido identificadas para as classes médias com a lógica de mercado que tem constituído a hegemonia na educação (PERONI, 2013; NOGUEIRA, 2013). Deste modo, foi elaborado tendo como público-alvo esperado os alunos da escola privada. Nogueira (2013) aponta para uma intensificação de atividades de instrumentalização orquestrada por famílias de classes médias para seus filhos, que se revela com o ensino de novos idiomas ou com intercâmbios internacionais, por exemplo. Este incremento de atividades tem sido associado a um diagnóstico por parte destas famílias de que há cada vez mais competitividade para a promoção social, e assim estas novas estratégias constituem-se em práticas que visam a uma diferenciação de seus filhos para um mercado cada vez mais concorrido. Esta intensificação, portanto, além de ter como meta uma distinção social em um sentido amplo, tem o intuito de que estes estudantes incorporem a própria lógica de mercado, desde um ponto de vista particular de privilégio também no mundo do trabalho. Assim, o Cartaz 1, referente a este primeiro tipo ideal, conjuga um léxico de atributos distintivos mais humanistas (como a incorporação do “refletir criativamente” ou do “aprender fazendo”) com um de atributos distintivos mais diretamente conectados ao novo vocabulário do mercado de trabalho – como o “empreendedorismo”, a “liderança” e a “competitividade” (PERONI, 2013).

O segundo tipo ideal foi elaborado a partir de uma relação entre a hegemonia da lógica de mercado na educação e, diferentemente do primeiro cartaz, as expectativas educacionais que têm sido identificadas entre famílias de classes populares. Assim, este é um cartaz dirigido idealmente para alunos de escolas públicas tradicionais, e imaginei que poderia se conectar com as percepções de alunos da escola municipal em função da questão de classe, já que esta é uma escola com

uma proposta pedagógica diferente. Desta forma, o Cartaz 2 leva em conta a promessa da escola de promoção social que não é especificamente para o privilégio, mas para a garantia de condições materiais fundamentais. Neste sentido, as expectativas educacionais de famílias de classes populares têm sido relacionadas à aquisição dos atributos que possibilitem uma inserção na vida do trabalho. Assim, inserção em posições que, mesmo quando não se possa alcançar – ou mesmo desejar - um privilégio, garantam a partir da educação o que Charlot chamou de “vida normal” (CHARLOT, 2002), ainda que em condições de subordinação na vida do trabalho. Por isso, os atributos individuais esperados de acordo com este tipo ideal não se relacionam a noções mais abstratas como “refletir criativamente” e “aprender fazendo”, mas a atributos mais conformistas como “racionalidade”, “integridade”, ou mesmo a “retidão moral e ética”, que foi também concebida para o cartaz para uma relação deste viés de consentimento com a subordinação no mercado. Neste sentido, a linguagem do cartaz foi idealmente conectada com a linguagem de mercado da educação. Desta vez, no entanto, não relacionada a noções distintivas neste mercado, como o “empreendedorismo” e a “liderança”, mas a noções de adequação a esta lógica, a partir de ideias como “evitar o fracasso”, “capacitação para o mercado” e “encaixe às necessidades do desenvolvimento”.

Por fim, no terceiro tipo ideal, minha intenção foi de me remeter a um discurso associado ao que se instalou na realidade da RME a partir da experiência da Escola Cidadã, e que também presumivelmente se aproximaria dos alunos da escola municipal. Relaciona-se este terceiro cartaz a um olhar sobre a educação que, ao contrário dos demais, desafie a linguagem de mercado na educação e que também desafie a perspectiva individualista decorrente da hegemonia desta lógica na educação, representada pelas próprias estratégias distintivas do Cartaz 1, e mesmo na maneira como as classes populares têm precisado lidar com a batalha pela promoção social, conforme indica o Cartaz 2. Assim, a opção que se faz é por termos que têm composto historicamente uma maneira concreta de contrapor estas tendências, como as expressões “democratização”, “criticidade”, “igualdade” e “justiça”, relacionando-as com uma ambição radicalmente diferente das demais para a educação.

Quadro 2: Textos presentes nos três cartazes da atividade principal dos grupos focais.

| |
|--|
| <p>1. Empreendedorismo e Liderança</p> <p>O empreendedorismo deve ser a base da educação porque ensina aos alunos os elementos fundamentais de sua vida profissional. Ensina a ter responsabilidade sobre suas próprias decisões, a refletir criativamente de acordo com as possibilidades e oportunidades da realidade a sua volta. É aprender fazendo, de forma prática, preparando o aluno para ter a mentalidade necessária para ser um empreendedor no mercado de trabalho. Isto resulta em indivíduos que terão condições de liderar o país em um cenário de crescente competição global.</p> <p>2. Formação eficiente e ética</p> <p>A escola deve ter como objetivo formar indivíduos que saibam seu papel na sociedade e ajam com retidão moral e ética. É preciso sair da escola aprendendo a ter responsabilidade, autonomia e sendo um sujeito racional. Hoje em dia, o mais importante é que a escola ensine o aluno a ser um cidadão com integridade, para que se aproxime do sucesso, para que não sofra com a forte competição e se torne um fracasso. A escola deve aprender com o mercado a otimizar recursos, gastando menos e dando mais resultados. Deve formar indivíduos capacitados para o mercado, para consumir bons produtos, viver bem, e girar a economia. Isto resulta em cidadãos que irão se encaixar nas necessidades atuais do desenvolvimento nacional.</p> <p>3. Democratização e Justiça Social</p> <p>A base da educação deve ser a democratização. A escola deve ser um espaço de transformação social, em cooperação com outras instituições, trabalhando com os alunos a construção de um sujeito crítico à nossa sociedade desigual. Os conhecimentos de todas as comunidades e suas culturas devem ser reconhecidos como conhecimento, e não tidos como ignorância ou cultura inferior. Isso passa também por democratizar o acesso das crianças à escola: todas devem ter acesso à escolarização em condições de igualdade, independente de classe social, condições físicas e mentais, gênero, orientação sexual ou raça. Isto resulta em cidadãos prontos para construir uma sociedade mais justa.</p> |
|--|

Desta maneira, esta foi a intenção prevista para a atividade principal – que inicialmente seria a única – e exploro com detalhes a forma como se desenrolaram as reuniões no capítulo 7, *A Qualidade dos Resultados Educacionais: Articulações dos Julgamentos dos Alunos com a Hegemonia*. Após esta atividade, os alunos encontraram, colados embaixo de algumas cadeiras, três papéis com perguntas mais específicas sobre o tema. Elas foram elaboradas de forma improvisada, no primeiro grupo focal, na escola privada. Como os alunos quiseram seguir com a atividade por mais um período, elaborei as perguntas durante o recreio deles, que foi entre os dois períodos que utilizamos. Elas estão descritas no quadro abaixo. A partir delas, pequenas discussões foram realizadas, algumas frutíferas, até o fim do tempo de que dispúnhamos.

Quadro 3: As três perguntas da segunda atividade dos grupos focais.

| |
|---|
| <p>Se você estivesse em uma escola privada/pública, qual cartaz você escolheria? Qual a função da escola para a sociedade? A escola muda o mundo?</p> |
|---|

Todas as atividades foram gravadas em vídeo, e assim pude consultar as falas que são analisadas no capítulo 7. Esta atitude programada previamente veio a combater um problema específico dos grupos focais que diz respeito a “como documentar os dados de modo a permitir a identificação dos interlocutores individuais e a diferenciação entre os enunciados de diversos interlocutores paralelos” (FLICK, 2013, p. 189), ainda que esta última dificuldade não seja completamente vencida mesmo com a gravação em vídeo.

Estes, portanto, foram os procedimentos metodológicos utilizados, bem como os motivos pelos quais foram usados e as formas como, na prática, foram implementados. Para interpretar os dados coletados com estes procedimentos, optei por seguir a perspectiva de análise das afirmações de validade de Carspecken (2011). Assim, a seguir pontuo como se constitui esta que é a chave de leitura dos elementos coletados.

3.3 A PERSPECTIVA ANALÍTICA

Em artigo de 2011 publicado na revista *Educação & Realidade*, intitulado *Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos*, Phil Francis Carspecken oferece mais do que um mapeamento da pesquisa qualitativa crítica no cenário educacional (o que já é uma bela contribuição). Ali o autor apresenta um modelo epistemológico geral para análise de dados na pesquisa crítica. Dentre os principais conceitos socioteóricos destacados por Carspecken neste modelo, um deles foi selecionado, em função de suas propriedades, que descrevo abaixo, como conceito a ser usado como perspectiva de leitura dos dados coletados.

Ainda que apresente um modelo completo, estruturado em seis conceitos fundamentais, a opção por utilizar apenas um deles se justifica nas próprias palavras de Carspecken:

Usualmente um delineamento de pesquisa enfocará relações entre apenas algumas dos componentes acima ou, no caso de uma etnografia descritiva, enfocará um único componente (como sentido). (CARSPECKEN, 2011, p. 401).

Mesmo que minha pesquisa não se enquadre no conceito de uma etnografia descritiva, minha opção por utilizar apenas um dos conceitos epistemológicos de Carspecken ainda leva em consideração outro comentário do autor neste texto:

A maior parte dos conceitos básicos explicados neste artigo é utilizada por outros pesquisadores qualitativos, autoidentificados como críticos ou não, mas articulados e explicados diferentemente do que será aqui encontrado. Minha definição a respeito da teoria metodológica crítica é que consiste em um esforço de trazer à luz e discutir rigorosamente conceitos básicos inevitáveis que toda pesquisa social deve, pelo menos, implicitamente empregar (CARSPECKEN, 2011, p. 398).

Minha intenção é mesmo de dar conta, ainda que implicitamente, de discussões pressupostas nos outros conceitos socioteóricos apresentados por Carspecken em sua proposta de leitura epistemológica dos dados de pesquisa qualitativa crítica. Aquele conceito ao qual me dedico diretamente a explorar, enquanto conceito metodológico que me ajuda a tratar os dados coletados, é o conceito de “estruturas comunicativas e sentido” (CARSPECKEN, 2011, p.399).

Ao detalhar este conceito, Carspecken (2011) remonta-se às situações comunicativas básicas, segundo Habermas (CARSPECKEN, 2011). Estas consistem em situações em que duas ou mais pessoas compartilham uma situação objetiva, em um ambiente de normas comuns aos sujeitos, e em que cada um encontra-se em seu próprio estado subjetivo - nem compartilhado nem comum, mas individual. Assim, nestas situações comunicativas básicas, há três domínios distintos: a objetividade, e a subjetividade e a normatividade. Assim começa, pois, a explicação das estruturas comunicativas e do sentido de Carspecken.

Para o autor, mesmo em situações comunicativas mais avançadas, as comunicações feitas em sociedade são sempre, simultaneamente, compostas desses três tipos de afirmações: objetivas, subjetivas e normativas. E o sentido de uma certa comunicação encontra-se justamente no agrupamento, ou na relação, das afirmações destes três tipos. O exemplo citado pelo autor pode ser elucidativo:

[I]magine que você e eu estamos assistindo juntos a uma palestra e o palestrante diz que a teoria da evolução deve estar errada porque, se estivesse certa, então nós, humanos, não seríamos nada mais do que macacos avançados. [...] Imaginemos que você e eu estejamos nessa palestra e, depois que o palestrante faz esta afirmativa, você olha para mim e eu levanto minhas sobrancelhas e faço uma expressão facial que significa *Essa é uma afirmativa boba, ridícula*. [...] As afirmações subjetivas que eu estou fazendo incluem um sentimento como aversão que estou sentindo por alguém ter podido fazer uma afirmativa como essa. É subjetiva porque é um sentimento que estou tendo. Sendo meu sentimento não é algo a que

você tenha acesso da maneira que eu tenho e, assim, é subjetivo porque estados subjetivos são estados a que somente uma pessoa possui acesso direto. As afirmações objetivas transmitidas por minhas sobranças levantadas incluem muitas coisas, porém uma delas seria a implicação de que existem evidências objetivas para a teoria da evolução. Todo mundo, em princípio, poderia ter tido o mesmo tipo de acesso a esse tipo de evidência, como evidências fósseis e genéticas apoiando a teoria evolucionária. As afirmações objetivas se referem a fatos e eventos que podem ser acessados por todas as pessoas das mesmas maneiras. Normativamente eu, implicitamente, declaro que é adequado que eu aja dessa maneira para com você nessa hora. (CARSPECKEN, 2011, p. 404-405).

No caso acima, percebe-se que o sentido do ato comunicativo ficou claro justamente na conexão entre algumas afirmações objetivas, subjetivas e normativas desveladas pelo autor. Estas afirmações são chamadas por Carspecken de afirmações de validade, pois são a base do sentido, ou da validade, da comunicação. Para Carspecken, os três tipos de afirmações de validade podem ser assim definidos:

Afirmações e pressupostos subjetivos pertencem às experiências que somente uma pessoa pode acessar diretamente. Todos os atos comunicativos levam consigo algumas afirmações e pressupostos subjetivos. Afirmações e pressupostos subjetivos podem ser explicitados com palavras e expressões como “Sinto isso e isso”, “você/ ele/eles sentem isso e isso”, “eu/você/ela/pretendem isso e isso”. Afirmações objetivas pertencem a aspectos do mundo físico a que todos os humanos têm acesso. Afirmações e pressupostos objetivos podem ser explicitados com palavras e expressões como “Há/havia/haverá um estado de coisas observáveis assim e assim”, “Quando x, y, z ocorrem então a, b, c resultam”, sendo as referências estruturadas por múltiplos acessos e localizadas em relações espaciais/temporais. Normas sobre o que é certo, errado, adequado, inadequado e assim por diante são declaradas e pressupostas em todos os atos comunicativos. As afirmações normativas podem ser explicitadas com afirmativas usando palavras como “deveria”, “não deveria”, “dever”, “obrigação”, “proibição”, “certo”, “errado”, “responsabilidade” e outras. (CARSPECKEN, 2011, p. 406).

Para o autor, são a objetividade, a normatividade e a subjetividade os tipos de afirmação que estão presentes em todos os “atos significativos” (CARSPECKEN, 2011), que são os atos em que ocorre a comunicação. Ademais, o autor também destaca que é possível que, em algumas situações comunicativas, outro tipo de afirmações venha a aparecer: as afirmações de valores. Em certos casos é possível que haja afirmações valorativas do sujeito comunicante intrínsecas no ato comunicativo. Este tipo complementar de afirmações de validade é também importante neste exercício analítico, pois é um aspecto relacionado diretamente com o problema da ideologia. Compreender os juízos de valor relacionados com a comunicação de um sujeito ajuda a compreender diretamente o que ele julga melhor ou pior para a

educação. Estas são “afirmações a respeito do que é bom, ruim, bonito, valioso e assim por diante” (CARPSECKEN, 2011, p. 406), o que se diferencia das afirmações de normatividade, que se restringem ao que é tido como correto ou errado.

O autor ainda conceitua também um quinto tipo de afirmação, a afirmação de identidade. No entanto, esta não é tão centralmente considerada quanto as outras nesta pesquisa, dadas as características dos dados disponíveis e o foco desta pesquisa, mais voltada para entender as normas e os valores destacados nos atos comunicativos do que a questão de identidade dos sujeitos pesquisados, já que, relembro, o foco aqui é entender a disputa pelo conceito de qualidade, e não a subjetividade dos alunos pesquisados ou dos autores de documentos analisados.

Outro destaque importante feito pelo autor, e que origina seu conceito epistemológico de “horizontes de validade” é que:

As afirmações de validade transmitidas por atos significativos são afirmadas ou presumidas em níveis diferentes; possuem locais diferentes em um contínuo de altamente evidente para profundamente firmadas em algo passado. (CARPSECKEN, 2011, p. 407).

Apesar de potente metodologicamente, este aspecto da ferramenta epistemológica tampouco é diretamente utilizado nesta análise, apesar de que trabalho aqui com diferentes níveis de afirmação em certas partes da análise. No entanto, não se tem como foco nesta pesquisa uma exploração de níveis mais ou menos profundos das afirmações. Para este debate, os conceitos de ideologia e hegemonia são mais utilizados, em composição com aquilo que tomo como elemento principal desta teoria de tratamento dos dados: a possibilidade de enxergar cada ato significativo, ou cada expressão comunicativa dos alunos, ou ainda cada elemento dos textos analisados, como um agrupamentos de afirmações objetivas, normativas, subjetivas e ainda valorativas. É na relação destas afirmações de cada ato comunicativo com os conceitos teóricos fundamentais desta pesquisa que está a chave de leitura relacional desta investigação. Assim, como o próprio autor coloca como uma possibilidade metodológica, os diferentes níveis das afirmações de validade não são aqui ignorados, mas intrinsecamente incorporados a partir de outros referenciais da própria teoria crítica.

As afirmações de validade de Carspecken (2011) são ferramenta metodológica útil nesta pesquisa, na medida em que são utilizadas para que se possa analisar de forma sistemática, porém relacional e abrangente, os dados coletados tanto na análise

documental como nos questionários e nos grupos focais. Assim, pretende-se aplicar a perspectiva analítica da pesquisa em cada um dos procedimentos realizados, para que ela possibilite uma aplicação metódica da lente metodológica relacional da pesquisa. Antes disso, porém, outras etapas de pesquisa precisam ser esclarecidas. A seguir, encerrando-se o capítulo sobre a metodologia, apresento as duas escolas em que esta pesquisa se realizou.

3.4 AS ESCOLAS PESQUISADAS

A opção por estas duas escolas está relacionada com minha facilidade de acesso a ambas instituições. Também se relaciona a uma semelhança entre as escolas: ambas são escolas comunitárias, cada uma ao seu modo, sendo conquistadas por suas comunidades e mantidas ao longo dos anos em função dos esforços e interesses de suas comunidades escolares. Mas esta opção também se deve a algumas diferenças das escolas, importantes para uma pesquisa sobre ideologia que leva em conta a desigualdade educacional. A instituição privada é uma escola, além de comunitária e religiosa, tradicional no cenário das escolas particulares de Porto Alegre. É uma escola reconhecida pelo sucesso escolar de seu alunos. Já a escola municipal tem uma história marcada, à semelhança de outras escolas municipais de Porto Alegre, pela luta constante contra o fracasso escolar. Ainda que seja uma escola destacada por seus bons níveis de retenção e aprovação, e por guardar um diálogo ativo (e, por vezes, conflituoso) com os programas da Escola Cidadã desde a Administração Popular até hoje, esta é uma escola de classe popular, cujo desafio é o fracasso - enquanto a outra é uma escola frequentada por alunos de classes médias e altas, que tem como desafio, pelo contrário, o sucesso.

Antes de prosseguir para a contextualização destas realidades distintas, a partir da história das escolas, destaco que a partir de agora, em função de que as instituições pesquisadas serão recorrentemente referidas no texto, vou atribuir nomes para elas, que serão fictícios em virtude do anonimato garantido às coordenações e aos responsáveis pelos alunos. A instituição particular terá como nome Colégio Oswaldo Aranha. Já a pública, será a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Bento

Gonçalves. A escolha por estes nomes é baseada em ruas de Porto Alegre. Ambos os nomes são de avenidas importantes na cidade: a primeira é uma via central, em área de classes médias e médias altas da cidade, assim como a escola privada pesquisada, que atende um público deste perfil e que se localiza em uma região mais central de Porto Alegre; a segunda avenida, que também é importante para a cidade, está localizada em setores mais distantes do centro, conectando vizinhanças de classes populares, em conformidade com as características da escola municipal pesquisada.

Desta maneira, aponto a seguir como se constituíram as histórias e como se apresentam atualmente, a partir de seus documentos, o Colégio Oswaldo Aranha e a EMEF Bento Gonçalves.

3.4.1 Colégio Oswaldo Aranha

O Colégio Oswaldo Aranha foi fundado em 1922, atendendo apenas ao nível primário⁵. A escola inicialmente funcionava em uma casa no bairro Bosque Verde⁶, próximo ao centro de Porto Alegre. Desde o início, o Oswaldo Aranha tem sido um colégio comunitário, direcionado a toda população da vizinhança, mas com foco na cultura religiosa que o acompanha desde sua fundação. Seu caráter comunitário portanto não corresponde a uma comunidade no sentido de *topos*, relacionada a localização geográfica das famílias da escola, mas a um sentido de comunidade mais cultural e religioso.

Em 1938, a sede foi transferida para dentro de um centro comunitário no mesmo bairro. De acordo com um documento da escola, “a sua imagem até a década de quarenta era de escola de bairro, dona de um ambiente muito acolhedor e afetivo”. Em meados da década de 40, o Oswaldo Aranha contava com professores intelectuais combativos à ditadura e às perseguições religiosas comuns à época no Brasil. Neste período, o colégio passou a ter como meta aumentar seu número de alunos, pois seus professores estavam “preocupados em criar uma escola para todos” naquele ambiente político desfavorável à democracia em que se encontrava o país.

⁵ Correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁶ Assim como os nomes das escolas, os nomes dos bairros e vilas são fictícios.

Assim, a comunidade escolar cresce e passa a lutar por uma sede mais espaçosa, conquistando-a ainda ao final da década, no bairro vizinho de Santo Inácio, e prontamente criando vagas para o curso ginásial⁷. Em consequência disso, a Escola passou de 156 alunos em 1945 para 254 alunos em 1947, o que ocasionou a aquisição de novos terrenos, a construção de ambientes ainda maiores e de um ginásio – até hoje utilizado para atividades recreativas, pedagógicas e também para eventos importantes da escola.

Desde meados do século passado, o Oswaldo Aranha conservou-se no mesmo terreno, investindo em melhorias nas suas instalações e em constante atualização pedagógica, além de ter ao longo do tempo crescido, contando hoje com 115 professores e 739 alunos. Os valores humanistas da escola, que aparecem desde seu surgimento, mantêm-se atuais, como indica, por exemplo, este trecho de sua *missão*:

O Colégio Oswaldo Aranha elege a educação para a Paz e a busca constante pela excelência de ensino com vistas à formação de cidadãos preparados para a vida e para a construção de uma sociedade plural.

Aliada a uma busca por excelência de ensino, a escola posiciona valores como a paz, a preparação para a vida e o pluralismo como centrais em sua missão institucional. Isto indica que a escola compromete-se com uma formação que não se restrinja aos resultados quantitativos de incorporação de conteúdos escolares - engloba também uma esfera cultural relacionada ao ensino deliberado de valores importantes para a convivência em sociedade.

A excelência de ensino pretendida na missão pode ser relacionada aos índices de sucesso escolar apresentados pelos alunos da escola. Ao mesmo tempo que se compromete com uma formação mais humanista, a escola apresenta um envolvimento, bem-sucedido, com o ensino dos conteúdos escolares e preparação para o acesso à universidade. Um dado neste sentido é a presença da escola “entre as 5 melhores instituições particulares de ensino de Porto Alegre”, de acordo com notícia publicada no *site* da escola em 2013, quando a escola figurou como a quinta maior pontuação no Enem na cidade. Outro dado que corrobora o sucesso escolar de seus alunos é o número de alunos aprovados no vestibular da UFRGS de 2015: foram 51,16% dos estudantes, sem contar aqueles que acessaram universidades privadas. Considere-se ainda que seus alunos, assim como os das demais escolas particulares,

⁷ Correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental.

concorrem por apenas 40% das vagas no vestibular da UFRGS, pois 30% estão reservadas para a seleção nacional pelo Enem e 30%, para cotistas. Os dados do vestibular apontaram ainda que em Matemática, Literatura e História, o Oswaldo Aranha alcançou pontuação média de um desvio-padrão e meio acima da média da UFRGS. De fato, o compromisso com o destaque de seus alunos não parece ser preocupação secundária em relação à formação humanista, como apontam os números e conforme a própria visão da diretora da escola, em recente entrevista: “Há muito tempo, o Rio Grande do Sul perdeu os melhores lugares na educação. Então, não adianta ser uma das melhores de Porto Alegre. Precisamos nos alinhar às novas tendências no mundo”.

Estes são dados que posicionam o Oswaldo Aranha como um colégio acima da média em relação ao sucesso escolar de seus alunos, em acordo com as intenções assumidas pela escola, como aponta a fala da diretora. Ademais, o compromisso com valores indica uma orientação por uma formação que não encare o sucesso apenas como o resultado em exames, mas também o assuma em termos de incorporações de disposições culturais. Desta maneira, relacionando-se sua história, sua atual configuração e algumas de suas orientações e expectativas educacionais, que serão mais detalhadamente analisadas a partir de documentos da escola no capítulo 5, *Análise dos Documentos das Escolas*, apresenta-se uma introdução de parte do campo empírico da pesquisa. A outra parte descrevo a seguir, contextualizando também a história, configuração geral e algumas orientações pedagógicas da EMEF Bento Gonçalves.

3.4.2 EMEF Bento Gonçalves

A Bento Gonçalves é a escola que atende à comunidade da Vila Jardim Seco, na zona sul de Porto Alegre. Ao descrever a história da vila, procuro descrever também a história da escola, e como ela tem se configurado a partir de um diálogo constante com a comunidade local.

O Jardim Seco começou a ser povoado na década de 50, com loteamentos de pequenas chácaras. A urbanização mais intensa nesta área tem acontecido nos últimos 15 anos, com a construção de vários condomínios para classe média e do próprio

desenvolvimento de novas vizinhanças populares. A vila, assim, nos últimos anos, além de ver a área verde ao seu redor desaparecer, teve seu crescimento restrito para o território entre esses novos condomínios.

Ela é composta pela rua principal urbanizada (com luz, água e iluminação pública desde 1986) e pelos becos não urbanizados. Percebe-se uma grande diferença entre as casas da rua asfaltada - de alvenaria, grades, com lugar para carro, jardins, calçada - e as casas dos becos. Nestes espaços predominam casas pequenas, sendo muitas construídas no mesmo terreno, e também se verificam constantemente construções de uma ou algumas peças novas anexas às casas, para os filhos que se casam, para os pais idosos ou parentes. Os alunos da escola são em grande parte moradores dessas vizinhanças.

A vila é atendida por uma linha de ônibus, e o final do seu trajeto é em cima do morro, em frente à escola. Ele circula de hora em hora nos dias de semana e de duas em duas horas aos sábados, domingos e feriados. Alguns alunos também vêm, portanto, de outras regiões, mas a escola tem um caráter eminentemente comunitário, que se explica, também, pela sua história.

Em 1985, a escola estadual que existia no local foi transferida. Após sua transferência, os pais dos alunos e demais moradores do Jardim Seco, em um movimento de intensa participação coletiva, não permitiram o desmanche do antigo prédio e reivindicaram junto ao poder público municipal a permanência de uma escola na comunidade. Procuraram autoridades, fizeram abaixo-assinados e consertaram os dois prédios que restaram da antiga escola. Relatou a coordenadora pedagógica em depoimento para mim em visita que este espírito de esperança na coletividade dos moradores da vila, desde o início, é uma inspiração para a proposta pedagógica central da escola de ser uma escola para todos, sem desistir de ninguém. É interessante observar neste ponto uma semelhança com o Oswaldo Aranha, cuja equipe pedagógica historicamente também se conectou ao ideal de uma escola para todos, ainda que se tratem de contextos sociais radicalmente distintos.

Em 1986, o colégio funcionou como anexo de uma escola estadual, com turmas até a quarta série. Nesse ano, a prefeitura assumiu definitivamente a escola, que passou a funcionar como Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Gonçalves.

Em 1989, com o início da Administração Popular, iniciativas docentes isoladas para intervir em dificuldades de aprendizagem e de permanência dos alunos

passaram a ocorrer, endereçando-se a uma preocupação presente desde o início do funcionamento da Bento Gonçalves. É importante notar que a questão da permanência passou a se tornar central justamente em uma comunidade que batalhou para que não fosse abandonada pelo poder público.

Foi apenas em 1991 que essas iniciativas tomaram corpo, com a eleição de uma nova direção na escola, comprometida com uma proposta pedagógica que buscava compreender, valorizar e intervir nas questões de aprendizagem e de permanência de todos os alunos. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola:

| |
|---|
| Mudanças significativas nas práticas avaliativas – que privilegiavam a leitura de interesses e necessidades dos alunos, a investigação permanente das condições de cada aluno e de cada grupo e a valorização dos avanços obtidos – geraram novas propostas de práticas pedagógicas, alterando as rotinas da escola, envolvendo e promovendo todos os indivíduos da comunidade escolar. |
|---|

Apesar destas mudanças, várias destas dificuldades permaneceram. Em 1993, os professores das séries iniciais iniciaram, ainda que sem perceber a dimensão de seu movimento, uma etapa transformadora na escola. Preocupados em relação ao tratamento da questão disciplinar dos alunos no ambiente familiar, e em possíveis consequências dessas questões para os maus resultados dos alunos em termos de permanência e aprendizagem, os professores propuseram-se a entrevistar alguns pais e responsáveis, para entender melhor as diferenças das concepções sobre a questão entre os professores e as famílias. Este acabou sendo um primeiro passo, ainda que sem intencionalidade, para uma verdadeira integração da comunidade à escola.

Daí, veio a proposta de se dar prosseguimento ao diálogo. Em janeiro de 1994 ocorreu um projeto de férias em que os professores ofereceram oficinas e cursos para alunos e para a comunidade em geral. O resultado foi que os professores também terminaram por conhecer mais a comunidade, originando-se assim uma ênfase do trabalho pedagógico da escola em reconhecer o conhecimento da comunidade como legítimo, e que vem orientando o trabalho da escola desde então.

Esta participação efetiva da comunidade passou a ocorrer cada vez mais organicamente na escola. Um dos principais motivos para isso foi a realização de um projeto de pesquisa assessorado por pesquisadores da UFRGS para um maior conhecimento por parte da escola sobre seus alunos e para, a partir disso, repensar a escola como pertencente à comunidade. Ao final das contas, tem sido essa reorientação considerada um dos motivos para a maior permanência dos alunos e os

melhores resultados que passaram a apresentar, endereçando-se assim com sucesso ao problema original da escola.

A construção desta participação da comunidade e os melhores resultados em termos de permanência e aprendizagem, no entanto, apesar de simbolizarem centralmente a reorientação da Bento Gonçalves, são apenas alguns dos elementos desta transformação. Da mesma forma, esta história conta apenas parte dos motivos para estas mudanças, bem como posiciona apenas parte dos sujeitos responsáveis pelo processo. A análise dos documentos da escola e dos discursos dos alunos poderá contribuir para uma compreensão da transformação da escola – e para a análise do problema de pesquisa de uma forma geral.

A fim de analisar com mais complexidade este campo de pesquisa em termos de construção de hegemonia sobre qualidade educacional, bem como de estabelecer comparações com o caso do Colégio Oswaldo Aranha, portanto, vou examinar alguns aspectos pedagógicos centrais da escola mais adiante, no capítulo 5, *Análise dos Documentos das Escolas*, tendo como base o PPP da escola.

Desta maneira, se pretendeu aqui mapear a história da escola, sua orientação comunitária e, de maneira introdutória, sua prática pedagógica. Anteriormente, se procedeu com a apresentação do Oswaldo Aranha. E, deste modo, foi possível cumprir com a última etapa desta que é a apresentação da metodologia desta pesquisa. A partir daqui, pode-se prosseguir para a definição do referencial teórico que embasa a análise dos dados empíricos, em conjunção com o referencial metodológico. Procedo no próximo capítulo, pois, a essa discussão.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento os dois tipos de fundamentação teórica desta pesquisa, em duas partes. Na primeira delas, discuto os conceitos sociológicos que sustentam a análise relacional aqui proposta. Na segunda, em um momento mais analítico, conecto estas teorias à recente pesquisa educacional. Em conjunto, estas duas partes do capítulo têm como objetivo estabelecer a base teórica, em diferentes níveis de abstração, que sustentam esta análise.

Assim, na primeira parte, debruço-me sobre a definição de conceitos com os quais já venho operando (mas que precisam ser, a partir de agora, adequadamente explicados), e que fundamentam o problema desta pesquisa. As noções de ideologia, hegemonia e articulação funcionam nesta pesquisa não apenas como algum tipo de plano de fundo, mas são teorias com que opero diretamente na prática analítica.

A seguir, na segunda parte, procuro já proceder a uma análise da operação destes conceitos teóricos amplos no campo da educação. Por isso trata-se nesta segunda etapa da apresentação de um referencial ao mesmo tempo que teórico, analítico. Neste sentido, meu objetivo é mapear teoricamente o campo desta pesquisa, que é uma realidade educacional marcada, desde uma perspectiva, por diferenças de classe e, desde outra, por uma construção ativa de hegemonia de uma lógica mercantil. Constituem-se ambas questões em aspectos sociais que - além de inter-relacionados - influenciam e são influenciados pelos julgamentos dos alunos sobre o que é qualidade na educação.

Assim, estabelecido como se organiza a explicação sobre a base teórica que sustenta esta análise – e como este capítulo teórico já é também constituinte de tal análise – encaminha-se sua discussão. Início, abaixo, pela definição de como são aqui utilizados os conceitos sociológicos de maior nível de abstração utilizados nesta pesquisa.

4.1 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Nesta primeira parte do capítulo, pretendo recuperar alguns conceitos sociológicos fundamentais para as explicações educacionais sob um ponto de vista relacional. Minha intenção não é aqui ditar uma compreensão final e absoluta desta complexa teoria. Ao inverso, delimito a partir de agora uma interpretação, a fim de encontrar explicações possíveis para o caso desta pesquisa. Serão três conceitos básicos que sustentarão esta pesquisa: inicialmente, exponho do conceito de *ideologia*; depois, apresento o conceito de *hegemonia*; por fim, é salientada a importância crucial do conceito de *articulação* neste trabalho.

Estes conceitos sociológicos são utilizados em conexão com a metodologia relacional e com o referencial analítico da próxima parte do capítulo, para que se possa analisar as articulações ideológicas que ocorrem nas redefinições do conceito de qualidade da educação incorporadas nos julgamentos dos alunos. Assim, justamente em função da centralidade destas articulações ideológicas para a pesquisa, é com o conceito de ideologia que começo a apresentação dos conceitos deste capítulo.

4.1.1 Ideologia

A revisão da teoria de Bakhtin no capítulo 2, *Justificativa e problema de pesquisa*, além de servir como justificativa, teve como objetivo dar conta da explicação do que Hall (2003, p. 262), ao recuperar Bakhtin, afirmou: “a linguagem é o meio por excelência através do qual as coisas são ‘representadas’ no pensamento, sendo, portanto, o meio no qual a ideologia é gerada e transformada”. A linguagem, que nesta pesquisa é incorporada pela disputa pela definição de qualidade na educação, assim, é um indicador para a compreensão das articulações da ideologia. O problema desta pesquisa, portanto, refere-se justamente a um objetivo final de se compreender a ideologia, o que posiciona, assim, o conceito como central nesta pesquisa - mas também, de uma forma ampla, nas definições sociais.

É fundamental, portanto, que se defina o que é a ideologia na perspectiva teórica desta pesquisa. Com efeito, não há uma única definição correta de ideologia (WILLIAMS, 2000). Conceituar ideologia, enfim, passa pelo mesmo processo por que passa a conceituação de qualquer categoria segundo Laclau e Mouffe (1987): pela sua cadeia de diferenças – por entender aquilo que a categoria não é. Hall (2003), ao criticar a produção de Althusser, que por sua vez critica Marx, dá conta de muito do que não é – e, por isso, do que é – *ideologia*, e assim será fundamental nesta teorização. Porém não é a Hall, mas a Williams (2000) que recorro para iniciar esta conceituação, a partir de uma contextualização histórica da apropriação do conceito na pesquisa científica. A partir deste mapeamento, será possível compreender especificamente a forma como o conceito é utilizado nesta pesquisa.

O conceito de ideologia foi cunhado na França do século XVIII pelo filósofo Destruitt de Tracy, em um contexto histórico em que a tradição empirista, capitaneada por John Locke, era a principal influência dos estudos científicos, superando a desprestigiada metafísica (WILLIAMS, 2000). Deste modo, a ideologia surge como a ciência das ideias, que pertenceria, para Destruitt, ao campo da zoologia. Para o filósofo, para compreender o animal humano, é necessário identificar e mapear o funcionamento de suas ideias, pois as ideias são parte característica desta espécie. O rechaço da metafísica propulsou a consolidação de um empirismo sistemático e que seguia modelos matemáticos em todas suas explicações. Como efeito desta tradição, o estudo da ideologia teve sua origem à margem da dimensão social das ideias, alinhado à lógica burguesa em efervescência iluminista.

Objções reacionárias a Destruitt, intencionando a manutenção do sentido das atividades segundo a metafísica, logo se popularizaram – na voz, inclusive, de Napoleão Bonaparte. Para estes reacionários – assim como será posteriormente para Marx, mesmo que desde outra posição – ideologia seria uma ilusão ou uma teoria irreal (WILLIAMS, 2000). Para os reacionários do século XVIII (e posteriormente, de forma mais elaborada, para o idealismo de Friedrich Hegel), porque as ideias provêm do coração humano e do interesse próprio e não podem ser simplesmente encontradas e categorizadas; para Marx e Engels no século XIX, pelo contrário, porque as ideias não seriam a fonte de onde se pode compreender os homens, mas seriam produto das relações que ocorrem materialmente em sociedade (sendo a materialidade aqui entendida em correspondência com o aspecto econômico da realidade), estas sim explicativas do homem: “Os pensamentos dominantes nada mais são do que a

expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias” (MARX; ENGELS, 2001, p. 48).

Marx, assim, posicionava a ideologia em sua teoria social econômica. A contribuição de Marx ao estudo da ideologia, mesmo que este conceito não ocupasse ali uma centralidade, foi inédita. Ele constatou, afinal, que as relações sociais são decisivas na formulação das ideologias e, assim, desmanchou a crença de aparente independência da ideologia – ele demonstrou pela primeira vez que a ideologia está relacionada com a sociedade. Esta verdadeira revolução teórica tem sido revisitada e complexificada, como veremos a seguir. Marx teve no termo um instrumento teórico para combater a acepção empirista de ideologia, representada nas origens do conceito, e, principalmente, para combater as formulações idealistas representadas na filosofia contemporânea a ele que se personificava na figura de Hegel. Marx estabeleceu, então, três novas bases para a utilização do conceito de ideologia.

Em primeiro lugar, defendeu o materialismo: as ideias, ao inverso do que diziam os hegelianos, são resultantes das condições materiais e refletem o contexto em que estão inseridas. Para Marx, a noção de que as ideias são simplesmente criadas por sujeitos independentemente de sua condição social e econômica e, a partir delas, a realidade vai se montando, é tida como uma noção que se enquadra à ideologia burguesa, que ignora as relações de poder, lutas de classes e todas as condições sociais que delimitam o campo em que se pode pensar. Em segundo lugar, veio a noção de determinismo: as ideias, aqui, são consequências da realidade econômica. Assim, as transformações econômicas, com o tempo, resultariam em transformações nas ideias. Finalmente, em terceiro lugar, Marx considerou que há correspondências fixas entre ideologia e classe social. Da mesma forma, a classe economicamente dominante corresponderia à classe ideologicamente dominante.

Estas premissas, no entanto, passaram a ser alvo de críticas. Segundo Hall, (2003, p. 252), foi a contestação à linha de pensamento idealista de Marx que o influenciou a “simplificar muitas de suas formulações a fim de expressar seu ponto polêmico”. Assim, percebe-se que a evolução da categoria *ideologia* passou por um idealismo que ignorava a influência das relações sociais e por um materialismo que determinou o fator econômico como causa única dos efeitos sociais. Williams (2000) e Hall (2003), partindo das críticas de Althusser, então, em um novo momento de redefinição do sentido de ideologia, ajudaram a reordenar a ideologia no pensamento marxista, posicionando-a ao lado das relações econômicas, nas definições da estrutura

social. Este reposicionamento passa, portanto, pelo alinhamento à Marx quanto à crítica ao idealismo, mas também por uma nova orientação para o materialismo. Segundo Hall (2003, p. 253), neste sentido: “afirmar que as ideias são determinadas ‘em última instância’ pelo econômico é tomar o caminho do reducionismo econômico”. Assumir isto implicaria dizer que o poder das ideias está todo nas mãos de uma classe dominante e, portanto, não haveria espaço para a construção de ideias fora dela, o que não é o que a realidade tem demonstrado (basta um olhar sobre a experiência contra-hegemônicas da Escola Cidadã para comprovar isto). É também definir que cada tipo de consciência corresponde a um tipo de classe, o que tampouco tem se mostrado necessariamente real. O próprio Bakhtin, em relação à linguagem, anteriormente já atentara, neste sentido, para o fato de que não há gramáticas separadas por classe, mas uma disputa pela definição dos sentidos das palavras.

Para Hall (2003), Althusser foi decisivo ao abrir as portas para uma concepção mais cultural de ideologia, conectando-a com a linguagem e utilizando-a para escapar ao reducionismo econômico. O primeiro ponto de contribuição de Althusser, segundo Hall (2003), é sua oposição ao determinismo de classes. Como explicar, senão, as diferentes ideologias, cada vez menos perenes, das classes dominantes? Ou as lutas e disputas dentro de um mesmo grupo político? Ou a utilização de linguagem e ideias dominantes por parte de classes populares? O segundo ponto é a noção de *falsa consciência*. Esta é uma crítica que sustenta que, segundo Marx, o conhecimento verdadeiro estaria de alguma forma mascarado e que apenas quem, por alguma hipótese, escapa da ideologia consegue ter uma verdadeira consciência. Isto implicaria em uma postura arrogante de que aqueles que estão *alienados* pela ideologia dominante não estão no mesmo nível de consciência de quem se liberta da dominação ideológica. A terceira crítica de Althusser aproxima-se novamente das ideias de Bakhtin (2006): não há um conhecimento real separado do discurso e das ideias – a ciência e toda a epistemologia é produzida através da linguagem, em conexão com a sociedade. E, portanto, inevitavelmente conectada à ideologia – não há tal pureza científica fora de um contexto social e, portanto, ideológico.

Assim, Althusser, ao fazer sua crítica à noção de ideologia de Marx, formula o que não é a ideologia, e é assim que se pode chegar a algumas conclusões do que ela de fato é. Novamente, Hall (2003) vale-se de Althusser para constituir este novo conceito de ideologia. Neste sentido, um argumento importante nesta conceituação tem sido a insistência de que a ideologia é uma prática. Os eventos mentais, a

consciência, são registrados ou concretizados materialmente, através de práticas - como a comunicação, protagonizada pelos alunos nesta pesquisa. A linguagem leva a ideologia para a prática, para os locais sociais – portanto, a ideologia não é apenas algo que ocorre isoladamente *dentro das cabeças*, mas ocorre socialmente, o tempo todo. Por isso, Althusser ajuda a levar o marxismo para um novo patamar em que o caráter mental não é menosprezado, mas que considera que o pensamento se manifesta com efeitos materiais. Portanto, ideologia é:

Os referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona. (HALL, 2003, p.250).

Estes referenciais, reafirmo, são mentais, mas simultaneamente práticos, afinal a consciência apenas faz sentido através de uma linguagem estabelecida em sociedade. Ideologia é mental, linguística e concreta, e central nos estudos sociológicos da educação. Para analisar este elemento concreto da sociedade que é a ideologia, a linguagem, incorporada nas articulações das falas dos alunos sobre a qualidade, é o indicador tomado nesta pesquisa.

Por isso, estudar o campo ideológico de alunos é uma tarefa que só poderá ser realizada tendo em conta que, assim como as ideias subjetivas são indissociáveis do contexto social em que são atuadas, não há garantias, determinadas por fatores econômicos ou de qualquer outra esfera estrutural, para as consciências e para as ideologias. É esta leitura, com o entendimento de ideologia demonstrado acima, que impulsiona a pesquisa sobre as articulações dos julgamentos dos estudantes sobre os rumos da educação em um campo de disputa por hegemonia. Hegemonia, afinal, que é outro conceito básico que deverá ser explicado, conforme faço a seguir, com a intenção de determinar suas relações com os conceitos operados até aqui e de posicionar sua importância particular para esta pesquisa.

4.1.2 Hegemonia

Hegemonia é um conceito central para uma análise sociológica como esta, interessada nos motivos e na natureza da estabilidade e da mudança na educação. Para compreender como a ideologia tem sido disputada, é fundamental operar com um conceito que dê conta dos processos articulatórios complexos da prática social, ao invés de optar pelo que Gandin (2002, p.43) chamou de “algum conceito mais monolítico de dominação ou ideologia dominante”. Como procurei explicar até aqui, os conceitos que sugerem uma correspondência direta e estável de classe com uma ideologia e uma linguagem não dão conta de explicar os processos que ocorrem nas disputas sociais do cenário aqui investigado.

Segundo Williams (2000), foi Antonio Gramsci, durante os anos em que esteve encarcerado em uma prisão fascista, entre 1927 e 1935, quem desenvolveu a diferenciação entre *hegemonia* e *dominação*. *Dominação* implicaria formas políticas coercitivas utilizadas principalmente em tempos de crise. Seria um conceito mais associado a acusações ocasionais de manipulação. Já *hegemonia* referir-se-ia à situação mais habitual de um “complexo entrelaçamento de forças políticas, sociais e culturais” (WILLIAMS, 2000, p.129), conforme a definição de Williams:

A hegemonia constitui todo um corpo de práticas e expectativas em relação com a totalidade da vida: nossos sentidos e doses de energia, as percepções definidas que temos de nós mesmos e do nosso mundo. É um sistema vívido de significados e valores – fundamentais e constitutivos – que na medida em que são experimentados como práticas parecem conformar-se reciprocamente. (WILLIAMS, 2000, p. 131).

Este é um conceito mais complexo do que um entendimento de dominação ou coerção, na medida em que a hegemonia se constitui a partir de um tipo de relações de força diferente daqueles mais mecanicistas sugeridos por entendimentos como o de manipulação ou dominação. Este conceito de hegemonia é diretamente influenciado por Gramsci, cujas ideias, de acordo com Hall (2003) ajudam a demonstrar as relações que existem nos terrenos de disputa social. Hall (2003) argumenta que para Gramsci tais lutas não estariam presas a uma batalha entre dois lados pela vitória absoluta, mas que se trataria de uma questão relacional, em que não há nunca garantias da supremacia de um determinado lado sobre outro. Segundo o conceito de hegemonia, as forças suplantadas em um determinado momento histórico não deixam de existir, nem há uma vitória definitiva – a luta, nesta leitura relacional, sempre existe, mesmo que passe por alterações ou por momentos de diferentes intensidades.

Pela teoria gramsciana, portanto, não haveria uma suplantação da burguesia sobre a classe trabalhadora ou o contrário, pois esta é uma relação de forças sempre em processo. A hegemonia, ainda que sempre prevaleça, jamais é total ou exclusiva (WILLIAMS, 2000).

Estas disputas entre forças sociais, que determinarão o que é hegemônico em cada contexto histórico, supõem que há determinado grau de homogeneidade e organização em cada uma destas forças sociais em disputa. Este é um ponto importante na contribuição de Gramsci: para ele, diferentes classes sociais fazem concessões e superam conflitos de interesses em nome de uma unidade que nunca é garantida ou automática, mas que em momentos históricos é acordada. Um exemplo destas alianças é o caso demonstrado por Michael Apple (2008) dos acordos entre neoliberais e neoconservadores que se formaram em nome da conquista da hegemonia. Esta, portanto:

[...] transcende o limite corporativo da solidariedade econômica pura, engloba os interesses de outros grupos subordinados, e começa a “se propagar pela sociedade”, promovendo a unicidade intelectual, moral, econômica e política e “propondo também as questões em torno das quais as lutas acontecem... criando, dessa forma, a hegemonia de um grupo social principal sobre uma série de grupos subordinados”. (HALL, 2003, p.293).

Para Hall (2003), visto que está sempre sendo conformada em um processo de disputas, a hegemonia, em primeiro lugar é um momento: historicamente, é específica e temporária em uma determinada sociedade. Por isso, precisa ser cotidianamente reforçada e estabilizada, inclusive nas escolas, para se manter hegemônica. Em segundo lugar, a hegemonia é multidimensional – não é somente constituída a partir da esfera econômica, mas é uma autoridade também moral, cultural e política, não imposta por dominação, mas resultado de consentimento popular. Em terceiro lugar, conforme ocorre com a ideologia, um período hegemônico não é correspondente a uma classe, mas a um determinado bloco hegemônico, que abriga também classes subordinadas, através de alianças “universalizantes” e “expansivas” (HALL, 2003), que fazem sentido para estas classes economicamente ou culturalmente.

No ambiente escolar, com efeito, é possível identificar os três pontos sugeridos por Hall (2003). O fato de ser um momento faz com que a hegemonia possa ser vista como algo a ser constantemente rearticulado nas escolas, como tem ocorrido através de propostas educacionais contra-hegemônicas como a da Bento Gonçalves; o

fato de ser multidimensional ajuda a demonstrar como diversas escolas atuam ativamente em consenso com pressupostos sociais e educacionais hegemônicos - e em nome de maior qualidade - e não por meio de coerção ou manipulação motivadas por fatores econômicos; e o fato da hegemonia ser correspondente a um bloco explica como não há um tipo de determinismo entre a posição socioeconômica ocupada por um sujeito e suas perspectivas ideológicas, como o próprio estudo dos julgamentos dos alunos pesquisados pode comprovar.

Desta maneira, dada a complexidade com que a hegemonia opera, a atividade revolucionária também passa a ser percebida como algo ativo (WILLIAMS, 2000). O que se desenha, pois, é uma força articulada a partir de uma população que deve vir a se constituir como classe contra-hegemônica, através da elaboração e da prática de um projeto oposto ao estabelecido (WILLIAMS, 2000). Justamente, a contra-hegemonia está nas forças sociais que, mesmo que em desvantagem, jamais estão totalmente subjugadas, mas de alguma forma resistindo e respondendo ao programa hegemônico. Poder-se-ia argumentar que, como o hegemônico toma conta do senso de realidade, o contra-hegemônico seria impossível. Porém, Williams (2000, p. 136) argumenta que “seria um erro descuidar da importância das obras e das ideias que, ainda que claramente afetadas pelos limites e pressões hegemônicas, constituem – ao menos em parte – rupturas significativas a respeito delas”.

Este pequeno excerto da obra de Williams (2000) é um alento para os projetos contra-hegemônicos que têm sido postos em prática e é também a explicação para o sucesso de projetos como o da Escola Cidadã, que não encontrariam fundamento sem a consideração da ausência de garantias para a hegemonia ou a ideologia, configurada no conceito de contra-hegemonia. Assim, o hegemônico nunca é exclusivo e total – é justamente o contra-hegemônico que dá limites ao hegemônico e que o define como *senso de realidade* e não como *realidade*. Tal qual na conceituação apresentada quanto à ideologia, aqui também a negação do que é hegemônico (com o conceito de contra-hegemonia) é o que permite a conscientização do que é hegemônico, e, portanto, do que é social e não-definitivo.

Discutir o hegemônico e o contra-hegemônico em educação, como faço nesta pesquisa, demanda a compreensão desta teoria complexa, bem como a compreensão da anterior definição de ideologia e o posicionamento da filosofia de linguagem bakhtiniana como indicador de ideologia neste contexto de disputa por hegemonia. Para finalmente desenvolver esta discussão sobre as disputas por hegemonia e sua

relação com os julgamentos dos alunos pesquisados, no entanto, ainda é premente uma exposição do conceito de articulação, que ajudará justamente a entender como se concretizam as lutas por hegemonia nos discursos sociais, como os aqui analisados.

4.1.3 Articulação

O conceito de articulação, segundo Hall, é definido justamente no contexto em que as ideias “culturalistas”, como ele próprio denominava, de hegemonia e ideologia se estabeleciam, nos anos 1970 e 1980 (SLACK, 2005). Para substituir o reducionismo da relação entre a sociedade e o modo como os sujeitos interagem com ela, era necessário re teorizar este processo tido até então como um tipo de determinação, e, assim, para acompanhar as novas definições de ideologia e hegemonia. O próprio Hall chegou a cunhar os termos *matriz produtiva e combinação de relações* em 1977, em um esforço neste sentido, até eventualmente optar por *articulação* (SLACK, 2005). Este passa a ser o conceito utilizado para evidenciar o caráter histórico e incerto da hegemonia, que é constantemente renovada – ou rearticulada. Em uma exemplificação muito concreta do uso do conceito, Gandin aponta:

A noção de articulação ajuda a entender a construção tanto de hegemonia como de contra-hegemonia. Categorias como “participação”, “democracia”, “colaboração” e “solidariedade”, que foram historicamente conectadas a movimentos sociais progressistas no Brasil, podem ser desarticuladas de seus sentidos anteriores e rearticuladas na arena educacional usando a linguagem e as práticas de mercado. Tais categorias podem ser despojadas de significados que as ligavam a lutas específicas por justiça e igualdade na sociedade em geral e na educação em particular e conectadas com categorias como “eficiência”, “produtividade” e “conhecimento como mercadoria” (GANDIN, 2015, p.290).

Da mesma maneira do exemplo acima, nesta dissertação o conceito de articulação é utilizado para demonstrar como nos julgamentos dos alunos aqui analisados a hegemonia é constituída ou desafiada. Há possibilidades inúmeras de sentido para as práticas sociais, como os julgamentos dos alunos, e por isso sua “unidade na diferença”, ou seu “fechamento arbitrário” (SLACK, 1996) só pode ser

definido a partir de uma articulação de tal prática social com outro elemento, como por exemplo o contexto em que é produzida.

Entenda-se, assim, a importância de se analisar os diferentes contextos em que se inserem as escolas aqui investigadas, e também de se analisar a hegemonia na educação, que define o senso de realidade mais amplo em que se inserem os julgamentos dos alunos. É na análise da relação deste contexto com a prática social que pode se definir a articulação, e é este tipo de relação que constitui as articulações investigadas nesta pesquisa. Hall, em uma entrevista para Grossberg, define assim o conceito de articulação:

Uma articulação é (...) a forma de conexão que pode formar a unidade entre dois elementos diferentes, em certas condições. É a ligação que não é necessária, determinada, absoluta e essencial todo o tempo. Você deve perguntar: em que circunstâncias uma conexão pode ser forjada ou feita? Então, a chamada “unidade” de discurso na verdade é a articulação de diferentes elementos distintivos que podem ser rearticulados em diferentes maneiras porque eles não tem um pertencimento necessário. (GROSSBERG, 2005, p.141).

De acordo com a citação acima, pode-se pensar, especificamente em relação aos julgamentos dos alunos, que suas falas têm seus significados constantemente rearticulados de acordo com o contexto, e entender a forma como elas são articuladas é uma forma de entender como a hegemonia é constituída ou contestada. Assim, as diferentes articulações dos julgamentos dos alunos sobre a *qualidade* em seus contextos educacionais específicos ajuda a entender a ideologia em suas falas e assim a compreender a forma como a hegemonia – ou a contra-hegemonia – tem se constituído nos contextos analisados.

A articulação, entendida como processo histórico, é a expressão material de que não há determinismo na construção de sentido, hegemonia ou ideologia. Ela comprova que o significado sempre depende da análise crítica do contexto. Mostra, portanto, que a construção dos julgamentos está inserida em uma lógica de disputas ideológicas por hegemonia, e as redefinições da noção de qualidade educacional pelos alunos pesquisados é um bom exemplo disso.

A hegemonia na educação pode ser analisada a partir de rearticulações da própria palavra *qualidade*, mas também do discurso educacional relacionado à noção de qualidade como um todo, tomando-se a qualidade como um ausente estruturante do debate sobre avanços educacionais. Neste sentido, a análise das articulações recai

nesta pesquisa diretamente sobre os julgamentos sobre qualidade elaborados pelos alunos, seja nos questionários, seja nos grupos focais, de uma forma ampla e relacional. Deste modo, define-se o conceito de articulação como fundamental nesta pesquisa justamente porque é ela, enquanto “fechamento arbitrário” entre a prática social e o contexto, que será analisada nos próximos capítulos.

A partir da segunda parte deste capítulo, abaixo, procuro enfim iniciar a operacionalização dos conceitos até aqui explicados, mapeando justamente os dois níveis de contextos sociais em que se insere esta pesquisa – o contexto amplo de hegemonia da lógica de mercado na educação e os contextos restritos orientados pelas marcas de classe. Abaixo dedico-me a discutir estes contextos, bem como suas inter-relações.

4.2 REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO

Realizo nesta parte do capítulo uma contextualização teórico-analítica do campo em que se insere esta pesquisa. Ainda que não se focalize especificamente nas escolas e nos alunos pesquisados, já se toma como referência nesta etapa o debate sobre a qualidade da educação, relacionando-o com o contexto em que se insere a pesquisa. Esta é uma análise que se divide em dois momentos.

Em um primeiro momento, dedico-me a analisar a hegemonia da lógica de mercado na educação e suas interferências no que tem sido definido como qualidade neste contexto mais amplo. Em um segundo momento, discuto o caso específico da desigualdade educacional, a partir das relações entre pertencimento de classe e expectativas educacionais, e também associo este debate à questão da hegemonia da lógica mercantil.

4.2.1 A hegemonia na educação e o conceito de qualidade

Procuo aqui analisar como a hegemonia na educação tem se constituído desde o colapso do Estado de Bem-Estar Social, com a ascensão da Nova Direita e do neoliberalismo, e a colonização da lógica de mercado na educação (CLARKE; NEWMAN, 2006). Para realizar esta tarefa, procuro relacionar a maneira como se explica e como opera a hegemonia na educação com o próprio conceito de qualidade. Explico, pois, como *qualidade* teve seu sentido rearticulado no cenário da educação de acordo com as redefinições da hegemonia.

Esta discussão, então, inicia-se ainda na década de 1970, quando a Nova Direita, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, passou a contar de uma forma muito particular a história sobre as condições da crise econômica que se verificou à época. Essa história foi construída a partir da crítica ao Estado vigente e da elaboração de uma solução ancorada no neoliberalismo, com o renascimento do individualismo, e no neoconservadorismo, com a revitalização da moral tradicional (CLARKE; NEWMAN, 2006).

O neoliberalismo enfatizava a supremacia do mercado como um mecanismo de distribuição social de benefícios, serviços e renda, representando uma volta repaginada ao liberalismo em que as leis de mercado poderiam substituir o Estado. Desde esse ponto de vista, o Estado faria as vezes de intruso nos negócios do mercado, distorceria o mercado com as crescentes taxas de impostos, vistas como inibidoras para a competitividade da nação, das companhias e dos indivíduos, com sua excessiva regulação do mercado, ou provendo benefícios de bem-estar que deixariam de incentivar a busca pelo sucesso profissional.

O neoliberalismo vê a provisão de serviços sociais como um impedimento para o que deveria ser a “teoria da escolha pública” (CLARKE; NEWMAN, 2006). O monopólio do Estado em prover os serviços de bem-estar, como ocorria à época, acabaria não criando oportunidades para o usuário exercer a escolha como cliente de benefícios de bem-estar. Benefícios, aliás, passam a ser vistos também como produtos de mercado, pois seria a forma, segundo esta crença, que daria resultados melhores em comparação com o modelo de benefícios do Estado de Bem-Estar - o responsável pela eclosão da crise. Essa provisão estatal do Estado de Bem-Estar, neste sentido, contrastaria com as leis de mercado nas quais a competição garantiria uma escolha efetiva por parte dos consumidores. Competitividade, assim, seria um predicado relevante para as nações neste contexto de superação de crise, em que há descrédito no papel do Estado como remédio para os desequilíbrios produzidos pela crise.

Este contexto histórico, no campo educacional, influenciou as expectativas quanto à escola, que deveria cumprir com os objetivos sociais mais amplos ligados à competitividade, tanto externa quanto internamente. O foco da atenção do conceito de qualidade da educação deslocou-se, pois, da quantidade de recursos e insumos, como era no período welfarista (ENGUIITA, 1995), para a eficiência do processo: conseguir o máximo de resultado ao mínimo de custo (ENGUIITA, 1995). Verificou-se, assim, uma gradativa colonização da lógica de mercado na educação (SILVA, 1995), e se passou a avaliar a qualidade da educação a partir de resultados obtidos em pesquisas e testes como taxas de retenção, taxas de aprovação, comparações internacionais de rendimento escolar, etc.

Aumentava a insatisfação à época pelas altas taxas de evasão, os maus resultados em comparação com outros países e uma suposta queda de nível em relação ao passado. O neoconservadorismo e a busca por um passado supostamente glorioso encontravam na excelência neoliberal de desempenho da lógica de mercado a solução por uma educação de qualidade. Simultaneamente, o declínio do socialismo burocrático dos países do leste europeu levaram o discurso da reforma educacional ainda mais ao campo da eficiência e da competitividade, deixando de lado a questão da igualdade e da democracia (ENGUIITA, 1995). Assim, forma-se uma noção de qualidade politicamente vinculada a uma resposta mais adequada às demandas empresariais e tecnicamente vinculada a práticas referenciadas pela lógica de mercado.

Com o passar dos anos, a Nova Direita colocou-se ao lado do povo e contra o Estado, mesmo que estivesse no governo durante este período. Essa noção anti-estadista da Nova Direita incorporou-se ao senso comum de tal forma que segue central nas modernizações por que os Estados têm passado. Segundo Ball (2013), há atualmente uma redefinição de várias atividades sociais que têm essencialmente borrado as fronteiras entre o público e o privado. Como exemplo, cita-se as parcerias público-privadas, a atividade filantrópica, o envolvimento de ONGs e o empoderamento do terceiro setor. Para Peroni (2013), acompanha-se um duplo movimento de mudanças no papel do Estado: o primeiro é a *alteração de propriedade*, ocorrendo a passagem do estatal para o privado; o segundo movimento é a *permanência da propriedade pública, mas com a incorporação do ethos de mercado* na organização institucional da gestão pública.

Neste cenário, alguns efeitos têm sido notados e têm gerado algumas redefinições para a concepção de qualidade da educação. Estes efeitos estão conectados à crença de que aquilo que é privado ou segue a lógica do mundo empresarial é bom e aquilo que é público ou segue a lógica do público é ruim. Estas crenças levam a duas ofensivas: 1. a tentativa de aproximar a educação do mercado enquanto instituição e 2. a tentativa pedagógica de ensinar (ao aluno, mas também a todos os outros atores da comunidade escolar e da sociedade) que o *ethos* do mercado leva o aluno ao sucesso e a sociedade ao progresso, enquanto que o *ethos* público leva à burocracia, a ineficiência, ao parasitismo e à corrupção. Claramente, a escola é um lugar estratégico para esta ofensiva.

Analisar esta ofensiva na realidade brasileira, no entanto, requer uma análise mais específica da situação da educação neste contexto. O contexto brasileiro é marcado por uma profunda desigualdade econômica, e portanto, desigualdade de oportunidades e expectativas educacionais (SANTOS, 2005). O exame desta realidade feito a seguir leva em conta todas estas redefinições para que se possa descrever como a noção de qualidade tem se constituído no campo desta pesquisa, cuja marca de classe é significativa demais para se ignorar.

4.2.2 As expectativas educacionais em um contexto de desigualdade

A hegemonia da lógica de mercado na educação convive no Brasil com a particularidade nacional de histórica desigualdade econômica (BARROS, HENRIQUES, MENDONÇA, 2001). Esta é uma desigualdade que se caracteriza pela distribuição injusta de renda, mas também pode ser relacionada com o acesso desigual a inúmeros direitos, como alimentação, saúde e habitação (BARROS, HENRIQUES, MENDONÇA, 2001). Na educação, de maneira correspondente, historicamente se observou uma desigualdade radical quanto ao acesso à escola. Inicialmente, a desigualdade era quantitativa, relacionada ao próprio ingresso no ensino formal (ENGUIA, 1995). Recentemente, com a inclusão cada vez mais ampla de alunos ao sistema de ensino (IPEA, 2012), esta desigualdade tem sido reorientada qualitativamente para o tipo de escola que os alunos acessam (ENGUIA, 1995). No

ensino básico, as classes médias e altas têm acessado a escolarização privada, enquanto as escolas públicas têm atendido as camadas mais empobrecidas da população (AKKARI, 2001). Esta realidade configura um cenário de desigualdade na educação na medida em que há diversos indicadores que apontam um investimento financeiro maior, proporcionalmente, em escolas privadas (AKKARI 2001).

O contexto educacional brasileiro, portanto, constitui-se historicamente em um cenário economicamente desigual, e pretendo examinar como esta realidade econômica relaciona-se com a ideologia, a partir de uma análise sobre as expectativas educacionais das famílias em função dos seus pertencimentos de classe. A partir de referenciais sociológicos (CHARLOT, 2002, NOGUEIRA, 2013, THIN, 2006), é possível relacionar estas expectativas também à hegemonia da lógica de mercado na educação, e assim discutir como a qualidade pode ser entendida nos contextos apresentados. Finalmente, ressalta-se que este é um exercício central para que se possa mapear o contexto social em que os alunos pesquisados se inserem, pois é na articulação entre estes contextos e seus julgamentos que se focaliza a análise deste trabalho. Desta forma, analiso inicialmente as expectativas educacionais de famílias de classes médias e altas, com que se pode identificar os alunos do Oswaldo Aranha. Posteriormente, realizo este exercício em função de expectativas educacionais atribuídas a famílias de classes populares, identificadas com os alunos da Bento Gonçalves, ainda que se considere também a particularidade da proposta pedagógica da escola – que será analisada com mais detalhes no próximo capítulo, *Análise dos Documentos das Escolas*.

Para Nogueira (2013), apesar da série de diferenças entre as famílias das classes médias, algumas marcas comuns têm sido observadas. Tais pontos em comum estão conectadas justamente com as “reformas dos serviços públicos baseadas no mercado e na livre escolha por parte dos usuários” (NOGUEIRA, 2013, p. 282). Assim, as famílias de classe média teriam em comum a interação com estes fatores, que resultariam em “mudanças no plano das mentalidades [que favoreceriam] a exacerbação do individualismo, com os interesses pessoais sobrepondo-se aos valores da coletividade” (NOGUEIRA, 2013, p. 283).

Ao ser conectada esta constatação com, por exemplo, a universalização do ensino e a conseqüente busca por distinção através da migração das classes médias para escolas privadas (ou ainda através de outras estratégias de distinção como a aquisição de novos títulos após a escola), percebe-se aquilo que Dubet (2007) chamou

de “rentabilidade escolar”: como há mais competidores, a competitividade escolar cresce. Esta é uma característica importante de se considerar para que se analise as expectativas das classes médias para a educação e a própria noção de qualidade que aí se articula. Há de se considerar que a situação das classes médias *a priori* difere daquela das classes altas neste sentido competitivo, pois o privilégio para as classes médias, de acordo com Ball (2003, p. 95), “requer um trabalho contínuo e intenso”. Para o autor, “a resposta das classes médias ao aumento da insegurança e do risco envolvidos em suas estratégias de reprodução foi uma intensificação da competição pela posição” (p. 20). Portanto, a nova realidade educacional apontaria que “é nas classes médias, mais ainda do que nas classes superiores, que a escola está fortemente integrada numa estratégia de reprodução social” (p.20).

Este cenário indica diferenças entre expectativas de classes altas e classes médias. Ainda assim, as duas classes costumam conviver em escolas privadas, como o Oswaldo Aranha, já que no Brasil se observa que em diversos casos esta integração é comum (CATTANI; KIELING, 2007). Pode-se depreender, afinal, que as expectativas das classes médias são mobilizadoras em comunidades escolares como a do Oswaldo Aranha. Estas expectativas, que sugerem uma intensificação competitiva de instrumentalização para os alunos, podem ser associadas a um ideal definido por Bourdieu como *distinção* (BOURDIEU, 2006).

Para Bourdieu (2006, p. 13), “o gosto classifica aquele que procede à classificação”. Da mesma forma, já discuti como os julgamentos referem-se para o autor francês não apenas ao objeto de juízo, mas também a quem julga (BOURDIEU, 2006). Assim, quanto à distinção, os sujeitos sociais ao distinguirem “o belo e o feio, o distinto e o vulgar” (2006, p.13), estão distinguindo-se a si próprios. As atividades distintivas operadas pelos sujeitos dizem menos respeito propriamente às atividades do que à posição social expressa por estes sujeitos ao procederem com a distinção. Neste sentido, as práticas educativas diferenciadas a que têm se dedicado cada vez os alunos de classes médias diria respeito centralmente não às próprias práticas, mas à possibilidade de que o aluno pudesse se diferenciar dos demais.

Uma estratégia de diferenciação citadas por Nogueira (2013) é particularmente elucidativa como exemplo de um investimento educacional neste sentido distintivo das classes médias no contexto atual. Segundo a autora (2013, p.284), acompanha-se um “crescente apelo a estratégias de internacionalização da formação” dos filhos de classe média. Esta estratégia parece estar conectada às novas exigências da

globalização, que é econômica, mas também cultural e social. A formação internacional dos alunos de classe média se torna uma tendência na medida em que se espera que a dotação de disposições e competências internacionais se torne um diferencial competitivo para uma melhor posição na escala social. Assim:

Os pais também estão tentando moldar novas identidades em seus filhos como cidadãos de um século XXI multiétnico e multicultural, sem o quê temem que eles não consigam lidar adequadamente com este novo contexto. (CROZIER et. al. apud. NOGUEIRA, 2013, p. 285)

Um aspecto interessante desta tendência é que ela originou a hipótese de que o multiculturalismo é, cada vez mais, fonte de capital cultural:

O interesse da classe média branca pela diferença e pela alteridade pode assim também ser entendida como um projeto de capital cultural através do qual essas famílias de classe média procuram demonstrar suas credenciais liberais e assegurar sua posição de classe [...]. A habilidade de entrar e sair de espaços tidos como do “outro” torna-se parte do processo pelo qual essa fração particular de classe média branca passa a se conhecer como, ao mesmo tempo, privilegiada e dominante (REAY et. al, apud. NOGUEIRA, 2013, p. 285).

Este é um exemplo significativo para se observar como a expectativa que vem se constituindo entre as classes médias para a educação é uma expectativa individualista, em nome de distinção. Na educação, afinal, o multiculturalismo e a alteridade são conceitos historicamente conectados com lutas democratizantes, e que poderiam ser articulados justamente para confrontar ideais mais individualistas. O multiculturalismo é, neste sentido progressista, definido como “um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados (MOREIRA, CANDAU, 2013, p.7). Assim, a tendência observada por Nogueira (2013) rearticula uma palavra utilizada tradicionalmente no combate ao privilégio, conectando-a com uma estratégia distintiva, que visa justamente à garantia do privilégio.

Desta maneira, portanto, pode-se conectar as expectativas educacionais distintivas a uma conceituação de qualidade também distintiva. A educação de qualidade neste contexto seria a que se compromete com uma reprodução social, o que corresponde às expectativas das classes médias (BALL, 2003). Para Nogueira (2013), a democratização do ensino brasileiro beneficiou a classe média

qualitativamente, que pôde orientar com mais sofisticação suas expectativas e seus investimentos educacionais. Apesar da ascensão social, a classe média ocupa uma posição intermediária (que permite descer ou subir na escala social) e por estar nesta situação instável é aquela que tem intensificado a competição pelas posições privilegiadas. Para adquirir privilégio, os pais de classe média apostam em diferentes investimentos educacionais distintivos em nome da ascensão social.

Desta forma, a concepção de qualidade que prevalece neste contexto é ligada à expectativa por distinção. Qualidade, então, aparece como uma concepção comparativa, relacionada à noção de riqueza (SILVA, 1995). Assim, só há qualidade nesta concepção quando há, em outro lugar, a sua negação: a falta de qualidade. Em uma lógica baseada na competitividade, não há com o que se surpreender. É, afinal, a exclusividade que dá o tom da qualidade da educação neste contexto. De acordo com Gentili (1995, p. 174), “na terminologia do moderno mercado mundial, ‘qualidade’ quer dizer ‘excelência’ e ‘excelência’, ‘privilégio’, nunca ‘direito’”.

É interessante associar esta percepção de qualidade com o fato de que as práticas educacionais distintivas têm ocorrido no interior das próprias classes médias. As desigualdades de classe devem ser consideradas para que se perceba como as competições educacionais vivenciadas pelas classes médias, em ambientes como o Oswaldo Aranha, são distintas das competições educacionais – que também se verificam em um cenário de hegemonia da lógica de mercado – de ambientes como a escola pública, em que se enquadra a Bento Gonçalves. Neste sentido, ainda que possua uma proposta pedagógica particular, em que a competitividade na educação é diretamente confrontada, a Bento Gonçalves é uma escola que atende alunos de classes populares que vivenciam e compõem as rearticulações da hegemonia na educação, e que relacionam-se também com as expectativas educacionais identificadas na pesquisa sociológica junto a famílias de classes populares (CHARLOT, 2002, THIN, 2006).

Há de se considerar, afinal, as evidências das interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estabelecem com a educação (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000). Assim, no que se refere à relação das famílias das camadas populares com a escola, o traço que talvez designe melhor essa interação poderia, segundo Nogueira (1991), ser definido pela *contradição*. Se, por um lado, os pais das classes populares expressam sentimentos e atitudes de rejeição e de distanciamento em relação à escola, por outro a reconhecem

como fonte legítima de aquisição do conhecimento e nela depositam suas expectativas de promoção social (DINIZ, 2009). Apesar de que a promessa de sucesso da escola possa ser contestada pelas famílias de classes populares, a partir de suas próprias experiências e da necessidade de resultados mais imediatos, o domínio dos saberes escolares pelos filhos é definido, antes de tudo, como um passaporte para uma “vida normal” (CHARLOT, 2002). Sobre isso, Charlot (2002, p.27) afirma:

Aproximadamente 75% a 80% dos alunos [de classes populares] estudam para mais tarde ter um bom emprego. É uma questão de realismo o qual se torna ainda mais realista se pensado na lógica de que para se ter um bom emprego se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para outra. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal. Na Sociologia muitas vezes se diz que eles não têm projeto. Evidentemente eles têm um projeto, não um projeto de classe média, mas pretendem ter uma vida normal. Nossos filhos quase têm a certeza de que terão uma vida normal. E nosso projeto é para que subam na escala social. Para quem nasce num bairro popular francês, numa favela, aqui, ter uma vida normal é uma conquista, não é uma coisa dada no nascimento. O projeto é ter uma vida normal e para isso só a escola ajuda. Pode-se ganhar dinheiro de outras formas, seja no Brasil seja na França, com o tráfico de drogas, por exemplo, mas este não proporciona uma vida normal e eles sabem disso pois tiveram a oportunidade de ver colegas mortos na rua. Para ter uma vida normal, para quem nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem sucedido na escola e as famílias sabem disso.

Esta constatação de Bernard Charlot é fundamental para que se possa entender a diferença do sentido de qualidade constituído entre alunos de classes populares e classes médias, ou altas. No cenário aqui desenhado, o sucesso escolar também é uma meta para as classes populares, mas não se refere a obtenção de privilégio ou distinção, mas a obtenção das condições fundamentais para uma vida com condições básicas. Este elemento mostra como se configura, apesar das desconfianças à promessa da escola, um investimento real dessas famílias em nome da promoção social de seus filhos.

No entanto, é importante que não se esqueça o apontamento de Nogueira (1991) de que a relação das classes populares com a educação é contraditória. Convivendo com esta aposta na escolarização, há o aspecto da resistência por parte das famílias populares à escola. Thin (2006) argumenta que isto se conecta com o fato que as classes populares e a escola possuem lógicas socializadoras desiguais, além de divergentes: o modo escolar, de um lado, seria o modo dominante; do outro, o modo popular, seria o dominado:

[As] lógicas socializadoras, enraizadas nas classes populares, e que se perpetuam enquanto se eternizam as condições que as criaram, são dominadas e ilegítimas. Portanto, elas não estão completamente livres da influência das lógicas escolares, das quais diferem. A confrontação da escolarização pelas práticas das famílias populares não ocorreria se os pais não percebessem a ilegitimidade de suas práticas e “reconhecessem” a legitimidade das práticas escolares desenvolvidas por uma instituição que se tornou central tanto no processo de socialização quanto no da reprodução do social. Isso explica o fato de encontrarmos na relação das famílias populares com a escola e com a escolarização a ambivalência característica “de todo simbolismo e de toda prática da classe dominada” (Grignon & Passeron, 1989, p. 71), ambivalência fundada no reconhecimento da importância e da legitimidade da escola, associada a formas de desconfiança e distância em relação à instituição escolar. (THIN, 2006, p. 222).

A distância, portanto, aliada à natureza de dominação representada pela cultura escolar, levaria as famílias populares também à resistência. Esta distância pode ser entendida a partir de dimensões como o modo de autoridade, o modo de comunicação e a relação com o tempo. Sobretudo, esta distância é vivida na forma como as famílias imaginam que a educação deve operar e o modo como ela de fato opera (THIN, 2006). Neste sentido, Thin (2006) argumenta que, para as classes populares, a escola possui um caráter essencialmente instrumental, de prover resultados concretos que possibilitarão ascensão social. Assim, o autor aponta que atividades como jogos ou que envolvam abstração e exercícios imaginativos de estabelecimento de relações sem um propósito objetivo costumam ser vistos como menos importantes do que aqueles vinculados ao trabalho no sentido da vida laboriosa, ou ao que Diniz (2009) chama de “lógica do trabalho braçal”:

A importância do trabalho e do trabalho “sério” está também na origem da reserva dos pais com relação às atividades pedagógicas que aparentemente são menos trabalhosas que as aulas e os exercícios. Ela nutre-se da forte cisão entre trabalho e jogo, entre trabalho e descanso, característica das classes populares e que as diferencia dos intelectuais (portanto, dos professores), que nem sempre sabem onde passa a fronteira entre seu trabalho e seus lazeres. Nos meios populares, o jogo remete a colocar entre parênteses as exigências da vida, leva a um descanso, a um prazer, a uma troca livre de qualquer conotação pedagógica e educativa. Para os pais, a escola está classificada ao lado do trabalho, e tudo aquilo que se assemelhe ao jogo parece inútil ou nefasto à escolaridade. Além disso, observamos uma oposição ou uma tensão entre os pais, que esperam da escola conhecimentos que sejam apreensíveis em sua operacionalidade imediata e prática, e a lógica pedagógica, que se inscreve na duração, que coloca o sentido das aprendizagens em objetivos mais distantes e mais gerais, ou mais universais, cujos fins só se desvelam em longo prazo, no domínio de procedimentos intelectuais abstratos (THIN, 2006, p. 221).

Este mapeamento das expectativas das famílias populares quanto à educação aponta para uma reticente aposta na legitimidade da escola para a promoção social. Neste sentido, há também expectativas de como a escola deve fazer este trabalho, e isto passaria por práticas pedagógicas de caráter concreto, relacionadas com a vida laboriosa destas classes, e inserida na perspectiva da “eficácia social” (THIN, 2006): na obtenção dos resultados sociais a partir do ensino e do diploma. Um exemplo deste tipo de procedimento é o caso citado por Thin:

[Os pais] não entendem que os resultados escolares não melhorem apesar do acúmulo de exercícios “escolares” em casa, e alguns se interrogam então sobre a qualidade pedagógica dos professores. Enfim, essa tensão leva muitos pais a oscilar entre “a retirada” e “o superinvestimento”, no que se refere ao acompanhamento da escolaridade (THIN, 2006, p. 222).

Desta maneira, a análise sobre a educação para a escola pública denota a ela uma expectativa diferente daquela típica da escola privada. Ainda que haja exemplos de exceções, o cenário mais amplo desses dois tipos de escolas sinalizam uma marca de classe enraizada nas expectativas educacionais, e no sentido de qualidade da educação. A escola pública de qualidade, diferentemente da escola privada, que aponta para a distinção, aponta para um outro tipo de ascensão social. Ao invés de se visar ao acesso à classe alta da população - ainda que haja casos de sucesso e que o esforço das famílias certamente é neste sentido -, o consenso que se articula neste novo cenário é por uma educação que garanta uma “vida normal”. Tal ascensão não se constituiria em uma promoção social no sentido de uma alteração na posição social dos alunos, mas em garantir que as condições básicas não garantidas com uma educação sem qualidade passem a ser garantidas. Isto não significa dizer que a competitividade desaparece da escola pública, pois a corrida pela promoção social existe nos dois casos. Porém, o ponto de chegada de uma expectativa é o ponto de partida da outra.

Assim, identificaram-se aqui as tendências de diferenças ideológicas adjacentes à desigualdade, bem como as maneiras diferentes como a questão de classe conecta-se com a hegemonia na educação e com a definição de qualidade na educação. Agora, mais diretamente, pode-se proceder para as etapas analíticas da pesquisa, iniciando-se, a partir da contextualização aqui estabelecida, com a análise dos documentos das escolas.

5. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DAS ESCOLAS

A análise dos documentos das escolas tem neste trabalho uma dupla função. Por um lado, esta é etapa condicionante para a análise dos julgamentos dos alunos, uma vez que contextualiza ainda mais diretamente o *locus* onde os alunos vivenciam sua educação. Por outro, ela própria pode possuir um caráter analítico relacional, ajudando na análise de um problema de pesquisa dedicado às articulações da hegemonia com julgamentos sobre a questão da qualidade. Se o problema refere-se especificamente a julgamentos de alunos, não se pode dizer que esta é uma etapa analítica que responde diretamente a ele. Porém, se pode dizer que, além de prover o contexto, esta etapa também constitui parte da resposta.

Divido o capítulo em duas partes, correspondentes uma a cada escola. Na primeira, dedico-me a analisar documentos sobre o Oswaldo Aranha, que se encontram disponibilizados em seu *website*; na segunda, procedo da mesma forma com a Bento Gonçalves, a partir especificamente do PPP da escola. Para esta análise, recorro ao olhar metodológico da análise relacional (APPLE, 2008) e à técnica epistemológica das afirmações de validade (CARSPECKEN, 2011), além de buscar uma leitura dos dados conectada com os conceitos teóricos que sustentam a pesquisa. Procuo, também, que esta seja uma análise que articule a hegemonia na educação e as marcas de classe de cada contexto escolar com os sentidos sinalizados para uma qualidade educacional. Finalmente, outro objetivo aqui é discutir como estas contextualizações das escolas, a partir de seus documentos, podem interagir com os julgamentos ativamente articulados pelos alunos.

5.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO COLÉGIO OSWALDO ARANHA

Selecionei dois dos textos disponíveis no *site* da escola para esta análise. O primeiro se chama “Institucional” e o segundo, “Currículo Socioafetivo”. Um terceiro documento que eu tinha a intenção de analisar é intitulado “Político-Pedagógico”. No entanto, não analiso este documento especificamente, pois seu conteúdo é uma

transposição conjunta, com as mesmas palavras, dos textos “Institucional” e “Currículo Socioafetivo”. Assim, os dois documentos selecionados para a análise são aqueles que se julgou mais diretamente apontarem para orientações estratégicas e pedagógicas da escola. Eles são analisados separadamente, respeitando-se as temáticas específicas que cada um trata. Juntos, podem ser entendidos como uma versão de PPP proposta pela escola.

5.1.1 O documento “Institucional”

O documento “Institucional” pode ser indicado como aquele que mais se aproxima de um planejamento. A partir do conteúdo deste documento, procuro entender os objetivos definidos pela escola e analisar sua interação com uma posição política do Oswaldo Aranha. Inicia-se, portanto, com uma consulta ao texto do documento:

Missão

O Colégio Oswaldo Aranha é uma entidade educacional [comunitária]⁸ que elege a educação para a Paz e a busca constante pela excelência de ensino com vistas à formação de cidadãos preparados para a vida e para a construção de uma sociedade plural.

Visão

Ser uma instituição reconhecida pela alta qualidade de ensino, cujo projeto educativo valoriza de forma marcante a cultura e as relações interpessoais através de práticas inovadoras, vinculadas à preparação para o empreendedorismo.

Proposta

O Colégio Oswaldo Aranha pauta a sua prática num conjunto significativo de valores, [...] força de grupo e ideais. A Cultura, tomada em sentido amplo, é o centro do seu projeto educativo. Os alunos são incentivados a buscar na literatura, ciência, formas de expressão corporal e artes, seus próprios espaços de realização pessoal e auto-superação, em uma perspectiva empreendedora. A Solidariedade, entendida como a responsabilidade que temos uns pelos outros, é o sentido que o Colégio atribui à participação no espaço coletivo. É por todas essas razões que o Oswaldo Aranha valoriza a memória, habilita seus alunos a uma participação produtiva em um mundo plural e enfatiza a qualidade das relações humanas na formação de seus jovens.

Um olhar relacional sobre este documento pode apontar para um processo particular de articulação política de sentido. O documento orientador da escola pode

⁸ Há substituições ou omissões no texto original quando ele compromete a leitura ou o anonimato das escolas e alunos. Tenciona-se interferir o menos possível no sentido originalmente articulado.

ser entendido como uma promessa institucional de instrumentalização distintiva aos alunos. Este é um argumento que sustento nesta análise documental, iniciando-se a partir de algumas possíveis afirmações de validade:

Afirmações de validade objetivas: A escola tem como objetivo a formação de cidadãos preparados para a vida e para a construção de uma sociedade plural, através de uma educação para a paz, em um ambiente comunitário. Como um ideal, a escola vislumbra ser reconhecida pela qualidade de seu ensino; para obter tal qualidade, deve preparar seus alunos para o empreendedorismo através de práticas pedagógicas que valorizem a cultura e as relações interpessoais. Para atingir seu objetivo e aproximar-se de seu ideal, a escola deve agir conforme alguns valores, entre os quais destaca-se o desenvolvimento de uma capacidade de autodesenvolvimento (articulado como cultura) e o desenvolvimento de um senso de responsabilização pelos próprios atos na vida em coletivo (articulado como solidariedade)

Afirmações de validade normativas: É normal, de acordo com o documento, que o objetivo da escola seja restrito à formação de seus alunos. Assim, a escola deve formar alunos com condições de construir uma sociedade plural, enquanto há um silêncio quanto à possibilidade da própria escola construir uma sociedade plural – ou de que ela tenha algum tipo de envolvimento com questões que não sejam especificamente a instrumentalização de seus alunos. É normal também, segundo o texto, que a utopia da escola esteja vinculada a uma intenção distintiva – para a própria escola – de reconhecimento de sua capacidade de ensinar os alunos para o empreendedorismo. Assim, há, também, um silêncio quanto a uma possível utopia mais ampla politicamente do que atender aos anseios distintivos de famílias de classe média, como as de sua comunidade escolar. Por fim, é normal aqui que os valores de uma escola sejam articulações muito particulares dos conceitos de cultura e solidariedade: (a) A cultura, neste caso, é articulada como um “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), referindo-se, portanto, este valor, a uma meta de instrumentalização individual que a escola tem para com seus alunos - e não a um valor como, por exemplo, uma “participação”, ou um “construção em conjunto” no sentido de se referir à forma como a escola é vivenciada pela comunidade. E (b) a solidariedade, neste caso, é desarticulada de um sentido mais coletivo, que sugeriria um valor a orientar o comportamento comunitário na escola, e é rearticulada como mais uma meta de instrumentalização individual aos alunos. E, ainda, esta interpretação de solidariedade tampouco referir-se-ia a uma instrumentalização mais

humanista (também distintiva), mas a uma incorporação própria do mercado de trabalho, entendendo-se que cada um deve ser responsabilizado por seus atos.

Deste modo, esta análise ajuda a entender como este documento institucional é um plano voltado para demandas individuais de seu público – e, assim, para as demandas distintas da própria instituição. A missão, afinal, aparece como um objetivo de instrumentalização individual dos alunos. Por sua vez, a visão, que é a visão de ser reconhecida por sua alta qualidade, é associada ao objetivo distintivo da própria escola enquanto instituição. E, ainda, este reconhecimento decorreria de um sucesso na distinção dos alunos. Finalmente, a proposta não trata de valores esperados para sustentar a vivência comunitária na escola ou de valores idealizados para uma melhor convivência em sociedade, mas de atributos distintivos para os alunos rearticulados como valores da escola.

Desta forma, este texto oficial da escola articula, rearticula, e desarticula os sentidos das palavras, indicando uma orientação ideológica. A ausência de um projeto explicitamente político neste projeto institucional, afinal, não torna a escola um lugar sem política. A escola articula-se consensualmente a um projeto vinculado a lógica competitiva que compõe a hegemonia. Assim, não exige um projeto político específico – ele faz parte do próprio senso de realidade e do próprio senso de como uma escola opera e deve operar.

Em um documento como este, portanto, faz sentido associar o conceito de qualidade da educação a uma maior possibilidade de destaque e distinção, seja para a própria escola, seja para seus alunos. Isto se verifica na prática com este documento, podendo-se associar a noção de qualidade como distinção a ideais concretamente presentes no documento da escola, como a aquisição da cultura e da solidariedade, o aprender a construir uma sociedade plural e a preparação para o empreendedorismo. Por um lado, portanto, este documento indica uma conexão com as expectativas distintas de famílias de classes médias, público que compõe a comunidade escolar do Oswaldo Aranha. Além disso, ainda se pode associar a escola a este ideal pela própria orientação da escola, indicado pela sua visão, e articulado de forma implícita, por uma distinção institucional. Por outro lado, portanto, o documento aponta que esta articulação com as expectativas distintas, típicas de seu público-alvo, também é tacitamente vinculada a interesses distintivos da própria instituição, inserida ela própria em uma lógica competitiva.

Estes apontamentos, no entanto, apesar de importantes, referem-se a um documento mais geral e estratégico da escola. É importante que se examine também um outro documento, que se refira também a questões mais da prática pedagógica da escola, para um entendimento de como se articula a hegemonia à prática. Neste sentido, opta-se a seguir por uma análise sobre um currículo da escola, também com o objetivo de entender a articulação da hegemonia com os pressupostos ideológicos sustentados a partir do próprio documento “Institucional” do Oswaldo Aranha.

5.1.2 O documento “Currículo Socioafetivo”

Diferentemente do documento “Institucional”, este é um documento oficial especificamente sobre a orientação pedagógica do Oswaldo Aranha, que se constitui em um currículo. Este não é um currículo que visa a suplementar o tradicional, mas a se somar a ele. Neste sentido, pode-se associar sua incorporação como um elemento constituinte de uma intensificação da vivência escolar dos alunos, associando-se novamente a uma expectativa de mais instrumentalizações, mais distintas. Segundo a descrição que inicia o documento, assim se define este currículo:

| |
|---|
| O Currículo Socioafetivo é um conjunto de objetivos, competências e conteúdos relativos às áreas de desenvolvimento social e afetivo dos alunos, para além das práticas educativas centradas na dimensão cognitiva. Aspectos como relações interpessoais, emoções, afetos, identidade e autoestima são foco intencional da intervenção pedagógica, tendo em conta as repercussões das vivências desse período para o desenvolvimento de crianças e adolescentes |
|---|

Após esta introdução sobre o que é o projeto, o Currículo Socioafetivo aponta para dois eixos: a “convivência” e a “identidade” (esta última, desdobrada principalmente no projeto chamado de “Curriculum Vitae”). Neste sentido, é possível evoluir na análise e examinar como a lógica de mercado na educação, simbolizada pela intensificação competitiva em nome da distinção, aparece concretamente nestas duas propostas.

Pode-se pensar, inicialmente, no próprio nome selecionado para o primeiro eixo deste currículo. A noção de “convivência” poderia parecer contraditória em um ambiente em que a distinção aparece como uma explicação para a noção de qualidade.

Por que conviver, e não “ultrapassar”, “vencer”, “superar”? A prevalência de uma palavra como “convivência” ajuda em uma reflexão sobre a complexidade do processo distintivo entre as classes médias, e especialmente no caso do Oswaldo Aranha. A competição pela promoção social, afinal, é um trabalho individualista, mas nem sempre individual e, assim, alianças provisórias e redes de contato podem ser ferramentas importantes no processo competitivo pela promoção social. Neste sentido, o documento indica um entendimento de que, justamente para obter sofisticação competitiva e finalmente “ultrapassar”, “vencer” ou “superar”, é preciso aprender a conviver. O texto sobre o projeto, com efeito, aponta para uma noção de convivência muito particular:

Do Nível A até o 5º ano, os alunos contam com um encontro sistemático semanal, coordenado pela estagiária de Psicologia e pela professora de classe, para trabalhar as habilidades sociais no projeto Aprender a conviver na Escola. No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, são definidos focos de trabalho por série e, a partir deles, elaborados projetos interdisciplinares para o desenvolvimento das habilidades sociais selecionadas. Também são organizados grupos de reflexão, a fim de trabalhar a relação do adolescente consigo mesmo, com os outros e com o ambiente, oportunizando o desenvolvimento de competências e habilidades para se relacionar adequadamente com os grupos e o espaço em que está inserido

O texto acima ajuda a sustentar a hipótese de que a habilidade da “convivência” é vista como uma possibilidade distintiva. Em primeiro lugar, pela própria categorização em que é encaixada. Ao ser entendida como uma *habilidade* (ou seja, um atributo individual), a convivência, que poderia sugerir uma ideia de se direcionar o currículo a um ideal mais amplo, é rearticulada como uma forma de direcioná-lo ao plano individual. Este olhar individual, porém, tampouco é um olhar que tenha como propósito, por exemplo, um autoconhecimento subjetivo. A ideia com a habilidade de “convivência” é que se possa “trabalhar as habilidades sociais” ou “desenvolver competências e habilidades para se relacionar adequadamente”. Assim, a ideia de convivência é articulada como uma instrumentalização, fazendo sentido justamente por ser a possibilidade de que o aluno adquira uma nova habilidade – o que, além de indicar uma lógica de pragmatismo típica de mercado, conecta-se novamente a anseios típicos de classes médias – como o público da comunidade escolar do Oswaldo Aranha – por possibilidades de distinção na educação.

Já no segundo eixo do Currículo Socioafetivo, o texto segue sustentando as mesmas bases ideológicas, e as propostas pedagógicas voltam a se conectar a um ideal distintivo. Assim é a introdução do eixo “identidade”:

Nesse bloco, são abordados os temas da sexualidade, autoestima e autoconhecimento, iniciativa pessoal e identidade [religiosa]. O projeto mais significativo nesse eixo é o Curriculum Vitae.

Para analisar este trecho introdutório, lance mão de algumas afirmações de validade:

Afirmações de validade objetivas: há vários temas importantes para o Oswaldo Aranha que influenciam a composição da identidade de um aluno, como a sexualidade, a autoestima, o autoconhecimento, a iniciativa pessoal e a identidade religiosa. Nenhum projeto de identidade é mais significativo do que um chamado Curriculum Vitae.

Afirmação de validade normativa: é normal que um projeto cujo nome representa, no mercado de trabalho, a identidade profissional do sujeito, seja o principal projeto de identidade na escola.

Afirmação de validade valorativa: é importante que desde criança o aluno aprenda o vocabulário e a lógica do mercado de trabalho, para enfrentar com mais condições a concorrência no futuro.

Estas afirmações de validade ajudam a entender a influência concreta dos ideais distintivos nas definições pedagógicas presentes no documento. Em primeiro lugar, pode-se voltar a pensar na intensificação de atividades e exigências em relação aos alunos, que voltam a aparecer. Afinal, não são poucas as questões identitárias que estes alunos trabalham dentro desta parte do currículo. Em segundo, pode-se pensar nas prioridades que são eleitas na escola, e sua vinculação a anseios distintivos. É desta forma que se pode interpretar a importância que é dada ao Curriculum Vitae. Afinal, o programa mais importante para a identidade, dentro de termos socioafetivos – e não cognitivos – é justamente aquele que se associa diretamente, em seu nome, ao mercado de trabalho. Faz sentido, assim, a prevalência de um projeto como o Curriculum Vitae:

O Projeto Curriculum Vitae é um sistema continuado de tutorias individuais e ferramentas desenvolvidas para o acompanhamento da trajetória escolar de cada aluno. Desde o Maternal III, os alunos participam de diversos projetos escolares, os quais são registrados no Passaporte [...] – uma forma de sensibilização para a gestão da própria vida. Com os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o Colégio trabalha o sistema de tutorias, inspirado no modelo de coaching, utilizado em grandes organizações. O processo é desenvolvido por professores-tutores, capacitados a estimular e despertar nos alunos o sentido da melhoria contínua na vida pessoal. O oferecimento de oficinas extracurriculares amplia as possibilidades de o aluno estabelecer metas pessoais e um currículo individualizado.

Desta descrição do Curriculum Vitae, em relação com o texto anterior geral sobre “identidade”, destaco as seguintes afirmações:

Afirmações de validade objetivas: o projeto de identidade mais importante do Oswaldo Aranha é um sistema continuado de tutorias. Desde o maternal, os alunos registram marcos da sua vida na escola em um Passaporte. Desde o maternal, através do Passaporte, eles aprendem a fazer gestão das suas vidas. Todos estes momentos são parte de seu Curriculum Vitae, construído desde cedo. A partir do Ensino Fundamental II, os alunos são atendidos por um *coaching* por professores-tutores, conforme modelo de grandes organizações. Com o Curriculum Vitae, os alunos aprendem a desenvolver metas pessoais e o seu currículo individual.

Afirmações de validade valorativas: as tutorias, conforme modelo aplicado pelos Recursos Humanos de grandes empresas, são a melhor forma para se aprender sobre questões de identidade. É importante que termos como “gestão da vida”, “*coaching*” e “metas pessoais” sejam centrais na construção da identidade dos alunos.

Afirmações de validade normativas: é adequado pensar em identidade como uma gestão da vida. É um diferencial que se aproxime o desenvolvimento psicológico e pedagógico do aluno do desempenho psicológico e profissional de executivos.

A partir deste texto mais detalhado sobre a lógica do Curriculum Vitae, e destas afirmações de validade, é possível entender melhor as expectativas para a educação da comunidade escolar do Oswaldo Aranha, o que compõe uma construção específica de qualidade. Novamente, percebe-se na realidade escolar a prevalência da noção mais ampla de qualidade educacional como possibilidade de diferenciação. Esta articulação de qualidade com distinção é construída, por exemplo, com a ressignificação de um acompanhamento pedagógico individualizado para uma tutoria espelhada em *coaching* de carreira, prática comum entre lideranças de corporações (FRANCISCATO, FERREIRA, WALTER, 2010). Também é construída com a rearticulação de uma noção de autonomia (FREIRE, 1996) para uma gestão da vida, através de metas pessoais. A visão assim é de que a própria trajetória pessoal pode ser construída como algo esquemático e controlável – conforme uma lógica de mercado. A autonomia de Freire, desarticulada nestes discursos, levaria a conversa em outra direção:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar

perturbadora da busca inquieta dos educandos, se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar com estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeita-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção desde direito por parte dos educandos (FREIRE, 1996, p.42).

Apesar de uma abordagem complexa e objetiva de atuação pedagógica para a possibilidade de um desenvolvimento individual para os alunos, este tipo de abordagem parece deslocado de uma noção de qualidade de educação que faça sentido para a realidade do Oswaldo Aranha. Os próprios documentos da escola, em conjugação com o cenário mais amplo da hegemonia e da busca das classes médias por distinção, demonstram como noções como esta de Freire (1996) e tantas outras noções que historicamente influenciam os rumos da educação têm sido desarticuladas e rearticuladas a partir de referenciais que têm produzido e reproduzido a hegemonia.

As rearticulações que se percebe com estes documento direcionam concretamente a educação para um *ethos* de mercado, com exemplos como a questão da gestão da vida, do *coaching*, do Curriculum Vitae, da convivência e de outros aspectos. O próprio vocabulário da escola passa a ser transformado, e as próprias possibilidades de imaginação sobre a escola que se quer, ou de que tipo de qualidade se pode querer, passam a ser constrangidas por estas rearticulações. Elas conduzem a escola para um consenso com a hegemonia, posicionando-a politicamente ainda que estas rearticulações não apareçam como políticas, mas como socioafetivas. Desta forma, constitui-se através de rearticulação na linguagem uma rearticulação ideológica, concretamente vivenciada, conforme os exemplos desta análise.

Da mesma forma que se testemunha com estes documentos tais rearticulações, o caráter histórico do conceito de hegemonia ajuda a entender como ela pode também ser desafiada. Assim, estas próprias rearticulações que aqui descrevi da linguagem da educação, associadas à lógica de mercado, também são concretamente confrontadas em experiências reais. Este é o caso dos documentos orientadores analisados da Bento Gonçalves, em que a lógica individualista é desarticulada dos seus textos e

rearticulada como uma lógica para a democracia e a cidadania. Assim, procede-se, a seguir, ao exercício de análise dos documentos dessa escola.

5. 2 ANÁLISE DE DOCUMENTOS DA EMEF BENTO GONÇALVES

Ao entrar em contato com o PPP da Bento Gonçalves pela primeira vez, deparei-me com um projeto político organizado para a escola. Este é um projeto que ativamente encarna um caráter de confronto a noções hegemônicas na educação. Em parte, a existência de um projeto efetivo está presente no próprio formato do documento – são 94 páginas de conteúdo teoricamente fundamentado – e, principalmente, se encontra no exame de seu conteúdo. Assim, mesmo que eu tenha tido acesso também ao regimento da escola, decidi focalizar esta análise ao documento que mais diretamente se endereça a questão política da escola – relacionando-se assim ao caráter político da discussão sobre a qualidade na educação.

A discussão proposta abaixo é uma análise de dois capítulos deste PPP, os iniciais e mais abrangentes do documento, intitulados “Filosofia da Escola” e “Definindo a inclusão na Bento Gonçalves”. A análise é sobre a questão da ideologia que se constitui na Bento Gonçalves e sua articulação com uma redefinição de sentido de qualidade para a educação. Como se pretende relacional, esta análise leva em conta justamente as implicações da redefinição proposta pelo documento para a estabilidade da hegemonia no contexto da Bento Gonçalves. Também em função de seu caráter relacional, esta análise propõe um diálogo das questões ideológicas abordadas no documento com as expectativas educacionais identificadas entre as classes populares, conforme discutido no capítulo anterior desta dissertação. Finalmente – e também em virtude de minha intenção por uma análise relacional – procuro estabelecer uma comparação da ideologia incorporada nos documentos da Bento Gonçalves com a que se constitui nos documentos do Oswaldo Aranha.

Assim, inicio, abaixo, com a análise do capítulo “Filosofia da Escola”, em que é proposto um projeto político para a coletividade escolar. Na sequência, dedico-me à análise do capítulo “Definindo a inclusão na Bento Gonçalves”, em que se discute as

conexões das intenções políticas da escola com uma proposta para a prática pedagógica.

5.2.1 O capítulo “Filosofia da Escola”

O primeiro parágrafo deste capítulo do PPP, ao mesmo tempo que introduz, ajuda a explicar como a escola define o que chama de “filosofia”:

As bases filosóficas da escola fundamentam-se no espírito comunitário dos moradores do Jardim Seco, que os levou a lutar por esta escola e permitiu a sua existência; no desejo e na convicção da possibilidade de aprendizagem de todos os alunos, assim como na eliminação da evasão, que são pressupostos comuns a todos os educadores desta comunidade escolar.

Pode ser enaltecido, já a partir desta introdução, como a linguagem deste documento diferencia-se daquela dos documentos do Oswaldo Aranha. Há os primeiros sinais aqui de um projeto que não é de instrumentalização distintiva, não possuindo um olhar individualista sobre a prática pedagógica. Também nesta introdução já é possível identificar uma aproximação da linguagem do projeto filosófico da escola com as expectativas educacionais tipicamente identificadas com as classes populares. Assim, tal qual nos documentos do Oswaldo Aranha, aparecem no texto as marcas de classe que contextualizam a escola e a própria produção de seus textos oficiais. Tratam-se, no entanto, de classes diferentes, com expectativas diferentes e interpretações diferentes da noção de qualidade.

Se no Oswaldo Aranha o texto institucional é recheado de promessas de instrumentalização distintiva – como a preparação para o empreendedorismo, para a vida, para a construção de uma sociedade plural e para a responsabilização, por exemplo – o início deste texto, diferentemente, denota uma aproximação à promessa vinculada aos anseios por uma “vida normal” (CHARLOT, 2002), conforme as expectativas identificadas tipicamente para famílias de classes populares. Isto aparece nos objetivos de garantir a existência da escola, de que todos os alunos aprendam e de que não haja evasão. Estes são objetivos elementares se comparados aos impostos na missão do Oswaldo Aranha, em que se supõe como garantido que haja uma escola e que os alunos a frequentarão.

Ao contrário do que ocorre no Oswaldo Aranha, em que as expectativas de classe são articuladas à hegemonia da lógica de mercado no projeto institucional, acompanha-se aqui o oposto: a escola articula as expectativas da comunidade para justamente desafiar a lógica individualista e competitiva na educação. Assim, a escola se propõe a envolver toda a comunidade, insistindo em todos os alunos, e respeitando e incorporando o espírito local. Diferentemente da convivência proposta para o Oswaldo Aranha, a convivência que se propõe na Bento Gonçalves não trata de desenvolvimento de habilidades distintivas ou de alianças visando à distinção individual. Refere-se, primeiro, à criação de um espírito coletivo de solidariedade. Além disso, refere-se também à criação de um ambiente que, assim como no Oswaldo Aranha, inspire articulações e estabelecimento de laços. Porém esta noção é aqui articulada de outra forma, sem um espírito competitivo, mas com o entendimento de que a ascensão de um não compromete a do outro – pelo contrário. Assim, faz sentido falar em “todos os alunos”. Neste sentido, o projeto da Bento Gonçalves não deixa de focalizar no desenvolvimento individual dos seus alunos. Há diferença entre uma abordagem individualizada e uma abordagem individualista, afinal.

Desta maneira, este pequeno trecho já aponta para um redirecionamento da noção de qualidade, que aqui não é associada à distinção. A análise a partir de afirmações de validade, principalmente a partir das destacadas como valorativas, permite que se possa refletir sobre esta rearticulação de sentido:

Afirmarções de validade objetivas: há espírito comunitário no Jardim Seco, e como a escola se baseia no espírito do Jardim Seco, o espírito da escola é comunitário. A escola acredita em todos os alunos em relação a aprendizagem e permanência. Todos os professores comprometem-se com esta crença.

Afirmarções de validade normativas: é comum que muitos alunos não aprendam em escolas públicas de comunidades de periferia. É comum que muitos alunos evadam em escolas públicas de comunidades de periferia.

Afirmarções de validade valorativas: para a escola ter qualidade, deve se basear em um engajamento da comunidade. Para a escola ter qualidade, também deve garantir que todos os alunos aprendam e que todos os alunos frequentem a escola. Deve haver um compromisso dos professores com os objetivos coletivos da escola para que ela seja uma escola de qualidade.

Estas afirmações de validade apontam como a noção de qualidade no contexto da Bento Gonçalves, de acordo com seu PPP, articula-se com uma proposta de

confronto ao individualismo e à lógica de mercado, ao mesmo tempo que articula-se também a expectativas educacionais da comunidade.

Qualidade passa assim a, em parte, associar-se a uma prática democrática e uma formação para a democracia, levando-se em conta uma aposta em todos os alunos, um envolvimento de todos os professores com todos os alunos e o entendimento e que a escola pertence à comunidade – e não simplesmente a atende. De outra parte, a noção de qualidade associa-se a uma promoção social de seus alunos em um contexto específico de classes populares. Assim, o conceito dá conta de expectativas educacionais vinculadas a condições de acesso, permanência e aprendizagem na escola, que aparecem como possibilidades de se assegurar condições para uma vida com o mínimo de possibilidade de bem-estar – diferentemente da noção de qualidade que aparece nos documentos do Oswaldo Aranha, mais articulada a um ideal de promoção vinculado ao privilégio social.

Após este primeiro parágrafo, bastante significativo em termos de ideologia, o texto segue com um parágrafo contextualizando historicamente a escola, e na sequência se lê no PPP:

A palavra aprendizagem é sempre a referência maior da escola Bento Gonçalves, tendo em vista que todos – pais, alunos, professores, funcionários e comunidade – possam aprender.

Do trecho acima, podem-se inferir essas afirmações de validade:

Afirmações de validade objetivas: não apenas os alunos aprendem nesta escola, mas os pais, os professores, os funcionários, e toda a comunidade também.

Afirmações de validade normativas: é comum que apenas os alunos sejam vistos como educandos e que os professores sejam vistos apenas como educadores, mas não no caso da Bento Gonçalves.

Afirmações de validade valorativas: é importante que os alunos, pais e comunidade também ensinem, e que os professores também aprendam, para que esta escola seja de fato da comunidade, e não somente para a comunidade.

Apesar de pequeno, este trecho traduz uma reorientação pedagógica complexa e revolucionária: ao assumir que toda a escola ensina e aprende, que todos são educadores e educandos, há um desafio à lógica de mercado na educação, em que os alunos são vistos como aqueles, atendidos, que devem ser instrumentalizados para seu desenvolvimento individual, enquanto os professores são aqueles, atendentes, que

instrumentalizam, e assim são aqueles responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar. Este desafio também é feito neste sentido, particularmente, com um confronto ao princípio da competição, na medida em que todos são incluídos no ensino e na aprendizagem. Assim, a lógica da distinção está ausente, e a qualidade é alcançada na medida em que todos possam ensinar e todos aprender – e não na medida em que haja sucesso de alguns e o fracasso de outros.

Desta maneira, segue o capítulo com uma explicação mais detalhada dos princípios da escola. Destaca-se, por fim, um trecho ao final do documento, em que se estabelece formalmente o objetivo da escola:

Compreendemos que a escola não é a única instituição responsável pela tarefa de construção do sujeito cidadão, mas possui uma autoria e autonomia no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e com justiça social. Com essa responsabilidade assumida, colocamos o aluno como centro do trabalho, privilegiando relações solidárias e responsáveis no seu interior e com a comunidade. Estas relações se constroem e se potencializam no exercício de práticas que privilegiam o diálogo e a participação democrática nas diversas instâncias do processo educativo.

Neste ponto, é importante retomar a missão estabelecida pelo Oswaldo Aranha para uma comparação mais direta. Recorde-se que a missão do Oswaldo Aranha é relacionada a uma instrumentalização do aluno para seu sucesso individual em um cenário de competição. A filosofia da Bento Gonçalves também posiciona o aluno no centro do processo pedagógico, mas a formação do aluno não é articulada a noções distintivas ou a comprometimento com conduzi-lo a posições de privilégio. A noção de qualidade aqui não aparece com este tom. A ideia aparece mais associada à “construção de um sujeito cidadão”. Articulando-se a noção de “cidadão” com os demais trechos do texto aqui analisados (e com o que é indicado no documento que a seguir será analisado), pode-se perceber uma ausência de uma linguagem distintiva em relação a este perfil de aluno desejado. Deste modo, a Bento Gonçalves também tem um projeto voltado para o aluno, assim como o Oswaldo Aranha. No entanto, o sentido desta centralidade do aluno é articulado de maneiras distintas nas duas escolas.

No Oswaldo Aranha não há um projeto político definido, mas uma promessa de instrumentalização distintiva aos seus alunos o que se vincula a um projeto político mais amplo sustentado nos princípios da competição e do mercado. Na Bento Gonçalves, por outro lado, a centralidade do aluno decorre justamente de uma posição política clara, justamente de confronto a uma lógica distintiva. Coloca o aluno no

centro de um projeto que também visa a uma instrumentalização individual, mas não individualista. O aluno aparece no centro de um projeto coletivo, que envolve toda a comunidade escolar, em que todos aprendem e todos ensinam, com o objetivo de uma preparação para a cidadania. Cidadania aqui, neste sentido, é entendida como uma possibilidade de permanente diálogo e inclusão, e como um confronto a uma lógica que produza e legitime a exclusão, como a lógica distintiva.

Elencadas, assim, uma série de diferenças em relação ao Oswaldo Aranha, pode-se perceber o projeto particular articulado na Bento Gonçalves a partir deste texto. Estas particularidades podem ser analisadas, ainda, com um olhar sobre um documento que diga respeito não apenas à posição política da escola de forma ampla, mas que diga respeito também a procedimentos pedagógicos, como é o caso do capítulo do PPP analisado a seguir.

5.2.2 O capítulo “Definindo a Inclusão na Bento Gonçalves”

Neste capítulo do PPP da escola, é explicado inicialmente o conceito que a escola possui de “inclusão”, sendo este um conceito balizador do trabalho da escola. Somente esta constatação já é significativa, na medida em que, enquanto esta é uma ideia central na Bento Gonçalves, é ausente do debate no Oswaldo Aranha. Procuro, então, analisar o que significa politicamente, neste cenário de hegemonia da lógica de mercado, posicionar o debate de inclusão no centro da prática pedagógica. Isto ocorre em duas etapas: primeiro, analisa-se o conceito de inclusão, defendido no início do capítulo. Depois, analisa-se, o modo como se operacionaliza a inclusão de acordo com o documento. Deste modo, é assim que se conceitua a inclusão:

| |
|---|
| Ao falar de inclusão na Bento Gonçalves, não está se referindo tão somente àqueles e àquelas portadoras de alguma necessidade especial, mas sim da diversidade no sentido mais amplo que este termo possa revelar. Pensar a inclusão nesta escola significa problematizar a ideia da normalidade (homogeneidade) tão presente na sociedade em geral e reforçada no sistema escolar. |
|---|

Pode-se concluir como afirmações de validade do texto acima:

Afirmações de validade objetivas: inclusão é mais do que uma prática para portadores de necessidades especiais. Inclusão é garantir que todos, cada um do seu jeito, é igualmente parte da escola.

Afirmações de validade normativas: é comum pensar em inclusão apenas como a possibilidade de portadores de necessidades especiais frequentarem as escolas junto com aqueles tidos como normais. Nesta escola, isto é diferente: não há normais e anormais, mas diferenças.

Afirmações de validade valorativas: é preciso repensar o que significa inclusão, e assim o que significa ser normal nesta escola. É importante garantir que a diversidade seja reconhecida e que todos os sujeitos tenham participação igualmente legitimada.

Percebe-se por estas afirmações de validade que o debate pedagógico proposto por este documento é muito diferente em relação ao debate pedagógico analisado no caso do Oswaldo Aranha. Embora ambos projetos refiram-se a aprendizagem quanto à convivência e a sociabilidade, a maneira como se reflete sobre eles é diferente. Novamente, pode-se perceber que, enquanto o projeto do Currículo Socioafetivo tinha como foco o desenvolvimento de habilidades, relacionando-se com a distinção, o projeto de inclusão da Bento busca o aprendizado de todos a partir de uma instrumentalização social que não seja distintiva, mas inclusiva. Este não seria, assim, um ideal de alguma forma ligado a um moralismo de conviver com quem não é “normal”, mas um rompimento com a própria lógica da normalidade. Novamente, não se trata de uma prática pedagógica descolada de um objetivo de desenvolvimento individual dos alunos – trata-se de um entendimento de que tal desenvolvimento não vem com algum tipo de superação em relação aos colegas, mas justamente de poder aprender com a convivência com eles.

Trata-se de um desafio à pedagogia da política (GROSSBERG, 1989), no sentido de que é um confronto mais amplo à lógica normativa e comparativa que predomina socialmente. E trata-se, também, de um desafio à política da pedagogia – há uma transformação na noção do que representa a convivência na escola, do que representa o processo de aprendizagem e do que representa o conhecimento.

Este conceito, além de defendido, é também detalhado em termos de operacionalização no documento. Assim, analiso, por fim, a forma como a escola articula sua explicação sobre esta operacionalização, para que se possa também entender a maneira como se ressignifica a prática educacional na Bento Gonçalves:

| |
|--|
| Na escola, a educação inclusiva é garantida, inicialmente, pela equipe Diretiva (Direção - SOE – SSE) que, assumindo sua autoridade de procedimentos que fortalecem o coletivo, promovem autonomia e, na ação conjunta, efetivam os princípios político-pedagógicos da escola. |
|--|

As afirmações de validade deste trecho que se pode salientar são:

Afirmações de validade objetivas: há uma direção que possui autoridade. Uma obrigação da direção, enquanto autoridade, é promover autonomia aos segmentos da comunidade escolar. Outra obrigação da autoridade diretiva é promover a ação coletiva.

Afirmações de validade subjetivas: existir autoridade não é o mesmo que existir autoritarismo. Promover autonomia garante que todos se sintam, e de fato sejam, sujeitos legítimos, com histórias pessoais legítimas e projetos legítimos. Promover ação coletiva garante que todos se sintam, e de fato sejam, construtores da escola.

Afirmações de validade valorativas: é importante que haja organização para que a escola funcione. A direção está a serviço da comunidade escolar, e não o contrário. Ela tem a obrigação de promover a autonomia e a coletividade para que haja maior qualidade de educação.

Assim, esta última parte do documento indica outro aspecto importante sobre o que é uma escola de qualidade na perspectiva da Bento Gonçalves. Para que a democracia, a participação, a inclusão de fato ocorram, não basta querer: é preciso que haja organização e que os diferentes segmentos assumam suas responsabilidades, para seguir o planejamento da escola. Isso é importante também para se perceber que não são apenas as formas de atuação autoritárias que são – ou se dizem – organizadas. Qualquer tipo de atuação em grupo, afinal, precisa de organização para funcionar. Esta constatação, entendida na Bento Gonçalves, é fundamental para conectar os ideais descritos no PPP com a atuação educativa. Ela se dá, exatamente, no reconhecimento da importância da autoridade da direção enquanto entidade legitimamente garantidora de que a democracia, a participação, a inclusão e outros direitos garantidos no projeto sejam elementos que permeiem a prática pedagógica.

Deste modo, o documento sobre a prática pedagógica da escola, além de apontar para uma forma diferente de entender o processo pedagógico em relação ao Oswaldo Aranha, apresenta também a forma como a gestão é fundamental para a consecução do projeto pedagógico. Aponta, enfim, como a noção de qualidade

proposta pela escola não se afasta de uma aprendizagem ou um conhecimento individual efetivo, mas afasta-se do individualismo. Afasta-se também de uma noção comparativa, entendendo-se que todos podem, em conjunto, acessar uma educação de qualidade. Por fim, é um conceito de qualidade que, para existir, demanda também organização e planejamento, e que não ignora a importância de um domínio técnico de práticas de gestão.

Nesta discussão sobre o PPP da Bento Gonçalves, portanto, e em todo o capítulo, procurei analisar, a partir dos conceitos teóricos e da opção metodológica desta pesquisa, como a disputa pela definição de qualidade, já discutida em seu contexto mais amplo no capítulo anterior, articula-se na produção dos textos. Escolhi discutir os textos que sustentam a prática estratégica e pedagógica das escolas pesquisadas, demonstrando como são projetos radicalmente distintos do que se quer para a educação. A ideia do capítulo foi utilizar elementos materiais, da realidade da educação, como estes textos e as diretrizes definidas neles, em diálogo com os elementos mais gerais apresentados até aqui, para que se evidenciasse como ocorrem as rearticulações de sentido do conceito de qualidade nas escolas. Considerou-se, ainda, os contextos sociais em que cada escola se insere, articulando-se a discussão dos documentos às diferentes expectativas educacionais tipicamente percebidas em função da classe. Para que tal exercício se complemente, e se aborde diretamente o problema desta pesquisa, a partir de agora me dedico a analisar os julgamentos dos alunos, coletados na pesquisa empírica, e sua articulação com a hegemonia na educação.

6. A QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: ARTICULAÇÕES DOS JULGAMENTOS DOS ALUNOS COM A HEGEMONIA

Neste capítulo, inicio propriamente a análise do material empírico coletado. A partir dos referenciais teóricos descritos até aqui e da análise documental do capítulo anterior, e a partir dos referenciais metodológicos definidos para esta pesquisa, procuro examinar como os alunos articulam suas percepções sobre a noção de qualidade da educação em relação, especificamente, aos processos educacionais que vivenciam no cotidiano escolar.

No questionário utilizado para a aquisição de dados desta etapa, não me referi diretamente à palavra *qualidade*, com o intuito de possibilitar que os alunos utilizassem o vocabulário que preferissem para se referir a esta ideia estruturante. Como já reforcei anteriormente, *qualidade* tem sido uma palavra central no debate sobre os rumos da educação, constituindo-se em um ausente estruturante, e por isso minha análise sobre a palavra nesta pesquisa não é apenas técnica, mas também política. Toda a discussão que os alunos travam sobre o ideal de qualidade, no sentido de se tratar do que é melhor ou pior para a educação, é utilizado como material analítico do que significa para eles *qualidade*, a partir de um olhar relacional sobre o conceito, e não meramente etimológico.

Desta forma, abaixo utilizo as afirmações de validade de Carspecken (2011) e uma perspectiva metodológica relacional (APPLE, 2008) para destacar as respostas que os alunos dão às perguntas do questionário e analisá-las em relação à forma como articulam suas percepções, a partir da conexão entre a ideologia e as experiências concretas de classe e de escolarização distintas que os alunos vivenciam. Minha proposta não é a de posicionar mecanicamente a ideologia dos alunos como consequência de suas condições sociais, mas de apontar como estes cenários influenciam que possibilidades os alunos enxergam para uma educação de qualidade e, por isso, são decisivos por constranger o próprio senso de realidade e do que é possível imaginar – e concretamente realizar – no sentido de um avanço educacional.

6.1 OS JULGAMENTOS DOS ALUNOS DO OSWALDO ARANHA SOBRE A QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

A análise das respostas dos alunos do Oswaldo Aranha dadas no questionário apontam um uso considerável da palavra *qualidade*. No total, foram 21 ocorrências nas respostas (além de 1 ocorrência do termo derivado “qualificado”), mesmo que a palavra não estivesse presente em nenhuma das perguntas feitas.

Por exemplo, na pergunta 8, *Quais são as 3 principais características de uma boa educação escolar?*, a palavra aparece nas respostas de 3 alunos associada a: “qualidade do professor”, “qualidade no ensino” e “professores com uma boa qualidade para o ensino”. A recorrência do termo, em especial como uma característica importante para a educação, ajuda a demonstrar como a própria palavra tem sido articulada como um estruturante do debate sobre os rumos da educação, e também aponta como os alunos não estão isolados da própria gramática das discussões que têm prevalecido na educação.

Ainda assim, mesmo que seja importante destacar a presença do termo, estes exemplos de como a palavra é usada indicam que a análise de sua aplicação de forma isolada, fora do contexto, explica pouco sobre o conteúdo ideológico dos depoimentos e do próprio significado empregado para a palavra. Simplesmente posicionar a qualidade como uma característica importante para uma boa educação, como os alunos fazem, é tratá-la como um *explanans*, sem que haja uma explicação sobre o que ela tem significado. Por isso, é a leitura relacional dos comentários feitos pelos alunos que pode dar algumas indicações mais diretas sobre os significados de qualidade articulados por eles.

Estes significados podem ser explicados a partir da articulação entre a hegemonia e os julgamentos dos alunos. Desta maneira, dividi em diferentes temáticas analíticas as articulações discursivas dos alunos do Oswaldo Aranha sobre suas crenças quanto à prática educacional cotidiana, e procuro a seguir relacioná-las com a hegemonia, a partir das discussões mais amplas sobre qualidade traçadas até aqui, tanto neste capítulo como nos demais. As temáticas analíticas que defini foram elaboradas a partir da recorrência com que aparecem nas respostas dos alunos. Além disso, mesmo que haja alguma arbitrariedade na definição das três temáticas, a metodologia de análise relacional permite justamente que estes temas sejam

relacionados entre si e com as outras discussões a que esta pesquisa se endereça, evitando que a análise tenha sua potência restringida.

São três as temáticas analíticas sobre os questionários do Oswaldo Aranha definidas aqui: o sentimento de *entitlement*; a lógica do individualismo; e a intensidade do trabalho distintivo como obstáculo para a aprendizagem. A seguir, aponto detalhadamente como, na articulação destes temas, os alunos também articulam ideologicamente suas percepções sobre a qualidade, em um contexto de hegemonia de uma lógica mercantil.

6.1.1 O sentimento de *entitlement*

Início a discussão sobre as respostas que os alunos dão ao questionário sobre a qualidade dos processos educacionais que vivenciam a partir do sentimento de *entitlement*. As pesquisas educacionais relacionadas às desigualdades de classe têm observado (BALL, 2003, SKEGGS, 2002) que este não se trata propriamente de um conceito, mas de um componente daquilo que Williams (2000) define como “estrutura de sentimento”. Para o autor britânico, tal estrutura relaciona-se com:

[...] a finalidade de acentuar uma distinção a respeito dos aspectos mais formais “concepção do mundo” ou “ideologia”. Não se trata somente de que devamos ir mais além de crenças sistemáticas e formalmente sustentadas, ainda que sempre devamos as incluir. Trata-se de que estamos interessados nos significados e valores tais como são vividos e sentidos ativamente. [...] Estamos falando dos [...] elementos especificamente afetivos da consciência e das relações, e não sentimento contra pensamento, mas pensamento tal como é sentido e sentimento tal como é pensado (WILLIAMS, 2000, p. 154-155).

A concepção de estrutura de sentimento de Williams ajuda a posicionar os sentimentos não como algo isolado do que é racionalmente constituído ou do campo das ideias, mas como elementos relacionados àqueles que sustentam a ideologia e o pensamento. Skeggs (2002), ao posicionar o sentimento de *entitlement* verificado entre as classes médias como parte de uma estrutura de sentimento, indica como a sua análise não pode ser isolada de elementos constituintes da racionalidade e da ideologia – pelo contrário, compreender tal sentimento pode ser uma forma de

compreender como a ideologia é concretamente operada a partir das experiências individuais de sujeitos.

Assim, Beverley Skeggs, ao descrever sua experiência pessoal, como mulher de classe popular, de acessar a universidade, faz uma leitura explicativa de como se constitui este sentimento entre as classes médias:

Se eu não tivesse ido à universidade, não teria conhecido tanto sobre a classe média (a não ser via representações). Minhas redes de contato simplesmente não os incluía (devido a fatores geográficos, educacionais e culturais). Na universidade, eu aprendi sobre o poder das redes de contato da classe média. Muitas das pessoas que conheci não precisam se candidatar a empregos; independente do que fizessem, seus futuros estavam assegurados. A maioria tinha acesso a empregos lucrativos em um mercado de trabalho do qual eu ainda era excluída. Aprendi o que significava as pessoas não precisarem se preocupar com dinheiro. Conheci aqueles cuja confiança em si mesmos parecia absoluta e aqueles que não tinham dúvidas de que sua cultura e sua política estava certa. Conheci aqueles cujas “estruturas de sentimentos” não eram baseadas nas políticas emocionais da ansiedade e da dúvida, mas naquelas da segurança e da confiança. Foi este meu posicionamento íntimo com “outros” que me permitiu ver diferenças e sentir a desigualdade. Pessoas de classe média podem operar com um sentimento de *entitlement* para recompensas sociais e econômicas que estariam além da compreensão daqueles de classe trabalhadora, para quem limitação e constrangimento moldam a movimentação social. Meu acesso à classe média permitiu-me construir ferramentas inteiramente diferentes para entender minha posição no espaço social: as possibilidades abriram e eu tentei começar a construir *entitlements*. Foi a partir desse momento que eu comecei a ter problemas com minha família e meus amigos de classe trabalhadora, que viram minha adoção de disposições de classe média como sinais de arrogância ou de ter pretensões (SKEGGS, 2002, p. 136-137).

Este sentimento de *entitlement* presente nas classes médias pode ser posto em diálogo com as expectativas educacionais destas classes (NOGUEIRA, 2013) e seus esforços por uma instrumentalização distintiva, e diretamente com os documentos analisados sobre as estratégias e a pedagogia no Oswaldo Aranha. Estes esforços são sustentados por este sentimento de que estão asseguradas as condições para uma “vida normal” (CHARLOT, 2002). Assim, há a possibilidade de que as intenções educacionais concentrem-se em uma promoção social para uma vida mais privilegiada. Ao mesmo tempo, as já discutidas expectativas educacionais presentes nas classes populares relacionam-se com um sentimento de que não há garantias de uma escolarização com condições materiais básicas.

Esta confiança tácita atribuída às classes médias de que suas posições devem estar asseguradas associam-se a casos exemplificados por algumas falas dos alunos do Oswaldo Aranha. Atitudes e sentimentos que indicam pertença a posições de

privilégio são articulados pelos alunos, e o mesmo não aparecerá nos julgamentos feitos por alunos da Bento Gonçalves. Quando perguntados sobre o que mudariam na escola caso fossem diretoras ou diretores⁹, alguns alunos do Oswaldo Aranha deram estas respostas¹⁰:

Eu com certeza mudaria varios dos professores, metade deles ou nao sabe ensinar direito, ou nao sabe controlar uma turma... Acho que isso seria uma das principais coisas que eu mudaria. Eu tambem mudaria o bar, pois la eles sao muito desorganizados. Acho que eu tambem seria mais rigida em relacao aos estudos... pois o colegio esta meio fraco em relacao a isso e isso e importante, temos que comecar a realmente aprender e nao somente fingir mas e claro que para isso precisaríamos que os professores colaborassem... Eu escutaria mais os alunos do colegio para ver o que eles nao estao gostando e como poderíamos melhorar, pois eu acho muito importante que os alunos tenham um lugar para opinar, acho importante que isso aconteca, pois tambem temos que ouvir os oputros e nao decidir tudo sozinhos. eu trocaria os cadernos pelos computadores e tablets pois eu acho que a escola deveria ser uma preparacao pra op nosso futuro, e eu acho que cadernos nao fazem muita parte dele

eu trocaria alguns professores, tiraria aqueles que ensinam mal e chatos, e colocaria professores mestres. mudaria também o estilo do ensino, pois acho que atualmente o Oswaldo ensina pro vestibular, queria também que ensinassem pra vida. Queria estudar para viver, e não viver para estudar. Os alunos que não mostrassem interesse pelos estudos e que fossem mal nas provas deveriam ser dispensados, pois tem gente querendo vaga na escola e seria um aluno muito melhor do que os que são vagabundo.

Bom.. ser diretor é uma pessoa tão grandiosa, tão poderosa em uma escola. Na minha opinião acho que despediria vários professores, que não tem a qualidade de poder ensinar em um escola como essa. Também certamente teria mais respeito com os estudantes, iria ouvir suas reclamações e aceita-las. Obviamente, mudaria um pouco da infraestrutura do colégio.

Seu eu fosse a diretora, eu já teria expulsado/suspenso muitas pessoas da escola pois muitas pessoas daqui não tem o menor respeito pelos professores e acham os maravilhosos. Mudaria também a educação que seria trocar alguns professores porque não ensinam muito bem. Mudaria também a comida do restaurante porque essa da nojo. Mudaria também a estrutura da escola, e mudaria as cores da escola pois com cores mais vibrantes os alunos teriam mais vontade de vir para a escola.

Há normalmente tom semelhante nas demais respostas, vinculadas a um exercício imaginativo que os alunos fazem de propor reformas estruturais na escola: a partir de trocas de professores, mudança de orientação pedagógica, estabelecimento de canais de participação dos alunos ou outras propostas. O sentimento de *entitlement* nestes casos pode ser analisado se comparamos estas respostas a algumas dos alunos da Bento Gonçalves à mesma questão:

⁹ Estas falas referem-se à questão 6 do questionário: *Se você fosse o(a) diretor(a), o que você mudaria na escola? Por quê?*

¹⁰ Opta-se por não corrigir os erros gramaticais das falas dos alunos, para que se reproduzam aqui as respostas conforme o documento original.

eu melhoraria a qualidade a sala de informática da escola pois não esta em uma situação muito boa e a questão da internet porque quando os alunos estão na informática a secretaria não tem internet

Eu melhoraria a comida, dava um suco descente junto com ela. Colocaria um cardápio da semana para os alunos saberem o que teria na semana. Colocaria música no recreio.

Na verdade eu não sei direito porque sou apenas um aluno e não tenho o conhecimento que eles tem,mas pelo meu ponto de vista eu em vestiria no alimento dos alunos pois a comida está um pouco sem sal e aqueles alunos que na maioria das vezes esperam para comer no colégio acabam não comendo,porque preferem morrer de fome do que come a comida do colégio que é uma...

mudaria o lanche da escola,eu ia lutar para conseguir a quadra ,liberaria festa na escola ,conseguiria passeios muito legais ,ia colocar computadores novos ,colocaria internet sem fio ,e material adequado para cada matéria .

Eu faria uma campanha para arrecadar dinheiro de algum jeito e reformaria a escola, por que a verba da prefeitura não seria capaz de financiar de tao pouca que é. E daria castigo rígidos para os que destruíssem a escola.

Botaria wifi liberado para os alunos, liberaria o celular na sala de aula , teria uma tabela de votação para ver o que os alunos gostariam de lanche e almoçar pela semana, seja um hamburguer com batata frita, com algo para tomar, pois seria melhor ate pra digerir o alimento.

As respostas dos alunos da Bento Gonçalves possuem outras características. Ainda que também respondam diretamente às perguntas, seus argumentos são construídos de outra maneira e possuem outro conteúdo. A maneira com que constroem sua argumentação neste caso pode ser vinculada a um estilo mais concreto e objetivo de se responder, diferentemente das respostas mais amplas e com maior grau de abstração dadas pelos alunos do Oswaldo Aranha. Os alunos da Bento Gonçalves ao invés de apontarem para reformas mais estruturais, como mudanças estratégicas ou funcionais, concentram-se em aspectos mais restritos e que não se relacionam com as práticas pedagógicas, mas com suas experiências pessoais como alunos. Pode-se conectar este tipo de resposta dada pelos alunos da Bento Gonçalves à discussão sobre as expectativas das famílias de classes populares estarem conectadas a uma noção de “eficácia escolar” (THIN, 2006), em que o trabalho braçal e a objetividade instrumental costumam ser mais valorizados, e há menos legitimação de atividades mais abstratas ou sem objetivos específicos.

Desta maneira, enquanto vários alunos do Oswaldo Aranha sentem-se legitimados para falar sobre a organização dos fluxos da escola, os da Bento Gonçalves apontam estarem preocupados com mudanças mais elementares na escola, relacionadas à comida oferecida pelas escolas e também à estrutura física do espaço

escolar. O sentimento de *entitlement* dos alunos da escola privada, indicado pela propriedade que os alunos apontam sentir para falar sobre questões estratégicas da escola não aparece como possibilidade para os alunos entrevistados da Bento Gonçalves.

Há nessas falas algumas afirmações de validade possíveis de serem examinadas, o que pode detalhar mais precisamente estes diferentes sentimentos. Abaixo faço um exercício sobre as afirmações dos alunos do Oswaldo Aranha e da Bento Gonçalves de forma comparativa:

Afirmações de validade objetivas [Oswaldo Aranha]: os alunos sugerem mudanças organizacionais quando perguntados sobre o que mudariam na escola

Afirmações de validade objetivas [Bento Gonçalves]: os alunos sugerem melhores condições básicas de alimentação e estrutura física quando perguntados sobre o que mudariam na escola

Afirmações de validade subjetivas [Oswaldo Aranha]: os alunos sentem que podem ter opiniões quanto a questões estratégicas do funcionamento de uma escola. Ainda que não diretamente nestas falas, eles também indicam pensar que merecem ser escutados quanto a estas percepções. Estes sentimentos estão presentes na medida em que os alunos indicam sentir que é devido a eles uma melhor educação.

Afirmações de validade subjetivas [Bento Gonçalves]: os alunos sentem legitimidade para falar de questões mais materiais e menos organizacionais da escola, como a *internet*, as quadras esportivas ou a alimentação. Não indicam se sentir legitimados para questões pedagógicas ou estratégicas. Como diz um aluno: “eu não sei direito porque sou apenas um aluno e não tenho o conhecimento que eles tem, mas pelo meu ponto de vista eu [investiria] no alimento dos alunos”.

A comparação das afirmações objetivas e subjetivas subjacentes às falas dos alunos possibilita que se identifique diferenças quanto ao sentimento sobre sua educação e sobre si mesmo. Os diferentes tipos de legitimidade que sentem para falar sobre sua educação apontam para diferenças quanto às condições de escolarização – a questão da alimentação por exemplo aponta para condições essencialmente materiais – e quanto à forma como se comportam enquanto alunos. As limitações práticas da escola municipal e da vida de classe popular influenciam no que se imagina para a escola: alimentação e um espaço com condições básicas não aparecem como um problema na vida ou na educação dos alunos do Oswaldo Aranha, o que lhes permite pensar além destas condições fundamentais. Além disso, somente entre alunos do

Oswaldo Aranha é comum uma confiança e segurança de enxergar que é legítimo pensar e sugerir mudanças estratégicas na escola. Assim, somente no Oswaldo Aranha há a presença de um sentimento de que uma educação de qualidade é devida a eles, e por isso a escola deveria ser melhor.

Pode-se observar, recuperando-se os documentos das escolas analisados, como a presença destas estruturas de sentimento diferentes é articulada nos seus projetos estratégicos e pedagógicos. No Oswaldo Aranha, aparece como normal nos documentos que o foco seja em projetos distintivos para os alunos, sendo oferecidas aos alunos possibilidades de desenvolvimento pessoal que superem uma garantia de condições de “vida normal” e aproximem-se de uma promessa por condições de uma vida privilegiada. Nos documentos da Bento Gonçalves, conectam-se os projetos a sentimentos de incertezas quanto à segurança de uma “vida normal”, sendo as promessas da escola vinculadas à possibilidade de não evadir ou de aprendizagem dos conteúdos fundamentais para uma formação escolar. Assim, pode-se perceber como, ao mesmo tempo que estes projetos se conectam a estes sentimentos diferentes, eles também legitimam, enquanto projetos oficiais, estas expectativas diferentes, e têm um papel de produção destas diferenças a partir das práticas decorrentes destes projetos.

Esta, porém, não é a única maneira como se manifestam estas diferenças nas estruturas de sentimento. Este sentimento de *entitlement* também se manifesta em julgamentos dos alunos do Oswaldo Aranha em relação a outra questão, enquanto para a mesma pergunta o sentimento não é observado entre respostas da Bento Gonçalves. Na questão 7, eles são desafiados a dizer que instituição, que não seja a escola, que julgam fazer um bom trabalho, e estes são exemplos de respostas de alunos do Oswaldo Aranha:

Eu faço voluntariado, acho uma maravilha compartilhar o que eu tenho, compartilhar a felicidade com as pessoas que mais precisam. ADMIRO MUITO essas pessoas que se dispõem a ajudar essas pessoas. Certamente não tenho UMA instituição somente, mas todas que conseguem se manter, conseguem conseguir voluntários e conseguem, principalmente ajudar aquele que precisa.

O meu curso de inglês fora do colégio faz um bom trabalho, pois acho legal o jeito que eles ensinam, me deixa interessada. O colégio até que não é dos piores na questão de o aluno ser identificado apenas pela nota.

Estes dois exemplos em específico foram selecionados porque representam o sentimento de *entitlement* entre os alunos desde esta outra perspectiva. As formas como os alunos enxergam as outras instituições a sua volta também apontam, afinal,

aquilo que não enxergam, e aquilo que enxergam sobre si próprios. Os alunos associam-se às posições privilegiadas nos dois casos de forma implícita, pois não aparece como questionável ou ameaçada a posição associada àqueles que fazem o trabalho voluntário ou àqueles que são os alunos do curso de inglês. Esta é uma posição diferente daquela que os alunos da Bento Gonçalves se colocam quando pensam em uma instituição que faz um bom trabalho:

Projovem,lá tinha uma professora muito legal que o nome dela é Jurema e as "aulas" eram bem aproveitadas tinha aula de educação física que a professora dava varias aulas diferentes e legais tinha aulas de educação ambiental e no final do ano tinha festa de formatura mais no outro ano você podia fazer de novo e te encaminhava para trabalhos dependendo da idade.

Pra mim o pão dos pobres por que nesse lugar tem atividades gratuitas , sem pagar nada.

pra mim é a rede mac simionato,pois eles te dão bastante oportunidade e por cima ainda tu ganha bem.

Nestes casos, os alunos se sentem beneficiados por conseguirem acessar os serviços das instituições filantrópicas citadas ou por acessarem empregos em uma loja de materiais de construção. Novamente, o sentimento aparece articulado às condições materiais dessas realidades desiguais: o curso privado de inglês ou a posição de voluntário – e não de assistido – não fazem parte da realidade da maioria dos alunos pesquisados da Bento, o que também implica outras estruturas de sentimento. Não há posições de privilégio sentidas como asseguradas para estes alunos, mas um sentimento de gratidão por conquistarem os benefícios destes projetos sociais e empregos (relacionados às condições fundamentais para uma “vida normal”). Estas desigualdades, e em particular a presença do sentimento de *entitlement* entre os alunos do Oswaldo Aranha, podem ser examinadas a partir dessas afirmações de validade:

Afirmações de validade objetivas [Oswaldo Aranha]: os alunos apontam instituições que acessam em posições de privilégio como instituições que fazem um bom trabalho.

Afirmações de validade objetivas [Bento Gonçalves]: os alunos apontam projetos filantrópicos que acessam em posição de beneficiários e a loja que oferece bons empregos como instituições que fazem um bom trabalho.

Afirmações de validade normativas [Oswaldo Aranha]: os alunos veem como normal a posição de privilégio que ocupam nas instituições citadas. Não aparece uma

instituição que ofereça emprego como uma instituição que faça um bom trabalho em suas falas.

Afirmações de validade normativas [Bento Gonçalves]: os alunos veem como normal a posição de beneficiário que ocupam nos projetos filantrópicos citados e de empregados de lojas.

Pode-se observar o que também está em silêncio quanto a estas afirmações normativas. Ao enxergarem como normal sua posição de privilegiados, os alunos do Oswaldo Aranha também não enxergam como normal ocupar posições subalternas, e o oposto pode ser dito dos alunos da Bento Gonçalves: as falas indicam que a posição de privilégio, seja como voluntário ou como aluno de um curso de inglês privado, não fazem parte da realidade cotidiana destes alunos. Estas afirmações de validade apontam novamente para as incorporações das desigualdades nas próprias estruturas de sentimento.

Desta forma, nos dois casos, há um sentimento de que as instituições citadas são boas, mas o sentido de “bom” é articulado de uma maneira para alunos do Oswaldo Aranha e de outra para alunos da Bento Gonçalves. Há, afinal uma relação indireta nestas construções de sentimento com as expectativas educacionais destes alunos: na medida em que os alunos do Oswaldo Aranha se autorizam a ocupar posições de privilégio, os alunos da Bento Gonçalves legitimam suas posições de beneficiados quando adquirem condições para uma “vida normal”, com condições materiais fundamentais.

Assim, a noção de qualidade se constrói, de maneiras diferentes em cada caso, na articulação entre os julgamentos dos alunos sobre o que aparece como “bom” nos processos educacionais e sua condição social. Estas noções de qualidade, porém, também são articuladas sob influência de lógicas de mercado associadas à hegemonia na educação, e é a este tipo de articulação ativamente constituída pelos alunos que me dedico na análise da próxima temática analítica.

6.1.2 A lógica do individualismo

O segundo aspecto analítico que pontuo é a conexão mais direta da lógica de mercado que se tem feito presente na educação de acordo com a análise teórica desta pesquisa, com os documentos do Oswaldo Aranha analisados e, como discuto aqui, com as falas dos alunos. Especialmente, no caso dos alunos do Oswaldo Aranha, esta linguagem pôde ser percebida em particular a partir da ideia de que a educação passe a operar seguindo uma lógica de individualismo. Isto aparece como uma a noção de que os alunos são consumidores da educação e a partir do princípio do *accountability*, ou da responsabilização individual, segundo a qual os problemas da educação são vistos como técnicos, e que poderiam ser resolvidos com soluções que, por mais que políticas, sejam traduzidas como técnicas (SILVA, 1995). Procuo a seguir discutir como a linguagem de mercado não se configura como algo imposto ou artificial na fala dos alunos do Oswaldo Aranha, mas também como não está ausente. Discuto como ela passa a aparecer e constituir a própria forma como os alunos elaboram suas percepções sobre como a educação deve funcionar.

Utilizo neste exercício uma comparação entre respostas dos alunos do Oswaldo Aranha e da Bento Gonçalves à pergunta 9, *Qual das características que você listou acima é a mais importante pra você? Por quê?* Esta é a pergunta em que os alunos analisam qual das características que listaram na pergunta anterior (*Quais são as 3 principais características de uma boa educação escolar?*) é a que julgam mais importante para uma boa educação. Faço a discussão a seguir a partir do conceito de articulação, pois procuro explorar como a partir da mesma característica os alunos do Oswaldo Aranha articulam ideias mais vinculadas à responsabilização individual, enquanto os alunos da Bento Gonçalves indicam associar uma boa educação a partir de um ponto de vista mais relacionado à inclusão e à democratização.

Neste sentido, optei por destacar abaixo respostas que posicionam particularmente o professor como chave para uma boa educação. Foram vários os alunos de ambas escolas que escolheram o professor como uma figura central na definição de uma boa educação. Analisar como o sentido da importância do professor é articulado de formas diferentes nas duas realidades pesquisadas ajuda a explicar como a linguagem da responsabilização aparece entre os alunos do Oswaldo Aranha e, mais amplamente, ajuda a explicar como a noção de uma educação de qualidade é articulada a partir de diferentes referenciais entre os alunos das duas escolas. Desta

maneira, aponto a seguir três falas de alunos do Oswaldo Aranha e na sequência três de alunos da Bento Gonçalves:

Alunos do Oswaldo Aranha:

Na verdade eu botei em ordem de importância [na questão anterior], acho que a base de todo aluno vem de explicações e aprendizados e tudo isto é responsabilidade do professor.

Ótimos professores, porque quem prepara o aluno para sua vida profissional, na maior parte do tempo é o professor.

Professores, porque eles que decidem a forma de passar a matéria para os alunos, e isto influencia muito em se aprendemos ou não

Alunos da Bento Gonçalves:

professor . por que sem o professor te insistindo ,eu acho que niquem conseguiria ser bem nos estudos .

incentivar os alunos a estudar pois se os alunos não recebe o apoio de dentro onde eles estudam vão receber de quem lá fora? Muitos não tem um dialogo com os pais,então os professores são como os pais adotivos deles.

a união de professores com a alunos e vise versa, porque é muito importante para a aprendizagem de todos.

As falas apontam que a qualidade do professor é destacada pelos alunos do Oswaldo Aranha a partir do argumento de que os bons resultados dos alunos e seu futuro profissional são consequência da qualidade dos professores. Esta é uma perspectiva ideológica que se sustenta em elementos de bom senso, na medida em que o trabalho dos professores é central na formação dos estudantes. Ao mesmo tempo, estas falas individualizam no professor a responsabilidade pela educação e posicionam os alunos como aqueles a quem a educação é devida pelo professor.

A importância do trabalho do professor para os alunos poderia ser imaginada de outra forma, como demonstram os alunos da Bento Gonçalves. Para eles, a centralidade do professor também é repetidamente destacada, porém é articulada de uma maneira menos vinculada à responsabilização individual e mais vinculada a uma aposta no potencial do aluno, e indica outra forma de pensar a educação. A disposição de algumas afirmações de validade implícitas nas falas dos alunos destacadas ajuda a entender como os alunos articulam de maneiras distintas suas percepções sobre a importância do professor para uma boa educação:

Afirmações de validade objetivas [Oswaldo Aranha]: é importante que o professor seja bom para o aluno ser bem-sucedido.

Afirmações de validade objetivas [Bento Gonçalves]: quando os professores são bons, os alunos podem aprender.

As afirmações objetivas não são muito diferentes entre os casos das duas escolas. Ambas posicionam o professor como um ator importante para a aprendizagem ou o sucesso escolar.

Afirmações de validade subjetivas [Oswaldo Aranha]: os alunos percebem que o sucesso profissional e a base dos conhecimentos dos alunos dependem da qualidade do trabalho do professor.

Afirmações de validade subjetivas [Bento Gonçalves]: os alunos percebem que o trabalho de um bom professor está vinculado à insistência em ensinar, ao incentivo ao estudo e à união com os alunos.

Afirmações de validade valorativas [Oswaldo Aranha]: um bom professor é aquele que possui a capacidade de transmitir ensinamentos necessários para o sucesso escolar e profissional. O professor é, assim, responsável pelo sucesso do aluno.

Afirmações de validade valorativas [Bento Gonçalves]: um bom professor é aquele que se dedica para que os alunos aprendam. O professor é um aliado na formação do aluno.

Estas afirmações de validade apontam mais minuciosamente para as formas distintas, em diferentes níveis, que a importância do professor é articulada nos dois casos analisados. Principalmente, estas afirmações indicam como a responsabilização individual, típica da lógica de mercado, aparece na lógica da operação do Oswaldo Aranha, em particular aqui no trabalho do professor, tomados como responsáveis pela educação dos alunos. O próprio sentimento de *entitlement* está presente nesta lógica, articulado à noção de consumidor, na medida em que os alunos do Oswaldo Aranha apontam que é devido ao aluno um bom professor, para que obtenha uma boa educação.

No caso da Bento Gonçalves a articulação sobre a centralidade do professor se apresenta a partir de outros referenciais ideológicos. Os alunos apontam associar a lógica do trabalho docente a uma lógica inclusiva, no sentido de que o importante no trabalho do professor aparece como uma disposição em reverter um quadro de fracasso escolar a partir de dedicação e união com os alunos. A linguagem da responsabilização não aparece neste caso, e os alunos apontam reconhecer no bom

professor um aliado, o que é diferente de percebê-lo como o sujeito responsável pelo sucesso do aluno. Pela forma como elaboram suas ideias, os alunos da Bento Gonçalves indicam que ter um bom professor em sua escola significaria haver insistência para que todos aprendessem. Os alunos da Bento Gonçalves apontam se sentir agradecidos quando há esta realidade, o que pode ser conectado à sua condição social e à incerteza quanto à possibilidade de obter condições educacionais mínimas, como a própria presença de um professor. Para os alunos do Oswaldo, não aparecem estas incertezas, e há a presença de um sentimento de *entitlement* que pressupõe a existência de bons professores como condição básica para uma educação que lhes garanta seu reservado sucesso, e a ausência de bons professores seria – e é, em algumas falas – motivo de revolta.

Assim, percebe-se novamente uma associação ideológica dos julgamentos dos alunos sobre a qualidade dos processos educacionais com os documentos orientadores das escolas. No Oswaldo Aranha, os documentos indicam uma escola que se coloca a serviço da sua comunidade escolar, responsabilizando-se pela aquisição de uma boa educação aos seus alunos, ao se comprometer com uma instrumentalização que dê a seus alunos condições de ascender a posições mais privilegiadas. Esta é uma lógica de se pensar a educação associada a lógica de mercado, podendo-se comparar a escola a uma empresa a serviço dos consumidores, que se responsabiliza por uma mercadoria que venha a satisfazer o cliente. Os julgamentos dos alunos, neste sentido, indicam uma incorporação desta lógica mercantil para se pensar a educação. Especificamente, os professores são vistos como aqueles profissionais tecnicamente responsáveis pelo ensino, consistindo, logicamente, na peça fundamental na qualidade da aprendizagem destes alunos. Desta forma, percebe-se um diálogo entre os documentos orientadores da escola e os julgamentos dos alunos em relação à forma como uma educação de qualidade deve operar.

Já no caso dos documentos da Bento Gonçalves, não se aponta uma escola a serviço da comunidade escolar, mas uma escola que pertence à comunidade escolar. Assim, a escola não se responsabiliza, de uma forma mercantil, por uma qualidade escolar devida aos alunos. A escola vê sua responsabilidade desde um outro referencial, e não se posiciona como uma prestadora de serviços, mas como uma instituição que tem como objetivo contribuir para uma maior justiça social e para a inclusão, insistindo e apostando em todos os alunos. Esta linguagem diferente da escola também aponta o lugar do professor de forma diferente. Faz sentido indicar,

neste contexto, que o professor não seja visto como um funcionário, com uma função tida como apenas técnica e, assim, como único responsável pelo ensino e pela aprendizagem. A atividade docente, de acordo com os documentos da escola, é parte de um processo em que todos são educadores e educandos, e pode ser entendida aqui como uma atividade intelectual na complexa e política tarefa de ensino, e não como um cargo meramente técnico e sem autonomia. Assim, o professor, ainda que tenha responsabilidades, não é tomado como o único sujeito responsabilizável pelo ensino ou pela aprendizagem. Estas articulações de sentido da escola e do professor, diferentes daquelas presentes nos documentos do Oswaldo Aranha, articulam-se na prática aos julgamentos de seus alunos, pois se confirmam na forma como eles definem a centralidade do professor em uma educação de qualidade.

Este cenário de diferenças ideológicas sobre os processo da educação aponta o caráter de disputa da hegemonia na educação e, ainda, demonstra que esta disputa ocorre nas próprias formas como se percebe e se nomeia o que é importante na educação. Demonstra também que a construção de hegemonia não acontece através de imposições ou coerções, mas, de maneira complexa, nas formas como se articulam os sentidos e práticas educacionais. Finalmente, demonstra que os sujeitos envolvidas na disputa por hegemonia vivem e disputam os sentidos de ideais, como uma educação de qualidade, no cotidiano social – e este é o caso dos alunos pesquisados, atores com agência no processo de disputa por hegemonia.

6.1.3 A intensidade do trabalho distintivo: obstáculo para a aprendizagem

A última temática que destaco para a análise específica da visão dos alunos do Oswaldo Aranha sobre os processos educacionais, e sua relação com a definição do que é qualidade, trata da crítica principal que estes estudantes fazem à sua escola. De diferentes formas, estes alunos mostram-se incomodados com a intensidade da atividade discente e veem esta intensidade como um obstáculo, e não um trunfo, para a aprendizagem.

É comum se imaginar que os alunos resistam à escola, subvertam sua lógica, ou mesmo que estejam “perdidos”: preocupados com outros assuntos e

desconsiderando a importância da escola. Minha expectativa como pesquisador, era que alunos do Oswaldo Aranha contestassem a promessa de distinção da escola em suas falas. Foi surpreendente perceber que todos alunos pesquisados se comprometem com os ideais da escola.

Assim, as críticas dos alunos à intensidade de suas rotinas não se relacionam com tentativas de resistir à escola, mas justamente ao oposto: aparecem como propostas de aperfeiçoamento à mesma estrutura escolar. Esta é uma constatação importante, pois aponta que os alunos compartilham dos ideais distintivos típicos das classes médias e altas – e dos ideais dos próprios documentos do Oswaldo Aranha – e suas críticas são no sentido de aprimorar as táticas da mesma estratégia, e não de subvertê-la ou substituí-la. Procuro, aqui, a partir das respostas dos alunos a diferentes perguntas sobre como deveria ser o cotidiano na escola, analisar como eles, ao mesmo tempo que apontam problemas pedagógicos da intensificação de suas atividades, indicam estar em consenso com o ideal distintivo da escola. Novamente, lanço mão das comparações com as respostas dos alunos da Bento Gonçalves para a análise da temática.

A questão 10, a última do questionário, não se tratou de uma pergunta, mas de um espaço para que os alunos expressassem outras ideias ou sentimentos sobre o que escreveram até então: *Agora é com você! Comente livremente o que você pensar ou sentir sobre o tema!* Os alunos do Oswaldo Aranha, que já vinham indicando em outras questões suas diferentes críticas à intensidade da escola, optaram em grande número em utilizar esta questão para pontuar uma dessas críticas: a falta de espaço para justamente conversar sobre a escola, e muitos alunos agradeceram a oportunidade de fazer a pesquisa por sentirem que foi importante falar sobre suas angústias com os problemas da escola. Para vários alunos, suas opiniões até a questão 10 apareceram não apenas como expectativas ou percepções gerais sobre educação, mas como desabafo sobre as particularidades de sua escolarização no Oswaldo Aranha:

[...] acho que esse projeto realizado é muito bom, pois além de desabafarmos, comentamos o que é necessário para melhorar nossa ensino.

acho importante tratar sobre este assunto porque na minha escola para mim isto é um grande problema, me faz pensar mais profundamente e me sentir melhor, pois desabafei quase tudo.

Eu gosto muito de falar sobre esse assunto, acho muito importante que alguém mesmo que não seja

funcionario do colegio ou algo assim venha falar com a gente sobre isso. Acho que varias vezes nao temos o espaco/momento para fazer isso, e com esse tipo de pesquisa podemos falar abertamente sobre o tema. Acho tambem que essas coisas que a gente fala, sao muito importantes pois alguma hora alguem vai ter que nos escutar, ate porque sao as nossas criticas de hoje que farao um colegio bom para o futuro. Acho tambem que as pessoas que fazem esse tipo de trabalho, fazem uma coisa maravilhosa, pois sao elas que acabam nos escutando... sao elas que acabam ns ajudando a fazer o colegio perfeito, sao elas que ajudarao a melhorar as coisas para o futuro. Acho tambem que o colegio tambem deveria fazer coisas desse tipo e nao so quando alguem de fora pede... acho q os colegio deveriam uma vez por mes conversar com os alunos sobre isso para ver o que eles estao achando...

Acho que a escola deveria mudar muitas coisas e me senti mais aliviado, pois pude falar o que sinto, porque se eu falasse o que sinto já teria levado uma advertência.

Eu achei muito bom este tema pois quase nunca o aluno tem a chance de se expressar em relação a escola e principalmente o espaço para o aluno criticar a escola onde ele estuda.

Apesar dos alunos da Bento Gonçalves também agradecerem por fazer a pesquisa, em um certo tipo de “pedagogização” da atividade, os agradecimentos são por os ouvir em relação ao tema abstrato da pesquisa, não em conceder a eles espaço para falar sobre o que lhes angustia especificamente na escola em que estudam:

a eu gostei porque é um tema que quer saber o que nós achamos e um tema que nós em boa parte estamos bem interessados, um tema que pergunta o que é o bom e o ruim para nós, é um tema bom que faz nós pensar o que é bom na escola e o que não é.

Eu acho que esse é um bom tema para ser debatido nas escolas, pois os alunos pensam diferentes dos adultos. Tem coisas que só o estudante/adolescente entende. Tem muitas coisas que as escolas deveriam mudar.

bom acho muito legal alguém estar fazendo este tipo de pesquisa em nos estudantes porque sempre quem decide as coisa as os pais, professores e os repondsaveis mas nunca nos que éh quem vai ficar aqui estudando. no calendario escolar tinha poucos alunos e um pouquinho mais de pais só que os alunos queriam um e os pais queria outro, só uma mãe que ficou do nosso lado, pergunto qual nós achavamos melhor porque afinal quem ia ter que ficar aqui era nos, tentamos explicar para os outro porque era melhor mas mesmo assim ficaram com a opinião deles...

Gostei de responder , acho que deveria sim ter mais questionários, pesquisas, onde os alunos dessem a opinião deles sobre a escola onde estudam, até por que é sobre a escola que "vivem" a maioria do tempo, sempre tem prova, trabalho, atividades avaliativos, então a vida de um aluno é meio que sempre focada nos estudos, tem que ser assim, pois com um pouco de educação já se pode fazer muito.

Esta angústia específica de querer falar sobre sua escola e não se sentir livre para isso, apontada pelos alunos do Oswaldo Aranha, encontra fundamento em alguns aspectos citados pelos alunos. Especialmente na questão 1, *Como seria a melhor escola do mundo? Descreva.*, os alunos apontam uma série de elementos que mostram que, em uma comparação com a escola ideal para eles, o Oswaldo Aranha é intenso demais:

menos tempo de aula, professores mais jovens, sem turno inverso, bar mais barato, mais tempo de recreio oferecer dependência, sem laurea (8 e 3), recuperações em dezembro, semana de esporte, mais atividades que envolva todos os anos, 1 ipad para cada aluno, uso de celular na sala de aula, começo da aula mais tarde, mais viagens para o interior (em todos os anos)

A melhor escola do mundo seria um local onde não fosse só para você estudar, um lugar onde você possa estar consigo mesmo e também com os seus amigos e colegas. Um local onde você possa relaxar e aprender, estar perto da natureza e não fazendo daquilo um cotidiano, por que o cotidiano se torna chato e cansável. A escola deve ser um lugar de aprendizado sim! Mas assim como as crianças e adolescentes não querem só aprender, a escola deveria compreender isso e fazer da escola um lugar "perfeito" para se esquecer de lá fora. Eu vejo como uma escola perfeita a escola do filme High School Music, pra mim é uma das melhores escolas que eu já vi em toda a minha vida. Lá tem várias atividades, extra ou não curriculares. Um local onde também a gente possa escolher as matérias, o que a gente vai aprender para o que a gente REALMENTE vai usar na nossa vida no futuro. Mas além de tudo não perdermos a noção que nós somos alunos e devemos sempre seguir as ordens dos nossos professores.

Uma escola que não tivesse temas; que pudesse estudar apenas o que você quisesse; que os professores fossem legais; que você pudesse escolher a sua turma; que não tivesse muitos períodos de aula seguidos; e tivesse um recreio longo; que as aulas fossem legais e divertidas, mas que você pudesse aprender nelas.

Seria um lugar onde tu poderia se sentir confortável, algo que te desse vontade de levantar da cama até lá. A melhor escola do mundo deveria ter materiais bons, e ser um lugar longe de qualquer preocupação, não um lugar estressante. Os professores seriam legais e tentariam te ensinar algo que prestasse, não alguma coisa só pra que tu passe na prova. Claro que os conteúdos que precisam ser ensinados, precisam. Mas, pelo menos, que fossem ensinados de uma forma lúdica.

A melhor escola do mundo para mim seria uma escola que te ensine tudo que precisa, com uma boa educação, com professores que tenham alto conhecimento e que mais importante de tudo saibam dar aula, saibam controlar uma turma, que tenha atividades diferentes, não passar os 6 períodos sentado, até porque nenhum aluno aguenta, atividades ao ar livre, com o computador, coisas novas. E que de preferência a coordenação e diretoria não esteja lá por nada, porque as vezes os alunos tem reclamações e ela ok te escutam e parece aquele "ditado" entra por um ouvido e sai pelo outro. E também preparar os alunos para o vestibular, e além disso ensinar a pensar e não só a decorar as coisas.

Estes comentários indicam uma série de insatisfações dos alunos, que se pode supor a partir do tom com que falam da escola perfeita. Para os alunos, há excesso de tempo de aula, contestado explicitamente, ou por pedidos de mais recreio, recreio mais longo, menos períodos, e mesmo pela desistência do recente projeto que a escola implantou de ensino em tempo integral. Também o excesso de temas, as recuperações acontecerem após dezembro e o início da aula ser muito cedo pela manhã são críticas dos alunos neste sentido. Além disso, haveria um ambiente pedagógico rígido, ou, de acordo com um aluno, “estressante”. Os alunos gostariam de se sentir mais relaxados e para os alunos isso poderia ser alcançado, por exemplo com: “atividades ao ar livre”, “não passar os 6 períodos sentado”, utilizar tecnologias como computador ou

tablet (disponível na escola), ensino “de uma forma lúdica”, mais viagens, menos conteúdos supostamente inúteis.

Estas críticas dos alunos têm como um ponto em comum uma referência à intensidade da sua atividade cotidiana, a partir do excesso de tempo demandado pelas aulas, da rigidez das exigências pedagógicas, da falta de uso do espaço físico ou da falta de escuta que sentem junto à coordenação. Com efeito, a análise dos documentos do Oswaldo Aranha permite que se perceba uma articulação explícita da escola às expectativas mais atuais das classes médias de instrumentalização dos filhos para seu destaque em um cenário cada vez mais competitivo (NOGUEIRA, 2013). Percebe-se esta tendência com a proposta de ensino de uma série de atributos nos projetos da escola, seja no documento sobre a prática curricular da escola, seja no próprio documento de planejamento da escola. Pode-se citar a partir destes documentos a intenção de instrumentalização dos alunos para: empreendedorismo, construção de uma sociedade plural, solidariedade, cultura, convivência, autoconhecimento, sexualidade, iniciativa pessoal, identidade religiosa, gestão da própria vida, entre outras habilidades. Assim, a partir da conexão destes documentos com os julgamentos dos alunos, nota-se como o Oswaldo Aranha pode estar, na medida em que busca instrumentalizar melhor seus alunos, colocando-os em dificuldades.

Mesmo assim, apesar das dificuldades que encaram, os alunos deixam claro seu consentimento para com a promessa da escola, como se verifica em trechos de todas as falas listadas acima:

A escola deve ser um lugar de aprendizado sim!

Mas além de tudo não perdermos a noção que nós somos alunos e devemos sempre seguir as ordens dos nossos professores.

que as aulas fossem legais e divertidas, mas que você pudesse aprender nelas.

Claro que os conteúdos que precisam ser ensinados, precisam.

E também preparar os alunos para o vestibular, e além disso ensinar a pensar e não só a decorar as coisas

Deste modo, os alunos apontam como a promessa da escola para classes altas e médias que faz sentido para suas famílias e sua escola também faz para eles. Seu recado, no entanto, tem sido que a estratégia da intensificação de instrumentalização distintiva tem mais atrapalhado do que ajudado no processo de aprendizagem.

Por outro lado, enquanto os alunos do Oswaldo Aranha parecem insatisfeitos com a intensidade exigida pela escola, os alunos da Bento Gonçalves não apresentam em nenhum caso o mesmo problema. Um dos problemas mais recorrentes entre estes estudantes é o das condições materiais, expresso de diferentes formas. Abaixo, há alguns exemplos de como os alunos da Bento Gonçalves aparecem preocupados com condições educacionais mais fundamentais:

A melhor escola do mundo seria aquela que não se pagaria preços altos para passeios, seria aquela que tivesse WI-FI liberado para os alunos, que fosse liberado o uso de celulares e fones de ouvidos nas salas de aulas!

a escola que não faltasse professor, que poderia dar um ensino de qualidade com o apoio do governo, com mais verba e tudo mais... pois acho também que deveriam fazer uma comida melhor... dar junto um suco ou até mesmo água... e que tivessem pelo menos as coisas básicas com ventilador na sala de aula (que funcione, porque até tem mas são todos estragados) o que seria bom mesmo é que todos se tratassem igual, mesmo com todas as diferenças...

bom, a melhor escola do mundo seria a que tem todos os ensinamentos bons e completos. Mas juntamente as divertidas experiências de aulas diferentes, alimentos gostosos, tipo: batata frita, bolo de chocolate, refrigerante, etc.

com wi-fi liberado, os brinquedos do pátio todos inteiros, o pátio limpo, ter os materiais necessários para concluir trabalhos quando precisa e ter materiais para a aula de educação física, como: bola de basquete, rede, goleiras inteiras, uma quadra de futebol inteira e etc.

Estas falas demonstram como as limitações educacionais encontradas pelos alunos nas duas escolas têm características distintas. Enquanto na Bento Gonçalves as limitações conectam-se a condições como estrutura física, materiais didáticos, alimentação e tecnologia, no Oswaldo Aranha as limitações relacionam-se ao contrário da falta: ao excesso. A quantidade de tempo, de exigências, de tarefas a que os alunos do Oswaldo Aranha se submetem é, de acordo com os alunos, excessiva, o que acabaria por prejudicar seu próprio desenvolvimento. As seguintes afirmações de validade ajudam a examinar como os alunos do Oswaldo Aranha resistem aos métodos da escola ao mesmo tempo que consentem com seu objetivo distintivo. Também demonstram a relação do cenário de desigualdade educacional com as formas como suas expectativas educacionais se conformam.

Afirmações de validade subjetivas [Oswaldo Aranha]: os alunos acreditam na educação e na instituição escolar. No entanto, eles sentem que a intensidade de seu cotidiano na escola é um obstáculo, e não um aliado para sua educação.

Afirmações de validade subjetivas [Bento Gonçalves]: os alunos acreditam na educação e na escola. Eles sentem que poderiam aproveitar melhor o potencial da escola se tivessem melhores condições materiais para a vivenciar.

Afirmações de validade normativas [Oswaldo Aranha]: é normal que o aluno tenha uma opinião sobre a forma como a educação deve funcionar e que sua opinião tenha legitimidade e deva ser escutada. É normal que todo aluno acesse uma educação em condições estruturais básicas.

Afirmações de validade normativas [Bento Gonçalves]: não aparece a noção de que o aluno possa refletir estrategicamente sobre a educação. É normal que haja um cotidiano de ausências de condições materiais, inclusive condições educacionais básicas.

As afirmações subjetivas implícitas nos depoimentos apontam como os alunos das duas escolas pesquisadas acreditam na escola, mas também apontam como, além das promessas das escolas serem diferentes, os alunos acreditam que as escolas não têm operado de maneira adequada para atingir seus objetivos. Na Bento Gonçalves, os alunos acreditam que uma boa escola deve oferecer condições materiais como alimentação, espaço físico, tecnologia, e apontam que há carências estruturais neste sentido, o que comprometeria uma educação de qualidade. No Oswaldo Aranha, há uma intensidade de tarefas, de tempo de aula, de envolvimento e pouco espaço e tempo para reflexões, jogos, relaxamento, que também seriam importantes para uma educação de qualidade.

Além dessas afirmações de validade subjetivas, também se pode observar afirmações normativas nas falas dos alunos que se relacionam com as discussões de temáticas anteriores, quanto ao sentimento de *entitlement* dos alunos do Oswaldo Aranha. Assim como o sentimento de *entitlement* está presente quando os alunos do Oswaldo Aranha comentam o que mudariam na escola e a importância do professor, aqui novamente eles sentem como se fosse devido a eles uma escola melhor, de acordo com sua percepção. Estes alunos se veem como sujeitos legítimos para diagnosticar limitações pedagógicas da prática da sua escola e para sugerir como corrigi-las. Mais do que isso, apontam que sentem como reservada para eles esta educação de qualidade que defendem, diferentemente dos alunos da Bento Gonçalves. Estes indicam sentir que seria melhor se as condições de sua escolarização melhorassem, e há um sentimento de gratidão ou mesmo privilégio quando há um cenário melhor.

Desta forma, a análise destas afirmações de validade, mas também desta temática em específico e das outras duas até aqui discutidas, tiveram como objetivo detalhar como concretamente os alunos do Oswaldo Aranha interagem com as influências mais amplas do seu papel de classe e do cenário de disputa por hegemonia na educação. Esta discussão pode ser relacionada com a discussão sobre o que tem significado qualidade da educação e como os alunos tem se relacionado com a disputa por este significado. Estes alunos do Oswaldo Aranha, ao discutirem aqui especificamente os processos educacionais do cotidiano escolar, apontam como a noção de uma educação de qualidade para eles não se afasta das noções distintivas constituídas tipicamente pelas classes médias e altas e apontadas nos documentos da escola. Não há em suas falas sinais de resistência a esta ideia ou mesmo de propostas contrárias a esta noção, indicando que suas ideias de aperfeiçoamentos para a educação são ideias de reformas conservadoras, que alterariam a prática, mas não o sentido desta prática.

Destaca-se que há nas falas dos alunos um silêncio relacional nos seus julgamentos sobre a melhoria da educação: os alunos não consideram em suas análises a realidade de escolas públicas e alunos de classes populares, e discutem uma ideia de qualidade da educação a partir de referenciais de seu próprio contexto social. As posições de privilégio que estes alunos ocupam não aparecem como algo incerto e sem garantias para eles, e muito menos como objeto de suas próprias contestações. Assim, seus argumentos para uma melhor educação são propostas para que eles próprios obtenham melhores resultados de aprendizagem, e suas propostas passariam por mais relaxamento, mais jogos, menos tempo de educação formal, no sentido de que consigam melhores condições de aprendizagem, para que assim se distingam e ocupem as posições que lhes aparecem como reservadas.

As ideias de melhoria da educação destes alunos tem uma relação consensual com o ideal de qualidade que ajuda a constituir a hegemonia na educação, na medida em que a melhor educação que os alunos enxergam é aquela que lhes possibilita maior distinção, e não encontra pontos de contato com noções de qualidade diferentes, como, por exemplo, a sinalizada em documentos da Bento Gonçalves.

É importante, portanto, que se possa analisar como os alunos desta pesquisa que vivenciam as práticas influenciadas pelos documentos da Bento Gonçalves articulam outros sentidos para a noção de qualidade. A seguir, no próximo subcapítulo, discuto outras temáticas analíticas, que selecionei a partir de uma

centralidade nas respostas dos alunos da Bento sobre o questionário de processos educacionais. Será importante a partir de agora comparar como os alunos das duas escolas constroem seus argumentos de maneiras distintas e pontuar explicações para isso.

6.2 OS JULGAMENTOS DOS ALUNOS DA BENTO GONÇALVES SOBRE A QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

A análise das respostas dos alunos da Bento Gonçalves dadas no questionário apontam para uma menor reiteração do uso do termo *qualidade* em comparação com as dos alunos do Oswaldo Aranha. Ele aparece apenas 4 vezes, contra as 21 vezes em que aparece o termo nos discursos dos alunos do Oswaldo. Este é um dado que pode ser relacionado à trajetória e proposta pedagógica da Bento Gonçalves, uma vez que hegemonicamente falar em qualidade significa falar a partir de referenciais ligados à lógica de mercado, e a proposta da Bento Gonçalves desde os anos 1990 consistiu em um proposta construída a partir de outros referenciais, que desafia esta lógica ligada à hegemonia das práticas mercadológicas na educação.

No entanto, ainda que a palavra apareça menos vezes e que haja este teor transformador no projeto pedagógico da Bento, é importante pontuar dois aspectos: (a) a palavra *qualidade* aparece na fala de 4 alunos diferentes, de um universo de 19, e os alunos da Bento Gonçalves escreveram menos em suas respostas do que no caso do Oswaldo Aranha. Assim, não se pode ignorar que ela está presente no vocabulário desta realidade escolar. O próprio uso do termo nos documentos oficiais da Bento Gonçalves ajuda a lembrar disto também, posto que esta é uma palavra que faz parte do vocabulário da educação, e por isso não é simplesmente ignorada neste contexto. (b) Como foi o caso na análise das respostas ao questionário no Oswaldo Aranha, entende-se nesta pesquisa que, para explicar o sentido de qualidade, não basta uma análise que tome o conceito como *explanans*, algo que explica, mas é necessário também compreender a partir dos diferentes depoimentos dos alunos como se explicam as definições de qualidade que se constituem nas realidades pesquisadas. Por isso, novamente, é a leitura relacional dos julgamentos feitos pelos alunos sobre

esta noção estruturante do debate sobre os rumos da educação que pode dar algumas indicações mais diretas sobre os significados de qualidade articulados por eles.

As temáticas analíticas deste subcapítulo são, novamente, três. No entanto, diferentemente do capítulo anterior, o enfoque destas temáticas recai sobre o que os alunos da Bento Gonçalves destacaram em seus julgamentos, e não sobre o que os do Oswaldo Aranha disseram, ainda que estes não deixem de ser considerados. Neste sentido, outra vez valho-me de comparações entre as escolas nesta tarefa de análise, e também da perspectiva epistemológica das afirmações de validade (CARSPECKEN, 2011). Ainda, a discussão aqui proposta pretende-se relacional, portanto, ainda que parta de pontos temáticos específicos, tem como objetivo discutir as repostas dos alunos ao questionário de uma forma ampla, mapeando-se suas expectativas sobre os processos educacionais e a relação delas com as discussões analíticas até aqui traçadas.

As temáticas destacadas a partir da análise dos julgamentos dos alunos da Bento Gonçalves são: a lógica da democratização; a resistência à escola como um ausente estruturante; e a ausência de condições materiais como obstáculo para a aprendizagem. Estas temáticas foram selecionadas porque ajudam a explicar, a partir de dados empíricos, as maneiras como os alunos da Bento Gonçalves articulam concretamente suas percepções sobre a qualidade da educação, e podem ser relacionadas com as análises anteriores e com as discussões mais amplas traçadas sobre a disputa por hegemonia em educação.

6.2.1 A lógica da democratização

O que estou aqui chamando de lógica da democratização relaciona-se com a rearticulação de sentido de uma educação de qualidade que permanece, desde a proposta da Escola Cidadã, passando pelos documentos da Bento Gonçalves, e que se manifesta também nas falas dos alunos. A ideia de democratização, ou de uma democracia radical (GANDIN, 2011a), como um princípio central na educação é realidade na proposta da Escola Cidadã, e em toda a atuação da Administração Popular, porque, segundo Gandin (2011a, p.380):

A premissa básica [da Administração Popular] era uma ideia radical de democracia, uma ideia que acarretava o envolvimento real dos cidadãos no governo da cidade. A fim de materializar ideal tão complexo, a Administração Popular vislumbrou vários mecanismos para a cidade. Um desses elementos é a Escola Cidadã, que é um projeto de envolvimento de todas as escolas municipais de Porto Alegre em um ideal radical de educação para a cidadania. Lutando contra a ideia de um cidadão individualista, a Escola Cidadã afirma que a instituição educacional como um todo tem de incorporar a cidadania.

É importante observar que a ideia de democratização, fundamental à Escola Cidadã, é colocada em posição contrária à noção do individualismo, que se observa nas falas dos alunos do Oswaldo Aranha. Aqui, procuro argumentar como, além de elaborar um discurso centrado nas limitações materiais com que convivem, os alunos da Bento Gonçalves, quanto têm a oportunidade, expressam ideais mais conectados à democracia radical da Escola Cidadã do que à noção de um cidadão individualista. A análise dos documentos da Bento Gonçalves, que indicam um diálogo com este ideal da democratização da Escola Cidadã, ajudam a entender os julgamentos expressos pelos alunos.

Assim, a seguir, argumento como os alunos da Bento Gonçalves incorporam estes ideais e também como, ao articularem suas próprias concepções sobre a centralidade de princípios democratizantes, constituem ativamente a ideologia no seu contexto educacional. Também estabeleço uma comparação com o que os alunos do Oswaldo Aranha respondem quando questionados sobre os mesmos assuntos, procurando discutir como as realidades socioeconômicas e educacionais, em articulação com a hegemonia mercantil, interferem na forma como os alunos entram em contato com a ideologia e a forma como articulam seus julgamentos sobre a qualidade dos processos da educação.

Assim, pode-se iniciar com suas respostas à pergunta 5: *Se sua escola fosse ganhar um prêmio de educação, seria pelo quê? Por que você acha isso?*. Neste caso, a maioria das respostas de alunos da Bento Gonçalves indica uma lógica de pensar a educação vinculada aos ideais democratizantes da instituição e da Escola Cidadã:

eu acho que minha escola tem vários fatores para ser uma boa escola, a principal é que os professores se importam mesmo com os alunos, se estão aprendendo ou não, e também deixam sempre os alunos darem sugestão para as aulas.

pelos bons projetos e pela sua dedicação em ensinar os alunos e estar sempre ajudando e dando novas

chances para ele

eu acho que seria o comportamento e o respeito. porque tem varias crianças especial.

Seria um prêmio parabenizando os professores, por que essa escola começou do zero, e hoje o conteúdo está mais avançado. E os professores são muito atenciosos com nós, e aceitam as diferenças.

seria por professores bem legais e carinhosos com nós e por inclusão por alunos com problemas mentais etc

Seria por asseitar as diferenças e por deixar o aluno aluno se expressar, seria por ter professores que compreende-se o aluno.

pelo comprometimento dos professores e alunos,que colaboram que a escola seja boa,pelo fato que todos podem estudar,e tem uma boa educação e um bom ensino para proporcionar para os alunos

Seria por que é uma escola que aceita todo tipo de aluno sem Exceção de ninguém, Até muitos alunos daqui são alunos de inclusão. Porque é diferenciada uma escolas para TODOS.

Seria pela igualdade e respeitar as diferenças , eu acho isso muito correto para uma escola que tenha esses conceitos para ganhar um prêmio de educação.

Para se refletir sobre o caráter ideológico destes julgamentos, pode-se comparar com as respostas dos alunos do Oswaldo Aranha à mesma pergunta. A maneira como falam sobre isso é normalmente associada a uma linguagem mais individualista do que democrática. Isto é indicado, por exemplo, pela ausência de ideais como a inclusão de todos à escola e pela presença de concepções centralizadas no destaque individual dos alunos. Também, como já discuti, aparece uma linguagem vinculada à responsabilização dos professores. Finalmente, volta a estar presente o sentimento de *entitlement* dos alunos, manifestado na insatisfação dos estudantes pela escola não oferecer a eles o que sentem que lhes é devido, como uma “educação para a vida” ou professores competentes, que deveriam substituir os atuais:

Eu acho que ganharia porque muitos alunos que saem daqui vão bem no enem, passam em faculdades boas, aprendem, são inteligentes, acabam seguindo uma vida boa por causa da educação

Provavelmente seria pelas notas dos alunos, que são boas. Não pelos professores ou métodos de ensino, que são bem antiquados.

na minha opinião nossa escola é boa mas não tanto para ganhar premios, mas se fosse para ganhar um premio seria de ter bons professores e uma boa preparação para o enem

se fosse ganhar um prêmio de educação seria pelos professores, pois acho que eles são muito qualificados, com algumas exceções que podem ser mudadas.

seria pelo bom estudo que nos oferecem, puxado, com provas difíceis de enem, mas não acho q minha escola tem uma boa educação (coisas que iremos levar para a vida),

Se minha escola fosse ganhar um prêmio de educação eu acho que seria mais pelo esforço dos alunos e só apenas alguns professores poderiam considerar esse mérito a eles mesmos.

As afirmações de validade discriminadas abaixo têm como objetivo ajudar na explicação de como a linguagem da democratização aparece associada a uma educação de qualidade no caso dos alunos da Bento Gonçalves, enquanto que a mesma linguagem não aparece no Oswaldo Aranha:

Afirmações de validade objetivas [Bento Gonçalves]: é comum que os alunos associem as qualidades de sua escola ao fato de ela insistir na aprendizagem para todos.

Afirmações de validade objetivas [Oswaldo Aranha]: há uma série de perspectivas diferentes na forma como os alunos veem as qualidades – ou ausência de qualidades – de sua escola. Elas associam-se, de um modo geral, ao oferecimento de condições para que destaque individual do aluno.

Afirmações de validade normativas [Bento Gonçalves]: é normal que uma escola receba um prêmio de educação por insistir na aprendizagem de todos, ou pela inclusão de alunos com necessidades especiais, ou por acolher as diferenças.

Afirmações de validade normativas [Oswaldo Aranha]: é normal que uma escola receba um prêmio de educação pelos resultados de seus alunos em exames ou pela qualidade do trabalho de seus professores.

Um elemento importante quanto a esta temática analítica sobre os alunos do Oswaldo Aranha pode ser resumido pelas afirmações de validade normativas das duas escolas. As repostas dadas pelos alunos à questão 5 são emblemáticas sobre a forma como se articula o sentido do que consiste uma boa educação. No Oswaldo Aranha há uma série de influências e estilos de construção de argumentos, principalmente influenciados pelo sentimento de *entitlement*, pela busca por um destaque individual do aluno e pela responsabilização individual do professor. Na Bento Gonçalves, há uma maioria considerável de repostas que se conectam à noção de que a escola merece um prêmio por suas ações democratizantes e inclusivas.

Esta é uma discussão que, ainda que não se relacione diretamente com a palavra *qualidade*, ajuda a demonstrar qual sentido de qualidade é articulado pelos alunos pesquisados. A partir deste aspecto temático, é possível apontar como os alunos da Bento Gonçalves associam em parte a ideia de qualidade aos ideais democratizantes que valorizam em sua escola, o que confere a esta noção um significado distinto daquele articulado pelos alunos do Oswaldo Aranha, mais associado a um sentido de privilégio. As discussões a seguir vêm a complementar esta análise sobre o que as respostas dos alunos da Bento apontam sobre suas concepções do que significa qualidade na educação.

6.2.2 A resistência à escola como um ausente estruturante

Tal qual no caso dos alunos do Oswaldo Aranha, os alunos da Bento Gonçalves não apontaram resistências à realização da pesquisa e nem indicaram qualquer tipo de subversão à lógica escolar em seus julgamentos. Esta constatação pode ser relacionada à proposta participativa e de diálogo que a escola aponta manter com os alunos, possibilitando que sua vivência seja significativa. Ao levar em conta a história, as expectativas e o protagonismo dos alunos na construção da escola e do conhecimento, a Bento Gonçalves oportuniza que estes alunos possam encontrar sentido na lógica escolar, que ajudam a construir, e assim se pode explicar o baixo índice de resistência à realização da pesquisa ou de ideias contrárias à lógica da escola nas respostas dos alunos ao questionário.

Apesar de que o sentimento de aposta na lógica escolar seja verificado entre os alunos pesquisados, o cenário de violência, raiva e outras práticas e sentimentos que acompanham a resistência dos estudantes à escola e o próprio contexto social mais amplo de violência em que a comunidade escolar se insere não estão ausentes das percepções dos alunos. Assim, enquanto os alunos do Oswaldo Aranha apresentam críticas a intensidade da escola, os alunos da Bento Gonçalves, além de possuírem críticas às condições materiais em que estudam, como analiso na próxima temática, possuem também um temor particular em relação aos problemas concretos que historicamente acompanham práticas de resistência na realidade escolar. Enquanto

entre os alunos do Oswaldo Aranha não se registrou algum tipo de sentimento de medo, mas sim de esgotamento, entre os alunos da Bento Gonçalves há a ameaça tácita da violência sobre a sua escolarização. Ainda que esteja ausente das perspectivas apontadas pelos alunos, a resistência está presente como uma possibilidade imaginável. Assim, quando perguntados sobre como seria a pior escola possível, na pergunta 3, os alunos da Bento Gonçalves disseram:

Pra mim a pior escola seria uma escola que não tivesse respeito com ninguém, e os alunos falavam nomes feios a qualquer momento. Também brigarem toda hora por bobagens e brincadeiras, e a escola tiver com espaço todo precário .

Como seria a pior escola do mundo ? seria os alunos fazerem tudo o que querem ,como fumar magonha ,beber cerveja ,fazer sexo na escola ,e pontos de trafico em todos os cantos da escola.

seria sem comportamentos, sem diretora.

seria com briga, mortes, falta de educação os alunos param de estudar e nunca ia ter professores para dar aula

patio sujo, cachorros saindo e entrando na escola toda a hora, pessoas más, bullying nos corredores, professores desinteressados em nos ensinar, uma sala de aula onde todos os alunos se odeiam, não ter amigos.

a pior escola do mundo é a escola com uniformes feios,uma escola sem celular,com todas as coisas quebradas com professores ruins e só com alunos brigoões e sem educação

seria uma escola que teria uma educação ruim,que os professores não colabora-se para dar um conteúdo bom para os alunos,e aqueles alunos que não se compromete com nada e não faz os trabalhos de aula,que só ficam incomodando

Estas falas apontam como há um compromisso dos alunos com a escola, mas a realidade da violência escolar está presente em suas percepções e indica assustá-los, posto que é a ela que se referem quando imaginam a pior escola possível. Assim, da mesma maneira que optei por considerar a noção de qualidade, no debate educacional, um ausente estruturante, aponto aqui a questão da resistência à escola como um ausente estruturante dos julgamentos destes estudantes. Tal cenário de violência, por outro lado, não aparece como uma possibilidade imaginável pelos alunos do Oswaldo Aranha, o que indica como a realidade material em que estes alunos se insere constrange de outras maneiras a forma como podem pensar a educação. A pior escola possível para estes alunos associa-se muito mais a um sentimento de angústia, pela

intensidade que os incomoda, do que a um sentimento de medo. Ainda que em alguns casos se registre um temor pela má relação entre colegas, não há a mesma noção de violência presente nos depoimentos da Bento Gonçalves, como estas falas de alunos do Oswaldo Aranha apontam:

Uma escola que tem muitos temas, que os professores são chatos; que não se pode conversar em aula; que tivesse muitos períodos de aula seguidos e não tivesse tempo para descansar ou parar e nem pudesse sair da sala; que as aulas fossem muito chatas e você quisesse logo sair dali

na minha opinião uma escola totalmente bagunçada, onde os alunos não tem professores formados ou graduados, e também uma escola onde só tivesse salas de aulas e sem areas de lazer

Acho que a pior escola do mundo.. com professores de baixa qualidade, que não sabem ensinar, ou que não sabem nem o que estão fazendo lá. Acho que um colégio sem áreas de lazer, sem lugares para ficar, uma escola sem uma boa estrutura para os professores e para os alunos também. A coordenação, para ser a pior não deve ter o mínimo de respeito com seus "alunos", não deve colaborar em nada, nem fazer mudanças no colégio.

Professores ruins , um ambiente ruim e colegas ruins(que te desrespeitam e não te aceitam do jeito que voce é). A pior escola do mundo seria uma escola onde os alunos nao podem dar a sua opiniao, seria uma escola onde os professores so vomitassem conteudo na gente, um lugar onde a gente fosse sem vontade, onde os professores nao ensinassem direito e cobrassem muito da gente. Uma scola onde a gente nao pudesse conversar em aula, com um ambiente de estudo desagradavel, onde nao tivessemos um lugar apropriado para ficar quando chove e para passar o intervalo. Um lugar baseado so em nota, onde so ensinam coisas para faculdade... e nao para a vida. Onde os professores nao nos entendam, nao tenham respeito, e nao estejam nem ai.

Uma escola em que os professores não ensinam a matéria, somente dão os materiais para os alunos e falam para eles se virarem sozinhos; onde as provas exijam que os alunos só façam decorebas e onde os professores não valorizem o empenho ou melhoria dos alunos.

Assim, pode-se compreender como se formulam parte dos referenciais dos alunos da Bento Gonçalves para elaborarem suas percepções a partir das seguintes afirmações de validade:

Afirmações de validade objetivas [Bento Gonçalves]: os alunos apontam que a resistência à escola é definitiva para uma escola ruim.

Afirmações de validade subjetivas [Bento Gonçalves]: os alunos sentem-se comprometidos com a lógica da escola. Os alunos sentem as práticas de resistência à escola como uma ameaça a uma boa educação.

Afirmações de validade normativas [Bento Gonçalves e Oswaldo Aranha]: para os alunos da Bento Gonçalves, é normal que práticas violentas de resistência à lógica escolar sejam imaginadas como uma possibilidade para sua escolarização. Para

os alunos do Oswaldo Aranha, as práticas violentas não são imaginadas como algo a se considerar para prejudicar seu desempenho escolar.

Estes códigos normativos diferentes precisam ser considerados quando se analisa as possibilidades imaginadas para a educação em cada uma das realidades escolares. Ainda que nos dois casos os alunos apresentem um consentimento com a lógica da escola, a realidade de maior violência presente nas falas dos alunos da Bento Gonçalves aponta para um entendimento de uma educação de qualidade vinculado às expectativas das classes populares de uma batalha por uma “vida normal”. Esta vida normal passaria justamente por uma realidade em que as brigas, o tráfico, as mortes sejam ideias que sequer sejam cogitadas quando se pensa na escola. Tal “vida normal” é uma realidade apontada pelas falas dos alunos do Oswaldo Aranha, justamente pela ausência de uma cogitação sobre o tema. Registram preocupações com o respeito e o relacionamento entre colegas, mas a violência contra a própria lógica da escola não encontra espaço como possibilidade.

Desta forma, a noção de uma educação de qualidade novamente é uma noção impossível de se separar do contexto social em que é articulada: as duas escolas referem-se a dois cenários educacionais radicalmente distintos, e o próprio conceito de qualidade da educação, a partir das ideias apontadas pelos alunos, pode se referir a uma luta por condições normais em que a violência esteja ausente (no caso da Bento Gonçalves) ou a uma menor intensidade de tempo e de tarefas (no caso do Oswaldo Aranha). Não falta ao conceito sentido em nenhum dos casos. Assim, a própria relatividade da noção de qualidade neste caso indica as diferenças de possibilidades imagináveis entre os dois contextos – e, assim, ajuda a entender como a desigualdade se concretiza não apenas em termos econômicos, mas também, e de forma associada, em termos ideológicos.

6.2.3 A ausência de condições materiais: obstáculo para a aprendizagem

A organicidade da lógica da democratização na educação e a presença de sentido na escola – que constituem as percepções articuladas pelos alunos da Bento Gonçalves – são fatores decisivos na construção de uma educação que desafie a lógica

de mercado. Percebe-se, a partir destes dois fatores já abordados, como os documentos orientadores da escola são articulados também pelos alunos, demonstrando a influência do planejamento escolar dos documentos da Bento Gonçalves analisados nas formas como os alunos julgam a educação.

No entanto, é necessário considerar também uma terceira temática que é recorrente nas respostas que os alunos da Bento Gonçalves articularam, que já foi indicada quando da análise das falas dos alunos do Oswaldo Aranha, mas que merece um olhar mais atento neste momento. Trata-se, esta temática, do maior obstáculo que os alunos apontam para a aprendizagem: a ausência de condições materiais fundamentais para sua escolarização.

A seguir, aponto respostas dos alunos da Bento Gonçalves às 9 perguntas feitas¹¹. Cada resposta é de um aluno diferente. Desta forma, pretendo demonstrar como o incômodo com a ausência de garantias para condições materiais é algo presente nos seus julgamentos sobre o que pode ser considerado uma educação de qualidade:

Pergunta 1, *Como seria a melhor escola do mundo? Descreva.* Resposta do aluno 15:

com wifi liberado, os brinquedos do pátio todos inteiros, o pátio limpo, ter os materiais necessários para concluir trabalhos quando precisa e ter materiais para a aula de educação física, como: bola de basquete, rede, goleiras inteiras, uma quadra de futebol inteira e etc.

Pergunta 2, *Por que as características que você descreveu acima são boas?* Resposta do aluno 11 (referindo-se a uma comida melhor, a ausência de professores e a ausência de ventiladores, descritos na sua resposta à pergunta 1):

porque é tudo o que não tem na nossa escola. E até acho que a escola funcionaria melhor se tivesse todas estas coisas.

Pergunta 3, *E como seria a pior escola do mundo? Descreva.* Resposta do aluno 8:

a pior escola do mundo é a escola com uniformes feios, uma escola sem celular, com todas as coisas quebradas com professores ruins e só com alunos brigoões e sem educação

¹¹ Excluí as respostas à questão 10, posto que esta não foi uma pergunta, mas um espaço para os alunos comentarem livremente a pesquisa, e ali falaram sobre sua participação na atividade, e não sobre os processos escolares que vivenciam. Não houve ali comentários sobre as condições materiais de sua escola ou qualquer outra menção às temáticas analíticas desta pesquisa.

Pergunta 4, *Por que as características que você descreveu acima são ruins?* Resposta do aluno 18 (referindo-se a necessidade de que a escola não seja um espaço precário e de que haja respeito, descritos na sua resposta à pergunta 3):

Por que sim, essas características ninguém quer ter em sua escola e elas são muito ruins para ter um espaço que nem uma escola.

Pergunta 5, *Se sua escola fosse ganhar um prêmio de educação, seria pelo quê? Por que você acha isso?* Resposta do aluno 17:

seria pela dedicação, pois a nossa escola não tem todos os professores nem todas as matérias então eles se esforçamos ao máximo possível para que nós não perca o conteúdo e que nós não volte para escola nas férias para recuperar os dias que eles tiveram que mandar nós para casa por falta de professor.

Pergunta 6, *Se você fosse o(a) diretor(a), o que você mudaria na escola? Por quê?* Resposta do aluno 4:

Eu melhoraria a comida, dava um suco desceite junto com ela. Colocaria um cardápio da semana para os alunos saberem o que teria na semana. Colocaria música no recreio.

Pergunta 7, *Cite um lugar (instituição, serviço, ...) que você acha que faz um bom trabalho. Explique por quê.* Resposta do aluno 13:

pra mim é a rede mac simionato, pois eles te dão bastante oportunidade e por cima ainda tu ganha bem.

Pergunta 8, *Quais são as 3 principais características de uma boa educação escolar?* Respostas do aluno 16:

material adequado
professor dedicado
espaço de aprendizado adequado de cada matéria

Pergunta 9, *Qual das características que você listou acima é a mais importante pra você? Por quê?* Resposta do aluno 3:

lugares de aula adequados porque é ruim você ir participar de uma aula de educação física com a quadra toda quebrada com os arames soltos a goleira caindo imagina se a goleira cai em cima de um aluno ou um aluno cai na grade e se corta todo tem que melhorar

Para se compreender o que significa este cenário, pode-se retomar a comparação com as respostas dos alunos do Oswaldo Aranha. As preocupações apontadas pelos alunos da Bento Gonçalves não aparecem nas respostas dos alunos do Oswaldo Aranha: brinquedos inteiros, *wifi*, materiais didáticos, alimentação, possibilidades de trabalho, ausência de professores não são assunto para aqueles

alunos. Enquanto que no Oswaldo Aranha a limitação à aprendizagem apontada pelos alunos dirige-se ao excesso, em nome da distinção em um ambiente de competitividade, a limitação à aprendizagem apontada pelos alunos da Bento Gonçalves dirige-se à falta de condições básicas para a escolarização. Some-se a isso, ainda, a falta de um ambiente de estabilidade e segurança quanto ao comprometimento com a lógica da escola. Deste modo, pode-se analisar as seguintes afirmações de validade quanto à questão da ausência de condições materiais básicas:

Afirmações de validade objetivas [Bento Gonçalves]: condições materiais básicas, como alimentação e materiais didáticos e espaço físico adequados, são temas centrais na definição de uma boa ou má educação.

Afirmações de validade objetivas [Oswaldo Aranha]: condições materiais básicas não são temas que são cogitados como critérios para definir se uma educação é boa ou ruim.

Afirmações de validade subjetivas [Bento Gonçalves]: os alunos indicam sentir que as condições materiais básicas não são asseguradas.

Afirmações de validade subjetivas [Oswaldo Aranha]: os alunos indicam sentir que as condições materiais básicas estão asseguradas para eles.

Afirmações de validade normativas [Bento Gonçalves]: não é normal que toda escola tenha condições materiais básicas.

Afirmações de validade normativas [Oswaldo Aranha]: é normal que toda escola tenha condições materiais básicas.

Afirmações de validade valorativas [Bento Gonçalves]: uma melhor escola será aquela que ofereça condições materiais básicas.

Afirmações de validade valorativas [Oswaldo Aranha]: uma escola oferecer condições materiais fundamentais não é algo melhor, é apenas básico. São outros os critérios usados para definir uma escola melhor, como por exemplo a forma como se sentem na escola, a aprendizagem de conhecimentos úteis para a vida, além daqueles cobrados no vestibular – todos elementos importantes para uma formação distintiva.

Estas afirmações de validade indicam que, na medida em que as condições materiais aparecem para os alunos da Bento Gonçalves como algo não garantido, constroem-se as formas como os alunos podem pensar a noção de qualidade para a educação. Assim, simultaneamente às redefinições de qualidade que estes alunos articulam ao associar uma melhor educação a ideias democratizantes ou ao reconhecerem a centralidade da promessa da escola de promoção social, estes alunos

pertencem a um contexto em que a ausência de garantias de uma “vida normal” impacta decisivamente sobre o que veem como possível para a educação. Enquanto alunos do Oswaldo Aranha veem como algo que lhes pertence uma educação em condições básicas, os alunos da Bento indicam que estas condições seriam algo incerto e, quando conquistado, um indicativo de qualidade.

A influência decisiva dos ideais democratizantes e inclusivos da proposta pedagógica da Bento Gonçalves que pode ser observada resulta limitada pelas própria realidade de pobreza dos alunos da escola. Esta é uma realidade que também vem a impactar a forma como estes alunos enxergarão o que são resultados educacionais de qualidade. Neste sentido, articula-se ainda mais fortemente uma interação, em certos casos mais consensual, em certos, mais de confronto, dos julgamentos dos alunos com a hegemonia da lógica de mercado na educação – e, ainda, com influências ideológicas indissociáveis de suas posições sociais em cenário de desigualdade.

Assim, é importante verificar também como seus julgamentos na atividade de grupo focal. Também, neste sentido, é importante observar como os alunos do Oswaldo Aranha, igualmente, articulam suas próprias percepções com a hegemonia e como se diferenciam dos alunos da Bento Gonçalves. As expectativas e percepções dos alunos sobre a qualidade da educação no sentido dos resultados, em conexão com as percepções analisadas aqui sobre os processos educacionais, pode ajudar a compreender que sentido estes alunos têm atribuído a uma educação de qualidade.

7. A QUALIDADE DOS RESULTADOS EDUCACIONAIS: ARTICULAÇÕES DOS JULGAMENTOS DOS ALUNOS COM A HEGEMONIA

Na segunda etapa da pesquisa com os estudantes, dez alunos de cada escola, que responderam o questionário, foram escolhidos aleatoriamente para participar do grupo focal. Foram dois períodos de aula de atividade em cada escola, totalizando cerca de noventa minutos em cada uma. Nesta fase da pesquisa, diferentemente da anterior, não detive o foco das discussões sobre os julgamentos dos alunos sobre a prática do dia-a-dia da escola. Aqui, meu objetivo foi realizar uma discussão mais voltada aos seus julgamentos políticos sobre a educação, questionando-os sobre o “aonde se que chegar” (GANDIN, 2006) com a educação institucionalizada.

Desta forma, a atividade principal consistiu na discussão sobre qual dos três tipos ideais para a educação que ofereci a eles consideravam o melhor. Esta deveria ser uma discussão em que os tipos ideais servissem de suporte, para que pudessem também rearticular seus próprios significados de acordo com o que julgassem mais adequado para suas argumentações. Minhas perguntas sobre seus julgamentos trataram centralmente de explorar o que achavam que a escola deveria oferecer à sociedade de um modo geral e o que deveria oferecer ao aluno em específico. Como consequência, outras discussões relacionadas a estes questionamentos aparecem, como a própria questão de como enxergam – ou não – os alunos das escolas públicas, no caso do Oswaldo Aranha, ou das escolas privadas, no caso da Bento Gonçalves.

Para organizar a análise desta nova etapa, volto a optar por explorar temáticas analíticas por escola. Desta forma, pretendo articular relacionalmente um diálogo entre as temáticas, e também delas com as discussões anteriores desta pesquisa. Assim, minha intenção a seguir é examinar como os alunos articulam, em cada um dos dois contextos pesquisados, seus julgamentos sobre os resultados que uma educação de qualidade deve oferecer com a hegemonia na educação.

7.1 OS JULGAMENTOS DOS ALUNOS DO OSWALDO ARANHA SOBRE A QUALIDADE DOS RESULTADOS EDUCACIONAIS

Os alunos do Oswaldo selecionados aleatoriamente para a atividade resultaram em sete meninos e três meninas. De início, todos entraram, pouco a pouco, em uma sala de aula reservada para a atividade em cujas paredes fixei três cartazes, cada um com um dos tipos ideais elaborados para a pesquisa.

Retomo os tipos ideais, resumidamente: um deles teve como intenção definir que uma educação de qualidade deve instrumentalizar o aluno para a distinção, segundo uma expectativa educacional vinculada aos atuais anseios comuns entre as classes médias (este será o Cartaz 1, escolhido pelo Grupo 1); outro teve como objetivo articular-se a um consenso à lógica de mercado na educação com expectativas educacionais identificadas com classes populares, mais relacionadas a uma educação com caráter utilitário, e este será o Cartaz 2 (escolhido pelo Grupo 2); finalmente, o terceiro tipo ideal foi elaborado com o intuito de sugerir uma conexão da noção de práticas e resultados educacionais de qualidade com as práticas e resultados idealmente previstas para um cenário de plena operação dos projetos como os da Escola Cidadã (este, o Cartaz 3, do Grupo 3).

Após os alunos entrarem na sala, aproximaram-se dos cartazes com que mais se identificavam, conforme minha orientação. Assim, formaram-se três grupos. Cada grupo pegou seu cartaz e todos sentaram em uma roda de cadeiras que organizei anteriormente, sendo que os membros dos mesmos grupos sentaram lado a lado. Eu também sentei na roda e iniciei a gravação da atividade. A divisão dos alunos no grupo foi bastante parelha: no grupo vinculado ao Cartaz 3, puseram-se inicialmente 4 alunos, enquanto que nos outros grupos puseram-se 3 alunos em cada.

Algo interessante de se pontuar é a composição do Grupo 3: ali estavam duas das três meninas que participavam da atividade, um menino branco que mudou de grupo logo no início da atividade (os alunos podiam trocar de grupo se convencidos pelos argumentos dos colegas) e o único menino negro participante do grupo focal. Pode-se pensar nas possíveis relações da presença destas meninas neste grupo com uma influência das questões de opressão de gênero presentes na escola (CARVALHO, 2013), o que poderia aproximá-las de ideais mais inclusivos. Ademais, destaca-se que no Oswaldo Aranha não é comum haver alunos negros, o que faz com que sua própria presença na atividade chame a atenção, e especialmente chama a atenção sua escolha pelo Cartaz 3 – além de sua postura na atividade, que discutirei a seguir. Além disso, este aluno revelou durante a atividade que frequentou

anteriormente uma escola pública, e pode-se imaginar que ele seja um aluno bolsista da escola, possivelmente proveniente de classes populares. Assim, é importante que se registre que, durante a atividade, este foi o perfil do Grupo 3, enquanto os outros grupos foram compostos por uma menina e seis meninos brancos (se for contado o menino que trocou de grupo), sendo provavelmente a maioria, senão todos, provenientes de classes médias e altas.

Assim, neste cenário inicial, já se observaram indicativos bastante concretos de que marcas de classe voltariam a ser decisivas nos sentidos articulados pelos alunos para uma educação de qualidade, assim como foram para as questões do questionário. Neste caso, marcas mais culturais, de gênero e raça, se articulariam também ao cenário empírico, indicando as complexidades não apenas das diferenças entre as escolas, mas dentro do próprio grupo do Oswaldo Aranha.

Considerando-se esta realidade, e também as falas dos alunos, elegi as temáticas que guiam esta análise. As temáticas são nomeadas a partir dos tipos de resultado que percebi que os alunos esperam. Dentro delas, analiso não apenas por que estes são os resultados que esperam da educação, mas a forma como articulam seus argumentos, explicando como eles ganham legitimidade e sentido nas falas dos alunos. São, afinal, estes os temas em que centralizo esta análise: por uma educação distintiva; por uma educação para o mercado; e por uma arbitrariedade cultural na educação.

7.1.1 Por uma educação distintiva

As indicações apontadas pelas expectativas recentes das classes médias para a educação, pelos documentos oficiais do colégio e pelas respostas concedidas no questionário, são confirmadas na atividade de grupo focal – desta vez, porém, de forma mais enfática. Observa-se nas expectativas dos alunos para a educação um olhar individualista sobre os resultados que a educação escolar deve fornecer. A noção que se destaca é a de que os resultados de uma escola de qualidade vinculam-se a instrumentalizar os alunos com ferramentas exclusivas, para a sua diferenciação. Apesar das implicações de uma educação voltada para a lógica competitiva da

distinção, percebe-se que estes ideais se constituem nas falas dos alunos como o senso de realidade fora do qual não se pode pensar, indicando como a hegemonia se manifesta concretamente em seus julgamentos.

No entanto, ainda que a estes ideais estejam relacionadas a mais significativa parcela das falas dos alunos, não se pode dizer que todos eles se conectaram à noção distintiva – como se nota na opção por alguns pelo Cartaz 3, e pelas suas falas. Explorarei este caso com mais detalhes na terceira temática desta análise, mas é importante que se tenha em mente que não há entre os estudantes do Oswaldo Aranha um consenso sobre a centralidade da lógica competitiva, que pode ser – e é – desafiada desde dentro do próprio grupo.

A centralidade de um olhar individualista se revela ainda no início da atividade. Pedi inicialmente para que cada grupo defendesse seu ponto. Toma a frente da conversa um aluno, Júlio¹², que escolheu o Cartaz 2, idealizado para se referir a uma educação imaginada para um perfil de classes populares – mas, como a análise a seguir busca apontar, articulado de outra forma pelos alunos. Este aluno foi um dos protagonistas de toda atividade, o que pode ser relacionado a seus papel na turma, mas também a seu interesse em debater a questão de sua educação, motivo de angústia para os alunos do Oswaldo Aranha - caso contrário, o aluno poderia exercer sua liderança para subverter a atividade. O interesse em pontuar suas percepções e críticas *per se* já dá indicativos, novamente, de que há uma mobilização em torno do tema. O fato é que as falas deste aluno, e da maior parte dos outros, indicam que, além de mobilizados, eles estão convencidos de que os resultados que a educação deve dar são conectados à distinção. Estas são as primeiras falas da atividade, após eu pedir que algum grupo voluntariamente iniciasse a sua defesa. As palavras de Júlio, em defesa do Cartaz 2, são diretamente associadas à competição:

| |
|---|
| Tá, primeiro eu quero começar fazendo uma pergunta pros grupos de vocês. Quem não sabe que nos dias atuais a gente precisa ter um educação boa pra ser competitivo no mercado. Hein? Quem não sabe? |
|---|

Seu comentário é seguido de risos. Eles podem ser relacionados à forma carismática como o aluno falou, mas também a um certo consentimento ao seu argumento. Após algumas contestações de João Felipe, contrário a uma preparação

¹² Os nomes dos alunos são fictícios.

apenas para o trabalho (imagina uma educação para a vida), e representante do Grupo 1, Júlio afirmou:

Essa educação é a educação que traz um foco pro teu futuro no mercado de trabalho.

Para reforçar seu ponto, polêmico já que é focado no mercado de trabalho e não na vida, o que não foi tão popular entre os colegas, Júlio arrematou, conectando-se finalmente aos sentimentos dos colegas:

Só, eu não cheguei na frase que eu queria chegar: “hoje em dia o mais importante é que a escola ensine o aluno a ser um cidadão com integridade, para que se aproxime do sucesso”. E o mais importante: “é para que ele não sofra com a forte competição e se torne um fracasso”. É como se tivesse dizendo que a escola tem que te preparar pra vida, e não... tipo...

Neste momento, Lauren, sua colega de grupo, o interrompe, sendo esta sua única intervenção na atividade:

Não só trabalho.

A mobilização que a fala de Júlio gerou em Lauren, mais tímida na atividade, pode ajudar a explicar como sua fala em defesa de uma educação que ao fim prepare para o trabalho faz sentido. Ele consegue articular a ideia de que a preparação para o sucesso profissional é uma forma de evitar o fracasso, o que resultaria não apenas em uma perda profissional, mas em uma vida fracassada. Este medo do fracasso se revelou um argumento forte na fala de Júlio, pois a partir deste momento as contestações a sua fala pararam e João Felipe, do Grupo 1, chegou a afirmar:

Tá bem, mas acho que todos falam isso. Pelo menos a minha [Cartaz 1] e a de vocês [Cartaz 2].

Inicialmente, eu não havia entendido por que Júlio optou pelo Cartaz 2, na medida em que meu planejamento inicial previa que alguém em sua posição optaria logicamente pelo Cartaz 1. O medo do fracasso, que pode ser conectado às fortes pressões competitivas na educação para as classes médias, presente mais fortemente no texto do Cartaz 2, parece ter um efeito direto sobre esta opção. Pode-se entender esta sensação de angústia em não fracassar conectando-se estas falas às respostas que

os alunos deram no questionário e às novas demandas competitivas que as classes médias têm enfrentado em seus esforços pela promoção social, comuns nos documentos da escola e nas famílias, e incorporadas também pelos estudantes.

Assim, o sentido indicado pelos alunos dos grupos 1 e 2 até este momento conecta-se com um sentimento de que a competição no trabalho, mas também na vida, é algo certo, e por isso uma boa educação será aquela que afastará os alunos do fracasso. Aliam-se os grupos focados no sucesso “no trabalho” e no sucesso “na vida” – conforme os alunos interpretaram – em nome de que o importante na educação é evitar o fracasso, na competição que certamente encontrarão no trabalho e na vida.

Este julgamento de que o que importa como resultado da educação é que ela diferencie o aluno em um cenário competitivo fica claro nas falas de Júlio sobre o Cartaz 2. De outra maneira, ele aparece na fala de Pietro, também do grupo 2:

[...] Apesar de concordar com algumas coisas, o nosso fala muito mais de preparar além da vida privada. O que ela vai fazer da vida, como ela vai fazer. Mas aqui como diz que desde a escola até depois da escola, que essa pessoa ela é formada que ela tenha retidão moral e ética, responsabilidade, queria só esclarecer o que fala aqui. Que fala muito mais da vida, não precisa fazer só o necessário pra sobreviver, e sim o que ela quer e gosta.

Esta visão, ainda que não esteja vinculada apenas ao tecnicismo de preparar para o trabalho, é também focada no autodesenvolvimento, e não em um pensamento mais coletivo. Conecta-se aos ideais humanistas dos documentos da escola e da história da escola, por exemplo, e associa-se às novas demandas de diferenciação para as classes médias. Este sentimento também é apontado na interpretação de João Felipe ao Cartaz 1. Neste caso, o aluno, após refletir sobre seu comentário de que o Cartaz 2 poderia ser incluído na ideia do Cartaz 1, se dá conta de que até o Cartaz 3 poderia ali ser incluído:

[O Cartaz 1] engloba os dois [outros cartazes]. Porque [o Cartaz 2] fala de preparação pra vida, mercado de trabalho, mas não fala que tem que ter noção da realidade, da desigualdade que tá acontecendo a sua volta. [O Cartaz 3] bota um pouco de noção. De ter liderança, autonomia, essas coisas

Esta é uma forma de rearticulação do sentido dos ideais expostos no Cartaz 3 que o associa aos ideais distintivos que o aluno defende. O que o aluno está argumentando é que, para a formação para um cenário competitivo como o atual, não basta uma educação instrumental para o trabalho, mas também uma formação

intelectual mais ampla que garanta que o destaque não seja apenas utilitário, para um emprego melhor, mas que seja um destaque orgânico na constituição subjetiva do aluno. A análise das afirmações de validade abaixo pode sustentar a argumentação de João Felipe:

Afirmações de validade objetivas: o Cartaz 2 falava em preparação para o trabalho e para a vida. O Cartaz 3, sobre a importância de se ter noção sobre a desigualdade à nossa volta. O Cartaz 1 vem a englobar ambos os pensamentos, pois é juntando estas duas formas de preparação que se pode desenvolver potencialidades como a liderança e a autonomia.

Afirmações de validade subjetivas: o aluno sente que apenas aprendizados para o trabalho não são o suficiente para sua distinção. É importante uma instrumentalização mais ampla, crítica e humanista para que ele possa desenvolver os atributos que possam o diferenciar.

Afirmações de validade normativas: o normal é que a preparação para o aluno seja aquela que o levará ao destaque. Aprender os conteúdos, aprender a trabalhar, aprender sobre as injustiças sociais são aprendizados importantes para alguém que queira desenvolver uma autonomia sobre sua vida e assumir posições de liderança.

Das conclusões possíveis sobre estas afirmações de validade, destaco dois aspectos: (a) a ausência de possíveis benefícios individuais da educação de uma forma que não seja a da distinção e (b) a maneira como os conceitos de desigualdade e autonomia são desarticulados do sentido original da proposta dos tipos ideais e rearticulados para o sentido que o aluno desejou empregar.

A hegemonia da lógica individualista na educação pode ser identificada nas falas dos alunos, e particularmente nesta fala de João Felipe, na medida em que o aluno, assim como no caso de Júlio, toma como realidade um senso de realidade específico de que a educação está vinculada à instrumentalização para o destaque individual, em um cenário de competitividade, em que o fracasso é uma constante ameaça. Esta visão hegemônica, explicada também pelas novas orientações de intensificação de práticas distintivas entre as classes médias, é materializada nas falas dos alunos, e outras explicações sobre o que é o sucesso individual na educação não aparecem como uma possibilidade em suas falas.

Além disso, esta hegemonia se concretiza na medida em que os sentidos de termos como “desigualdade” e “autonomia”, que poderiam sustentar uma visão menos individualista dos benefícios da educação para o aluno, são desarticulados dos seus

sentidos no Cartaz 3 e rearticulados de forma que façam sentido – e que expliquem – as noções distintivas de João Felipe. O conceito de desigualdade é utilizado para que o aluno se instrumentalize socialmente e criticamente da realidade, pois estes são aspectos formativos importantes para o sucesso. E autonomia, que historicamente teve na educação seu sentido vinculado à noção freireana de possibilitar ao aluno uma libertação de constrangimentos como a própria lógica do mercado, articula-se na fala do aluno justamente como um atributo que está ao lado da “liderança”, consistindo também em um elemento distintivo para o sucesso no mercado.

Desta maneira, os ideais de igualdade e autonomia conectam-se às próprias angústias dos alunos sobre seu sucesso pessoal, tendo seu sentido rearticulado e passando a constituir o discurso hegemônico vinculado à lógica de mercado. Assim, ideais distintivos e individualistas não apenas fazem sentido, mas são os únicos que aparecem como possíveis. Na medida em que são reforçados e mesmo legitimados no ambiente escolar, passam além de indicar a ideologia, a constitui-la concretamente, e, assim, a reproduzir a ideologia que sustenta a hegemonia desta lógica individualista na educação.

A conexão com a lógica individualista do mercado neste sentido, porém, não se resume aos resultados esperados para os alunos individualmente, mas aparece também na sua visão sobre o que eles imaginam que a educação deve oferecer para a sociedade. Neste caso, os alunos revelam que a educação, além de estar a serviço das suas diferenciações enquanto alunos, está simultaneamente encarregada de dar suporte ao funcionamento do mercado (o que se mostra inter-relacionado com sua distinção individual). A seguir, procuro explicar que esta é uma visão comum entre os alunos do Oswaldo Aranha entrevistados, e também procuro explorar como eles constroem ativamente sentido e legitimidade para este objetivo, silenciando-se outras possibilidades de definição para resultados de uma educação de qualidade para a sociedade.

7.1.2 Por uma educação para o mercado

Após a discussão mais específica sobre os resultados que uma educação deve dar aos alunos, perguntei então o que ela deveria oferecer para a sociedade, de acordo com o tipo ideal que selecionaram. O primeiro indicativo que os alunos deram neste sentido foi que este não era um assunto mobilizador para eles. Esta ausência de mobilização pode ser simbolizada por esta resposta de João Felipe:

As pessoas vão ficar melhores, vai ser um mundo melhor.

De fato, a maioria das respostas dos alunos à questão do benefício da educação para a sociedade foi rearticulada para que voltassem a falar sobre os benefícios individuais de uma boa educação – e sobre suas angústias pessoais com a educação. Tais angústias são fortes o suficiente para que os alunos silenciem na maioria dos casos sobre questões mais relacionais ou sociais, apesar de que eles já tenham demonstrado capacidade de abstração para exercícios desse tipo em diversos momentos da pesquisa. Alguns exemplos de respostas sobre os resultados restritamente para os alunos, ainda que perguntados sobre os resultados sociais, são:

Teriam uma educação forte pensada nesse futuro. Quem não, hoje, todo mundo sabe que o dinheiro é muito necessário, além de todas características, necessárias, ter felicidade, todas as outras coisas, ter uma família que te acompanha. É necessário dinheiro pra tu ter bons produtos, uma boa qualidade de vida. E é pra isso que a educação tem que preparar. Pra tu ter autonomia no mercado de trabalho, pra tu conseguir esse teu dinheiro, porque dinheiro não vem de árvore, não vem de nada, vem do teu trabalho. Então...

O mundo não nasce do zero. Ainda mais hoje em dia, que hoje nesse mundo capitalista, é difícil assim, se dar bem. É difícil, tem que batalhar, por isso a escola. Tanto a escola, como a faculdade, sei lá, não tenho experiência. É isso aí, tem que preparar pra vida, mas tem que por na frente de tudo sei lá vai batalhar, ter que ser o melhor. Não acho mais importante, acho mais importante é fazer o bom pra ti

Nos casos acima, os alunos desarticulam a pergunta sobre sua visão geral e a fazem ganhar sentido para falar individualmente dos alunos. Este tipo de desarticulação mostrou-se presente também em uma atividade na segunda parte da reunião. Os alunos discutiram em duplas algumas questões e depois foram provocados a resumir ao grande grupo suas respostas. Uma das perguntas foi “qual a função da escola para a sociedade?”. Estas foram todas as respostas:

Uma base de conhecimentos pra saber várias coisas pra trabalhar, pra levar pra vida, pro mercado de trabalho, se é o que tu goste também. E também o deles [do Grupo 3], ter caráter, não ser preconceituoso.

Preparar pra vida, as matérias básicas, as coisas que tão acontecendo

Conhecimentos gerais. Toda pessoa tem que ter, história, geografia.

Direção pra tua vida, o que tu quer ser.

Te mostrar as formas e tu poder escolher.

Novamente, os alunos dão respostas sobre a função da escola para os alunos, e não fazem o exercício de pensar sobre os resultados sociais de uma boa educação. Assim, além da questão das angústias pessoais ser mobilizadora, é possível refletir sobre o porquê da questão do desenvolvimento social, ou de uma possível função social da escola, pelo contrário, não ser mobilizadora. Uma forma de analisar esta questão pode ser a partir justamente das duas únicas respostas que se endereçaram diretamente à questão dos resultados sociais esperados para uma educação de qualidade. Estes são julgamentos de, respectivamente, Pietro e Júlio, do Grupo 2:

Acho que uma coisa pra acabar é que aqui [no Cartaz 2] como fala que tem um envolvimento maior da economia. E acho que, até como diz, ia dar muito mais resultado pro desenvolvimento social. Acho que as pessoas iam ter uma melhor condição, talvez, de vida.

Eu concordo com tudo que tá aí [referindo-se ao Cartaz 3], mas eu acho que o mundo e o desenvolvimento não podem ser deixados de lado. O país precisa crescer, e quem faz o país crescer é a mão-de-obra, o trabalho, e nessa ideia ele [o Cartaz 2] além de racionalizar as pessoas, e dizer as coisas éticas e morais, também, tipo, fala muito sobre o futuro e os bens materiais.

A partir destas falas, é possível apontar as seguintes afirmações de validade, com o objetivo de analisar o que estes alunos indicam entender como resultados sociais de uma boa educação – para eles, aquela vinculada aos ideais que vêm defendendo a partir do Cartaz 2. Meu foco na análise das afirmações concentra-se na fala de Júlio, que é mais minucioso em seu relato:

Afirmações de validade objetivas: o Cartaz 2 tem as ideias educacionais que vão fazer o país crescer, se desenvolver, que vão movimentar a economia, e assim fazer a vida das pessoas melhores. Elas são ideias vinculadas a formar a mão-de-obra, pois é o trabalho que sustenta o crescimento econômico. Estas ideias para a educação são de racionalizar as pessoas, torná-las éticas e morais. Com este tipo de educação,

será possível um crescimento econômico e o mundo e o desenvolvimento seriam a prioridade.

Afirmações de validade subjetivas: os alunos acreditam que a educação deve responder às demandas da economia. Particularmente no caso de Júlio, ele acredita que as questões do Cartaz 3, mesmo que importantes, não se referem ao “mundo” e ao “desenvolvimento”, estes sim centrais. O “mundo” e o “desenvolvimento” são vistos por Júlio como o funcionamento da economia. Assim, a economia e as questões de justiça social e igualdade são entendidas como questões separadas.

Afirmações de validade normativas: é normal que a economia e as questões do Cartaz 3 sejam coisas separadas. É normal que a economia seja equiparada às demandas do mercado. É esperado que a escola de qualidade prepare adequadamente aquilo que este mercado precisa, para o funcionamento da economia.

Novamente, estas afirmações de validade permitem refletir também sobre as afirmações que não aparecem na interpretação das falas dos alunos. Na medida em que se espera que a escola responda às demandas de mercado adequadamente, espera-se também que ela não problematize a própria lógica que é colocada. Este raciocínio sobre os resultados sociais da escola ignora uma contradição no próprio modelo: na medida em que uma boa educação é aquela distintiva, a qualidade torna-se um conceito comparativo. Se qualidade é associada a privilégio, o conceito demanda que exista uma série de desprivilegiados. Se qualidade é associada à noção de exclusividade, haverá um fracasso coletivo para sustentar a própria ideia de sucesso. Desta maneira, responder de maneira mais adequada às demandas do mercado consiste em um ideal de que a educação dá resultados de qualidade com reformas conservadoras. Reformas, porque visam a aperfeiçoar, mas conservadoras, porque não visam a transformar a própria lógica da educação. Assim, tratar-se-ia de aperfeiçoar o mesmo modelo, que tem reproduzido e legitimado ao longo do tempo a desigualdade e a injustiça na educação.

Desta maneira, ainda que apareça como coletivo, este é um raciocínio essencialmente individualista, na medida em que visa a legitimar um modelo educacional que tem mantido em condição de privilégio as classes altas e médias, em que se inserem os alunos do Oswaldo Aranha. É um esquema de pensamento que ignora um olhar mais relacional em que aqueles que estão em posição subalternas possam participar do debate ou mesmo ser lembrados. Com efeito, um olhar sobre o

início da fala de Júlio serve para entender como concretamente os sentidos do que é individualista ou coletivo são rearticulados em seu julgamento:

Eu concordo com tudo que tá aí [referindo-se ao Cartaz 3], mas eu acho que o mundo e o desenvolvimento não podem ser deixados de lado. [...]

Sua fala desarticula a noção de que as questões do Cartaz 3, como democratização e igualdade, sejam questões coletivas. Elas aparecem como demandas específicas de um grupo, que não podem ser comparadas à importância coletiva representada pelo “desenvolvimento” e pelo “mundo”. Na fala de Júlio, as questões do Cartaz 3 não fazem parte do mundo. O mundo é composto por uma articulação muito específica da economia – aquela leitura de que a economia é o mercado, e de preferência o livre mercado. O próprio conceito de mundo, assim, é equiparado ao mercado, ignorando-se que sua lógica tem sustentado e legitimado a exclusão de uma parcela considerável da população. Esta é a população, aliás, do mesmo mundo que o aluno não quer deixar de lado.

Esta é uma visão de mundo, portanto, que, mesmo que os alunos estejam ainda na oitava série, já aparece nos julgamentos que respondem diretamente à pergunta sobre o que são bons resultados sociais da educação. O individualismo que estes discursos indicam, no entanto, não aparecem para os alunos como individualismo, mas como um discurso justo e lógico sobre como a educação – e a economia – funcionam. O caráter mais coletivo dos discursos do Cartaz 3, por outro lado, são articulados como individualistas, incoerentes com o ideal que seria coletivo de “desenvolvimento” atribuído hegemonicamente ao mercado. Desta forma, estes julgamentos demonstram como, ativamente, estes alunos empoderam-se do discurso individualista associado à hegemonia mercantil e o articulam, reforçando-o e reconstruindo-o para que faça sentido, e assim ele também se reproduz.

O individualismo mais significativo, porém, que os alunos apontam sobre a questão dos possíveis benefícios sociais da educação sequer se concentra nestes discursos de Pietro e Júlio. Concentra-se justamente no silêncio dos demais, para quem uma resposta sobre os benefícios sociais da educação tornou-se uma resposta sobre os benefícios individuais da educação. A ausência de um raciocínio relacional, social, sobre os resultados educacionais, mais ainda que a tentativa de teorização de Pietro e Júlio, revela o individualismo dos alunos do Oswaldo Aranha neste sentido,

na medida em que, ao fim das contas, uma possível função social da escola parece simplesmente não ser uma questão relevante – ou mesmo que faça sentido – para estes alunos. Basicamente, afinal, estes são alunos que não precisam de uma função social, e para quem a escola tem um papel muito específico de instrumentalização individual para a distinção – e não para algum tipo de ameaça a essa distinção.

Desta forma, a questão aparece vinculada à fala de dois alunos (e a um raciocínio econômico essencialmente individualista), e também ao silêncio da maioria dos alunos sobre o assunto. Em ambos os casos, a educação aparece vinculada a uma demanda de mercado – no primeiro, mais diretamente, com uma noção de que a escola de qualidade será a que responder melhor ao mercado. No segundo caso, mais indiretamente, sugerindo-se que o desenvolvimento individual é o que importa, e desta maneira esperando-se que cada um dedique-se à sua instrumentalização distintiva, o que tampouco contesta o *status quo* e ajuda a sustentar a conservação. Os alunos, a partir de suas falas, e também de seus silêncios, indicam como os resultados da educação que esperam para si estão ligados aos resultados da educação que esperam para o mercado.

7.1.3 Por uma arbitrariedade cultural na educação

Ainda que não seja um resultado intencionalmente articulado para a educação, vários alunos do Oswaldo Aranha foram claros em demonstrar esperar que uma educação de qualidade resulte em um certo tipo de “cultura de qualidade”. Isto não é comunicado intencionalmente através de argumentos, mas pode ser entendido a partir de algumas expectativas que os alunos revelaram sobre como deve ser a forma “normal” de se pensar a educação e o mundo.

Decidi concentrar nesta última temática as participações do Grupo 3, encabeçadas por Matheus, o único menino negro, e proveniente de uma escola pública, bem como as reações dos colegas de outros grupos a essas participações. Meu objetivo, além de demonstrar que não há unanimidade ou homogeneidade no próprio interior do grupo pesquisado no Oswaldo Aranha, é analisar como os demais

alunos pesquisados interagem com as rearticulações de sentido para a educação propostas pelo Grupo 3.

É significativa já a primeira participação do Grupo 3. Ela vem com a fala de Vagner, o único aluno que muda de grupo. Ainda no início da atividade, após o Grupo 2 defender sua posição, peço para os dois outros grupos fazerem uma réplica. João Felipe, do Grupo 1, argumenta que o seu Cartaz fala não apenas do trabalho, mas da vida e da autonomia. Vagner, por sua vez, na hora da réplica que deveria fazer em nome do Grupo 3, decide ir do Grupo 3 para o Grupo 1:

| |
|--|
| Achei muito bom, quero mudar pra vocês, acho que isso combina muito mais comigo, esse jeito de pensar. |
|--|

É possível que Vagner tenha sido movido por uma piada, já que foi motivo de risada sua decisão, ou mesmo por uma pressão social tácita, já que todos os outros meninos brancos da turma estavam nos outros grupos. Além disso, pode-se pensar também que foi justamente o menino branco membro do Grupo 3 o único estudante que se sentiu encorajado para trocar de grupo, e, de acordo com sua fala, para entrar em um grupo que combinasse mais com ele. Exigiria mais coragem sair dos grupos 1 ou 2 (onde estavam os alunos mais participativos e de onde vinham ideias mais consensuais, que faziam sucesso no debate) e entrar para o Grupo 3 (sem os alunos mais participativos e que acabou por simbolizar uma quebra nos consensos que se formavam). Os eventos que se sucederam envolvendo o Grupo 3 podem ajudar a explicar como se configura o grupo que não combina tanto com o jeito de pensar de Vagner, e também como se configura a ideologia entre os demais estudantes pesquisados no Oswaldo Aranha.

Após esta decisão repentina de Vagner, quem assume a palavra do Grupo 3 para formular a réplica é Elisa:

| |
|--|
| Concordo com quase tudo que vocês falaram, também fiquei em dúvida entre esse e este aqui. Mas acho que pra ti obter o sucesso e tal tem que ter a igualdade. Porque não adianta tu ter o sucesso e tal e tu achar que o negro que tá ali do teu lado é inferior. Não é o tu saber, mas tu saber que ele que tá do meu lado é igual a mim. |
|--|

A fala de Elisa, além de partir de referenciais distintos dos referenciais que sustentam o sentido das falas que tinham aparecido até então, foi procedida de um silêncio que durou alguns segundos. Minha interpretação foi de que o silêncio do

grupo resultou de uma desorientação causada justamente pela virada na forma de pensar. Após este tempo, Matheus assumiu a palavra, tentando ajudar Elisa na crítica aos modelos dos demais cartazes:

É que vocês tocam muito no ponto de preparar pro mercado de trabalho, essas coisas, mas não adianta ter muito dinheiro, ser um baita de um trabalhador e sei lá, não ter caráter, não saber respeitar a diferença dos outros.

A fala de Matheus lembrou a linguagem presente nas respostas dos alunos da Bento Gonçalves nos questionários e nos documentos oficiais da Bento Gonçalves, e não se assemelhava à linguagem que vinha sendo utilizada pelos seus colegas. Desta vez, ao contrário do que ocorrera com Elisa – e do que ocorreria com a maioria das falas do Grupo 3 – a resposta veio rapidamente, proferida por Pietro:

Mas diz aqui. Ele fala, se tu for ver aqui no texto em geral, fala pouco do trabalho, fala bastante da vida.

Pietro segue pelo caminho que colegas como João Felipe seguiram durante a atividade, articulando a formação humanista que defendem com os ideais de igualdade do Cartaz 3. O silêncio de Matheus e de todo Grupo 3 que se seguiu ao retruque de Pietro, porém, indicou que não estavam falando da mesma coisa. Provoquei, então, o Grupo 3 a defender seu cartaz. Elisa iniciou:

Tá o nosso fala de educação baseada na democracia e na igualdade. E que tipo se todos tiverem a mesma educação, comparando todos... É cultura, sexo, misturar tudo. Ahn, não sei.

Considero importante registrar a dificuldade que Elisa encontrou de se fazer clara. O trabalho de rearticulação de sentido para a educação, afinal, é um trabalho complexo, e mesmo encontrar as palavras certas em situações de debate como a que se encontrava, é etapa constituinte de uma disputa ideológica concreta. Neste caso, a hegemonia, reificada com as articulações que vinham sendo elaboradas pelos colegas, e o próprio contexto geral da atividade e da escola, parecem ter exercido influência na ação de Elisa. Matheus, no entanto, prontamente assumiu a palavra:

Esse aqui diz de uma educação não baseada tipo no ensino, sim em formar cidadãos justos, íntegros, com caráter. E saber respeitar, mas não tipo.. diz que tem que ter trabalho essas coisas, mas a gente prioriza igualdade

Matheus sinaliza ter consciência de que caminha em terreno pedregoso. Sua argumentação se coloca concretamente como um desafio ao consenso que havia se formado em torno de certos referenciais vinculados à lógica competitiva do mercado. Esta premissa básica do grupo, além de articulada a um entendimento de que a educação de qualidade é a que se articula a uma hegemonia econômica do mercado, tem também implicações culturais práticas, como a própria forma como se constitui a linguagem com que se fala sobre esta educação que se propõe de qualidade. Ao desafiar esta arbitrariedade cultural, Matheus se vê constrangido a se articular com certos referenciais de linguagem, justamente para poder desafiá-los, em um processo concreto de rearticulação de sentido e de desafio à hegemonia que se produz e reproduz no grupo. Um indicativo deste entendimento de Matheus é a forma como constrói seu argumento:

| |
|--|
| uma educação não baseada tipo no ensino, sim em formar cidadãos justos, íntegros, com caráter. |
|--|

As falas de Matheus – esta, e as outras acima - articulam a importância da formação que defende à possibilidade de desenvolver atributos individuais como “caráter”, “respeito à diferença”, “respeito” e “integridade”. Esta foi a forma que o aluno encontrou para se fazer entender, conectando-se ao discurso sobre habilidades individuais que os alunos poderiam adquirir. Matheus, também para ser compreendido, entendeu que precisava argumentar que uma educação como a que acredita não se vincula ao ensino. Apesar de que o que ele diz, de uma forma geral, é que se trata de um outro tipo de ensino em relação àquele com que estão habituados seus colegas, esta foi a forma que encontrou para se conectar à lógica de pensamento dos colegas. Esta sensibilidade de Matheus ajuda a demonstrar a diferença da maneira de enxergar o que é melhor para a educação entre ele e seus colegas, e também a demonstrar como ele tem consciência disso e utiliza os mesmos referenciais dos colegas para que possa se fazer claro.

Apesar de tais esforços de Matheus, novamente há silêncio após seu comentário. Esta reação, ao se repetir, começa a mudar a própria dinâmica do grupo. Até então, o ambiente era até animado demais, com muitas falas simultâneas e um clima de consenso. As falas de Matheus aparecem – e de fato, são – como um confronto para os demais alunos. Além disso, ainda que ele se conecte aos mesmos

referenciais linguísticos, as ideias expostas por Matheus – e também por Elisa – são radicalmente distintas das demais, e parece, para os outros alunos, que eles estão falando de outro tema. Pode parecer, também, que eles não estão falando do que realmente importa. Tanto que, após eu pedir uma réplica dos grupos, a resposta de Victor, do Grupo 1, é:

A ideia é boa, mas acho nossa ideia muito melhor

Após algumas risadas, que quebraram o clima pesado, João Felipe volta a insistir na interpretação de que os ideais do Cartaz 3 são contemplados pelo Cartaz 1, rearticulando os ideias para um sentido distintivo. Pergunto, então, para o Grupo 3, o que daria de resultados para o país o seu modelo educacional. Matheus é o primeira a responder, e Elisa complementa:

Mais justo.

Melhoraria. Tipo, se tivesse igualdade, tipo a justiça, ia melhorar, porque tu não ia atirar em um negro só porque ele é negro. A violência ia diminuir.

Estes depoimentos geraram algumas conversas entre Pietro e Elisa sobre preconceitos e os motivos para o preconceito. Então, Júlio afirmou:

Eu acho que nesse caso, tudo que eles tão falando, não é uma educação pra gente. O que vocês tão querendo falar [referindo-se ao 3], eu acredito que tem que ter uma educação paternal. Não é normal uma escola ensinar prum guri ou pruma guria a odiar negro, judeu, gays etc. Sempre vem, mas é fora. Não chega da escola “tu vai odiar esse daqui e esse aqui tu vai excluir”. Não existe isso.

Júlio sustenta uma posição de que a educação da escola deve ser uma educação instrumental para o trabalho, e não deve se ocupar de questões políticas. Aponta que, como a escola não ensina, para ele, o aluno a ser preconceituoso, não há motivos para abordar esta temática. Elisa e Vagner tentam, então, argumentar que a escola ensina, também, questões que não são somente técnicas:

Sempre vem alguma coisa dos pais, mas tu vai botar no colégio desde pequeno. Tem várias escolas diferentes. Minha mãe me botou aqui por causa de como é a educação. Eles vão botar ali porque eles gostaram de como é, como eles pensam, como funciona

Eu acho que, antes deles se tornarem pais mesmo, a escola prepara eles, com uma filosofia de igualdade, e tudo vai ficar em equilíbrio.

Após estes depoimentos, os alunos começam a falar ao mesmo tempo e a discussão se perde. Finalmente, Pietro passa a ser ouvido por todos ao falar de um tema que se mostrou mobilizador no Oswaldo Aranha: fazer o que se gosta. Matheus, visivelmente incomodado, tenta interromper para voltar a falar sobre seu ponto:

Posso falar? O enfoque dele é mercado de trabalho, acho que não é assim...

No entanto, ele é ignorado e a conversa segue sobre a importância de se fazer o que se gosta e as dificuldades que se encontram com a forte competitividade do mercado. Assim, após as falas de Matheus, ou houve silêncio, ou ele foi ignorado, e o aluno, ainda que se fizesse racionalmente claro com seu intenso trabalho articulatório, não teve suas angústias conectadas com as dos colegas. O que mobiliza Matheus se mostrou diferente do que mobiliza os demais membros do grupo, e o que Matheus comunica foi de diferentes maneiras silenciado na atividade.

Em uma das perguntas que fiz aos alunos após o intervalo, questionei-os sobre o cartaz que escolheriam caso fossem de escola pública. Todos os que responderam disseram que elegeriam o Cartaz 3. Os alunos deram respostas interessantes para esta questão, que encerra a discussão sobre a forma como a arbitrariedade cultural se constrói entre estes alunos. Assim, procuro analisar suas respostas seguindo as afirmações de validade de Carspecken (2011). Estas foram as respostas de João Felipe e Vagner:

Eu escolheria o “democratização e justiça social” porque fala sobre caráter, sem ter preconceito, e se eu fosse da escola pública eu sofreria isso. Preconceito essas coisas. Então eu apoiaria isso pra acabar com isso. Pra pessoas se conscientizarem pra não, pra isso acabar. Pra saber que única coisa é o caráter.

Pegaria esse também [Pergunto “por quê?”]. Porque é justo, entendeu? Tipo, a gente ia ver como é ruim. Todo preconceito, ia pensar como é bom não ter.

Podem-se discriminar as seguintes afirmações de validade sobre esses comentários:

Afirmações de validade objetivas: os alunos escolheriam o Cartaz 3 se fossem de escola pública. Não escolheriam o mesmo cartaz que defenderam durante a atividade.

Afirmações de validade subjetivas: os alunos sentem que existe preconceito e injustiça em relação aos alunos de escola pública. Os alunos não sentem que estes problemas os afetam. Os alunos sentem que só deveriam se mobilizar por esses problemas se estivessem vivenciando-os.

Afirmações de validade normativas: é normal que se lute por uma coisa na educação em função da sua posição social individual. É normal pensar que a noção de qualidade é relativa, e tem significados diferentes em função da posição social de quem fala. É normal que cada um defenda aquilo que lhe beneficiará. É normal que não se leva em conta outras pessoas além de si próprio para se definir o que se defende.

O fato de os alunos comunicarem com naturalidade que teriam outra opinião sobre o que é melhor para a educação em função de sua posição social é bastante revelador. Esta é mais uma forma que os alunos têm de comunicar a forma como veem o individualismo como algo que faz parte da educação. Não significa para os alunos que eles não vejam as injustiças, preconceitos e desigualdades por que passam alunos da escola pública. Pelo contrário, têm esta consciência e se posicionam criticamente em relação a isso. No entanto, como não diz respeito a suas vidas, eles não se mobilizam por estas questões. Assim, mobilizam-se com aquelas que são suas angústias. Por mais que estejam relacionados justamente com as injustiças que assolam as escolas públicas, os privilégios individuais que os alunos defendem para si aparecem para eles como algo sem consequências relacionais. E algo que merecem, se batalharem por isso. Principalmente, pode-se identificar este sentimento nas palavras de Júlio:

É, eu concordo com ele [Vagner]. Mas além disso, eu traria um outro foco, que é que além desse preconceito que as escolas privadas têm, muito mais do que ao revés, eu acho que teria que ter uma, eu escolheria lá “democratização”, porque eles querem uma solução pro agora. E não pensar no que os filhos vão querer pra [] uma sociedade. Eles querem uma solução e uma nova vivência do agora. Então se eles fossem pegar uma pra transformar agora a educação seria essa.

Após este comentário de Júlio, perguntei porque eles não escolheriam a mesma que defenderam antes, já que seriam modelos tão bons para eles. Travou-se o seguinte diálogo:

Entrevistador: Tá e se vocês fossem da escola pública vocês não escolheriam as outras pelas suas qualidades?
 Júlio: Eu acho que não pela falta de informação.

Entrevistador: Como assim?

Júlio: Falta de informação que os alunos de escola pública têm dos alunos de escola privada. Não pensam assim, não têm uma... não é preconceito...

Victor: É preconceito.

Júlio: Não é preconceito.

Vagner: É realidade.

Júlio: É realidade. Eu acho que os alunos de escola privada têm pensamento diferente. Por causa acho até mais da vida que levam, da realidade mesmo. Têm pensamentos bem diferentes e opiniões diferentes pela situação do dia-a-dia.

As seguintes afirmações de validade podem ser articulados tomando-se as palavras de Júlio:

Afirmações de validade objetivas: Júlio escolheria o Cartaz 3. O foco principal desta escolha seria pela melhoria individual de vida imediata, não pelo que é melhor a longo prazo para toda a sociedade. Esta escolha seria tomada por falta de informação, pois se fosse da escola pública não teria o mesmo acesso a informação que tem. Então, escolheria errado: escolheria o Cartaz 3.

Afirmações de validade subjetivas: Júlio enxerga como egoísta um pensamento como o exposto pelo Cartaz 3 e defendido por Matheus. Júlio enxerga o projeto que realmente defende, a partir do Cartaz 2, como algo coletivo. Júlio enxerga que seus pensamentos são legítimos, pois seriam baseados em informação. Júlio enxerga que os pensamentos vinculados ao Cartaz 3 não são legítimos, pois não seriam baseados em informação.

Afirmações de validade normativas: Para Júlio, o seu pensamento é a norma. Assim, é normal também que o pensamento diferente não seja diferente, mas equivocado.

A análise das falas de Júlio apontam uma série de rearticulações de ideias para provar seu ponto individualista. Júlio novamente rearticula o Cartaz 3 para posicionar, desta vez não os colegas que defendem o Cartaz 3, mas os alunos da escola pública como individualistas. Eles seriam individualistas na medida em que estariam pensando apenas no que é melhor para si momentaneamente (pois não discorda que suas vidas melhorariam se aquela lógica fosse realidade), e não pensando no melhor para a sociedade a longo prazo, e inclusive para seus filhos. A explicação para este individualismo, segundo o argumento articulado por Júlio, seria a ignorância, na medida em que argumenta que, caso esses alunos da escola pública tivessem acesso a informação, saberiam que o melhor seria um projeto como o seu. Assim, no discurso de Júlio, sua ideologia não aparece como ideologia, mas como informação, ou

conhecimento, enquanto que as motivações para seguir um plano como o do Cartaz 3, escolhido inclusive por seus colegas, seriam o egoísmo e a ignorância. Além disso, o aluno utiliza a própria noção de *diferença* para provar seu ponto, rearticulando sua conceituação para justificar a ignorância que atribui aos alunos de escola pública.

A capacidade de argumentação de Júlio ajuda a entender a potência com que os discursos individualistas que têm constituído a hegemonia são incorporados pelos alunos do Oswaldo Aranha, influenciando em construções ideológicas como esta, e tantas outras que já citei aqui. Além disso, a potência destes discursos também se observa a partir da própria interação dos demais colegas com as falas de Júlio, e com suas próprias construções discursivas. Além de não reagirem às falas de Júlio, os alunos demonstraram consentimento e reforçaram suas falas com seus próprios comentários. Elisa, uma das poucas que encabeçou uma resistência a estas ideias, teve dificuldades em manter suas posições em diversos momentos, e apenas Matheus, após as falas finais de Júlio, foi enfático em sua opção pelo Cartaz 3, ainda que sem esperanças em ser de fato incluído na conversa:

| |
|---|
| Esse aqui, ambos, privada ou pública. Esse aqui é o certo, que pode mudar pra melhor hoje a educação. |
|---|

Desta forma, procurei apontar a partir de situações reais com atores reais na escola a maneira como se disputa e se constitui o discurso hegemônico vinculado à lógica de mercado no Oswaldo Aranha. As consequências para a concepção de qualidade neste sentido são a de uma confirmação de sua vinculação ao sentido distintivo, vinculado à lógica de mercado.

Seja a partir do individualismo com que os alunos olham para seus benefícios pessoais, com que olham para a associação da educação com o mercado de trabalho, ou com que conformam um tipo específico de conversa como possível para se falar do que se espera da educação, há uma agência, e não apenas uma influência externa, por parte dos estudantes do Oswaldo Aranha. Ainda que não de forma generalizada, produzem e reproduzem – ou ensinam e aprendem – a noção de que uma educação de qualidade é aquela que instrumentaliza o aluno com elementos distintivos e que responde às demandas de mercado. Assim, a qualidade da educação, novamente, aparece como um conceito distintivo, que vem a legitimar práticas de reformas conservadoras, que aperfeiçoem a mesma lógica exclusiva e desigual que vivenciamos de forma geral na educação.

7.2 OS JULGAMENTOS DOS ALUNOS DA BENTO GONÇALVES SOBRE A QUALIDADE DOS RESULTADOS EDUCACIONAIS

Foram onze os participantes da pesquisa no grupo da Bento Gonçalves. No total, quatro meninas e sete meninos. A atividade foi realizada na biblioteca, e da mesma maneira como ocorreu no Oswaldo Aranha. Na hora de escolher seus grupos, os alunos ignoraram o Cartaz 2, e dividiram-se praticamente meio a meio entre o Cartaz 1 e o Cartaz 3. Desta maneira, refiro-me ao Grupo 1 e ao Grupo 3, não havendo um Grupo 2. Pode-se pensar nos motivos para que o Cartaz 2 não tenha sido escolhido. Talvez passe pelo fato de que ninguém quis ficar sozinho com um cartaz, e um certo efeito dominó levou-os a negar o Cartaz 2. Também me surpreendeu, novamente, a escolha pelo Cartaz 1, e não pelo 2, posto que, inicialmente, minha ideia de tipos ideais me levava a crer que, entre o 1 e o 2, um aluno de escola pública escolheria o 2 e um de escola privada escolheria o 1. Ao fim, além de que grande parte dos alunos do Oswaldo Aranha optaram pelo Cartaz 2, na Bento Gonçalves os alunos optaram em grande parte pelo 1 e nenhum escolheu o 2. Procuo, então, analisar a maneira como os alunos articulam sentido ao texto do Cartaz 1.

A atividade que transcorreu pode ser resumida como uma grande discussão sobre a meritocracia na educação, em que se debateu se é este um ideal justo ou não. De um lado, um grupo defendeu que era a meritocracia o melhor para a educação. Do outro, um grupo defendeu que a meritocracia não era o melhor. Esta síntese do que foi a atividade já pode dar um indicativo de uma diferença de perspectiva em relação ao Oswaldo Aranha sobre a questão dos resultados educacionais que esperam estes alunos da Bento Gonçalves: a conversa sobre resultados foi aqui articulada a uma questão de justiça, enquanto no Oswaldo Aranha foi articulada a uma questão de benefícios individuais. Os alunos nas duas escolas tiveram autonomia para conduzir a conversa como quisessem, e a diferença de abordagem ajuda a entender a diferença da maneira como os alunos interagem com a discussão sobre uma educação de qualidade.

Além desta diferença na forma como abordam o tema geral da conversa, os alunos da Bento Gonçalves articulam de maneiras muito específicas seus julgamentos sobre uma educação de qualidade, o que pode ser relacionado à sua condição de classe a partir das relações de suas falas com a teoria desenvolvida até aqui, e de

comparações com as falas dos alunos do Oswaldo Aranha. Desta forma, procuro analisar estas relações nas falas dos alunos, a partir de duas temáticas analíticas que definem cada um dos dois posicionamentos defendidos: por uma educação para a igualdade; e por uma educação que responsabilize o aluno.

7.2.1 Por uma educação para a igualdade

Esta pode ser identificada como a proposta defendida na Bento Gonçalves por metade da turma, que optou pelo Cartaz 3. Foram estes alunos que iniciaram o debate, pois arbitrariamente foram definidos por mim para iniciarem uma defesa de seu cartaz. Abaixo, procuro explorar a maneira como os alunos defendem uma educação para a igualdade como modelo para os resultados que julgam que a educação deve dar. Neste sentido, meu olhar analítico concentra-se nas formas como os alunos articulam seu raciocínio através das suas opções de linguagem, e como procuraram dar sentido, na comunicação, aos seus julgamentos. Para esta tarefa, novamente, a perspectiva de afirmações de validade de Carspecken (2011) será fundamental.

Para desenvolver seu raciocínio em favor do Cartaz 3, o Grupo 3, em primeiro lugar, lança mão da discussão sobre classe. Desta maneira, aborda os resultados tanto especificamente individuais quanto para toda a sociedade daquilo que julga uma melhor educação. As articulações ideológicas elaboradas por estes alunos mostram-se menos individualizantes do que aquelas apresentadas pelos alunos do Oswaldo, e mais relacionais. Estes alunos, além de enfrentarem a questão do que é educação de qualidade a partir de referenciais sobre o que é mais justo (e não sobre o que instrumentaliza mais para a distinção), analisam a questão de forma menos isolada de outras questões sociais.

Conectando-se esta observação com a revisão teórica sobre a desigualdade e com a análise dos documentos das escolas, pode-se pensar sobre os motivos para os alunos do Oswaldo Aranha e da Bento Gonçalves abordarem a questão de maneiras distintas. A presença de garantias básicas para os alunos do Oswaldo Aranha não se mostra como uma realidade para os alunos da Bento Gonçalves, que se inserem em um contexto em que há incertezas sobre as possibilidades de condições para uma vida

sem limitações materiais. Assim, a questão do acesso a uma vida em tais condições não é apenas uma questão social ampla, cujos impactos negativos no cotidiano individual não são diretos, mas uma questão concreta vivida diariamente, envolvendo necessidades individuais que não são atendidas. Além disso, deve-se considerar as propostas pedagógicas distintas das duas escolas, que também influenciam nas posições dos alunos. A questão social da educação, assim, mobiliza os alunos da Bento, e especificamente o Grupo 3, como as primeiras palavras em defesa do Cartaz 3, proferidas por Marco, sinalizam:

Aqui fala sobre democratização e justiça social. Fala sobre a igualdade entre todas as pessoas, entendeu? A gente acha que é por aqui que começa, entendeu? Todo mundo tem que ter a mesma educação independente se tu é rico ou pobre. Porque muitas crianças como não tem dinheiro para comprar material escolar, frequentar uma escola, e aqui fala sobre ter igualdade

Na sequência desta fala, perguntei o que esta escola entregaria, afinal, como resultado para a sociedade. Pâmela e Maria Carolina, ambas do Grupo 3, responderam:

Tipo assim, como é que vai ter um futuro melhor se só os que tem dinheiro vão poder estudar? Só os que têm condições de pagar um estudo pra poder chegar na faculdade, e trabalhar, e o Brasil ficar bem, entendeu? Não tem como “esse aqui vai fazer uma coisa melhor e esse aqui não”, porque não pode pagar, entendeu?

Isso aqui também vai resultar pessoas iguais, assim, sem desigualdade, uma sociedade mais justa. Não vai ter desigualdade nenhuma.

Perguntei, então, como seria, neste ideal de escola, o aluno resultante do processo de escolarização. As respostas de Pâmela, Samuel e Marco, na sequência, foram complementares:

Ele vai ter conhecimento. Pra poder chegar em algum lugar.

Ele vai ter o que é preciso.

Pra passar no Ensino Médio e na faculdade se ele quiser.

Finalmente, pedi para que fizessem um comentário final nesta parte da atividade, e Pâmela resumiu seu recado:

Que todo mundo tem o direito de estudar e fazer o que quiser. Todo mundo deve ser tratado igual.

A defesa inicial dos alunos aponta para uma abordagem voltada para a questão de justiça a partir de uma perspectiva relacional que leva em conta de maneira explícita as desigualdades de classe. Esta é uma abordagem à questão distinta daquela que se observa no Oswaldo Aranha, e particularmente distinta também da abordagem do Grupo 3 do Oswaldo Aranha, que precisou, para defender seu ponto, articular-se à linguagem individualista e aos ideais distintivos do contexto. A perspectiva apresentada pelos alunos do Grupo 3 da Bento Gonçalves é outra, em que eles indicam que podem se fazer entender tendo como foco a própria questão da justiça na educação, e não tendo como foco tipos distintivos de instrumentalização. Assim, as falas iniciais destes alunos podem ser assim interpretadas a partir de uma análise de algumas afirmações de validade:

Afirmações de validade objetivas: em nível individual, os alunos pobres não têm as mesmas condições que os alunos ricos para receber uma educação de qualidade. Em nível social, o sucesso escolar e profissional de apenas alguns não corresponderia a bons resultados sociais, e sim o sucesso de todos.

Afirmações de validade valorativas: seria mais justo se todos recebessem a mesma educação, independente da condição social. Ao ser mais justo, seria o melhor para o país, e assim possuiria qualidade.

Estas afirmações podem ajudar em um exercício analítico da maneira como os alunos do Grupo 3 constituem seus argumentos. Os melhores resultados, para estes alunos, aparecem como aqueles que trariam maior justiça. Um país melhor, afinal, aparece como um país em que todos podem ter condições de escolarização e trabalho. Sua argumentação tampouco articula-se a possíveis ideais individualistas distintivos, como se viram orientados a fazer os alunos do Grupo 3 do Oswaldo Aranha. Isto também indica como as próprias condições de contexto escolar são diferentes, tornando-se este tipo de abordagem possível de ser feito somente na Bento Gonçalves. Assim, os mesmos ideais (a partir do mesmo texto exposto no cartaz) acabam fazendo sentido ou sendo constrangidos em função do contexto social.

Ainda que tais ideias sejam articuladas e compreendidas na atividade na Bento Gonçalves, os alunos do Grupo 1 também encontraram espaço no grupo para livremente criticar aspectos da fala do Grupo 3. Isto ajuda a demonstrar como a

hegemonia que mais amplamente se constitui na educação encontra voz e legitimidade também no interior de uma escola como a Bento Gonçalves, em que há um processo, indicado pelos seus documentos, de enfrentamento ao individualismo e à lógica de mercado na educação. Esta constatação ajuda a observar o próprio conceito de hegemonia na prática, na medida em que a atuação contra-hegemônica da escola não é uma atuação que mecanicamente elimina a hegemonia do interior da instituição. Pelo contrário, o conceito ajuda a demonstrar como esta disputa é vivenciada e explica a existência de ambientes contraditórios, como este grupo focal da Bento Gonçalves e como o grupo focal do Oswaldo Aranha.

As falas, portanto, da réplica dos alunos do Grupo 1 aos do Grupo 3 demonstram como o Cartaz 1 foi articulado em acordo com uma lógica de individualismo para a educação, e em desafio à lógica democratizante defendida até então. A primeira resposta ao Grupo 3 foi de Rafael:

Isso aí é tipo, claro que não vai acontecer. Porque a gente recém passou por uma ditadura e o mundo é assim, tá ligado. Rico vai ser sempre o melhor e pobre nunca vai ser. Querendo ou não, uma pessoa tentando mudar...

A primeira reação, encabeçada por Rafael, foi argumentar que, independente do que é mais justo, a realidade é que “o mundo é assim”, com desigualdade social, e portanto caberia a cada pessoa tentar sua própria promoção social. Esta é uma argumentação que volta a trazer a questão de classe para o centro do debate, mantendo um debate com uma orientação social, mesmo quando se associa a um cartaz que foi articulado por alunos do Oswaldo Aranha a partir de referenciais individualizantes. Aparece aqui uma discussão sobre as possibilidades de ricos e pobres, o que esteve ausente do debate na outra escola. Além disso, Rafael tampouco discorda do cenário desenhado pelo Grupo 3, mas pensa que a estratégia para lidar com isso não é uma reação, mas um conformismo. A partir de então, outros argumentos são apresentados pelo Grupo 1:

Nícolas:

Outra coisa: sempre gente de comunidade que tem uns que são vagabundos que falam, falam “ah mas os rico são melhor os rico são melhor”, mas também não pensam. Só falam, só na teoria, na prática eles não estudam.

Rafael:

Não vão pro colégio: ah não, que que vai adiantar ir no colégio.

Estas respostas de Nicolás e Rafael trazem uma crítica à proposta do Cartaz 3 na medida em que veem como injusto que se dê as mesmas chances a todos se alguns se dedicam mais - ou simplesmente vão à escola - enquanto outros não se dedicam – ou sequer vão à aula. Algo que se pode perceber é que estes alunos incorporaram e defendem a ideia de que a escola pode promover socialmente os alunos. Mostram-se irritados ao não compreender por que “gente da comunidade” não vai ou não se dedica à escola, definindo-os como “vagabundos”. Assim, articulam a noção da meritocracia especificamente ao contexto em que se inserem, estando ausente uma comparação com alunos de classes mais altas. A entrada de Charles muda o tom da conversa. É assim que prossegue a crítica do Grupo 1 ao 3:

Charles:

Que nem as pessoas falam “Deus, dai-me paciência”, mas Deus dá oportunidade da pessoa [...] Dá oportunidade das pessoas terem educação melhor, mas elas não querem também. É elas quererem.

Rafael:

Muita escola que nem a Bento, que são de comunidades que dão chances

Charles:

Não tem essa questão de ser rico ou pobre, é a pessoa querer ou não.

Rafael:

Muitas escolas que dão chance, muita gente que falta aula, que incomoda, mesmo dando chance. As vezes as pessoas de comunidade pensam assim: tem rico e nós somos pobres, então a gente não vai ter um futuro bom

Charles procura aliar seu discurso ao de Rafael e Nicolás, apesar dele trazer algumas ideias diferentes. Enquanto Rafael e Nicolás limitam-se a demonstrar incompreensão com a opção de pessoas a sua volta em rechaçar a promessa da escola, Charles defende que existe igualdade de oportunidades, e que a questão de classe é irrelevante. Neste sentido, esta diferença se demonstra em um julgamento de Nicolás, em outra parte da atividade, que vai de encontro às posições de Charles. Esta foi a fala de Nicolás:

Só que eu acho que não poderia existir escolas privadas. Aí sim já é um exagero de dinheiro. [...] Eu não tô discordando do que eu falei antes. A escola de comunidade, todo mundo vai ter chances, na escola privada, só os ricos vão ter chances.

Nícolas demonstra, assim como Rafael já tinha feito, um julgamento com um olhar relacional que leve em conta questões de desigualdade, o que posiciona seus discursos meritocráticos em um lugar diferente dos de Charles ou mesmo dos discursos dos alunos do Oswaldo Aranha. Apesar de suas diferenças, os discursos de Charles e Nícolas, articulam-se às noções individualistas hegemônicas na educação, a partir da noção de que o desempenho dos alunos é resultado de sua dedicação, e que aqueles que mais se dedicam devem ser mais recompensados.

Assim, na primeira parte da atividade, pôde-se observar como no ambiente social da Bento Gonçalves a própria questão da meritocracia é colocada em questão, enquanto que isso aparece como um pressuposto para os alunos do Oswaldo. Desta maneira, a conversa sobre os resultados que uma boa educação deve dar aparece aqui em disputa, enquanto que a noção mais individualista de que ela deve instrumentalizar para a distinção é tomada como certa no Oswaldo Aranha, em que a meritocracia está subentendida como norma.

Percebe-se, por isso, uma visão mais relacional nos julgamentos expostos pelos alunos, em que a questão de classe é utilizada para que se possa pensar o significado de qualidade levando-se em conta as desigualdades educacionais e os benefícios que grupos sociais de que não fazem parte têm tido acesso. A questão de classe não incomodou, por outro lado, a maioria dos alunos do Oswaldo Aranha.

Finalmente, há também um reforço de algo que já aparecia nos questionários: os alunos da Bento Gonçalves não resistem à promessa ou à lógica da escola, e inclusive indignam-se com quem o faz, o que pode ser também visto como um indicativo do sucesso da Bento Gonçalves em seu objetivo de insistir em cada um dos alunos, registrado nos seus documentos. Se os resultados esperados pelos alunos de uma educação de qualidade são múltiplos, contraditórios ou incertos, alguns resultados explicitamente esperados pela Bento Gonçalves vêm sendo alcançados.

7.2.2 Por uma educação que responsabilize o aluno

Após a réplica, pedi ao Grupo 1 que, então, defendesse o seu cartaz. Charles é quem inicia, aparentando ansiedade, e acaba se confundindo na hora de falar:

Empree... empreende... empreendedorismo é a base da educação. Ela ensina os alunos a exigir suas próprias escolhas. Ensina os alunos a, como é que eu posso dizer, a ter uma oportunidade de, a ter responsabilidade nas suas vidas, elas aprendem fazendo as coisas, tipo... como é que eu vou dizer... [os colegas riem] Ensina a ver responsabilidade em suas próprias decisões. Tipo assim.

A confusão com o termo “empreendedorismo” pode ser associada não apenas à ansiedade, mas também à ausência deste termo no dia-a-dia da escola ou mesmo no dia-a-dia do aluno de um modo geral. Apesar disso, ela é tomada como “a base da educação”. Complementam o raciocínio, novamente, Rafael e Nícolas:

Tipo, tu vai decidir. Tem dois caminhos. To tentando pegar o que tá falando. Tu escolhe tipo beber com teus amigos ou ficar em casa estudando. Se tu for com teus amigos lá, pode acontecer alguma coisa tu vai atuar com teus atos.

O que ele quer dizer é que, diferente da outra proposta, em vez de investir em todo mundo e as pessoas não quererem, não procurarem, ser 50%, ali é mais eles investem nas pessoas que têm mais futuro, que querem fazer as coisas, aí vão os profissionalizantes, entendeu? Eles investem mais em quem realmente quer, nos que realmente são capazes.

Aparece, assim, a lógica da responsabilização nas falas dos alunos. Desta vez, diferentemente do caso do Oswaldo Aranha, a responsabilização não recai sobre os professores, mas sobre os próprios alunos. Percebe-se, assim, o mesmo princípio, sendo articulado para atores escolares diferentes. No Oswaldo Aranha, a questão é individualizada no sucesso distintivo do aluno, e a principal demanda sobre a responsabilização recai sobre o professor, que deve ser bom para garantir a qualidade do ensino ao aluno. Não há dúvidas entre estes alunos que eles próprios e seus colegas são capazes e merecedores de boas colocações futuramente, e a escola deve prover as ferramentas corretas para seu desenvolvimento “natural”. Já para estes alunos da Bento Gonçalves, a responsabilização recai sobre os próprios colegas ou outros jovens da comunidade que não acessam à escola. Enquanto um questionamento quanto à qualidade dos professores não aparece, há dúvidas (ou até certezas, com os sinais invertidos) quanto à capacidade e o merecimento dos alunos ou de outros jovens da comunidade para o sucesso ou a promoção social.

Após esta defesa, permiti aos membros do outro grupo, já inquietos, que problematisassem as falas do Grupo 1. A partir de então, houve um debate, iniciado

com uma série de respostas ao Grupo 1, de diferentes alunos. Estas foram as respostas de Pâmela, Maria Carolina e Marco:

Tá, tipo assim ó: como é que eles vão saber que que é certo, que que é errado, tipo ah, tu, se não der bem com aquilo ali é porque não tem força de vontade. Não é assim, eu posso não ter aprendido direito aquilo ali, entendeu?

Que nem na sala de aula, sabe? Tu sabe fazer a matéria, mas tem gente que não. Tu pega mais fácil, mas tem gente que não.

Entrando numa faculdade. Se tá a fim de estudar mesmo, tu vai pagar a faculdade, independente se tu tiver dinheiro ou não, tu vai arranjar pra pagar porque tu quer fazer, tu tá interessado. [está falando do argumento dos outros] Mas tu quer fazer, mas não tem dinheiro, entendeu? [este é o argumento dele]

Estes foram argumentos que problematizaram a noção da meritocracia relativizando-se o argumento de que o fracasso decorre da falta de dedicação. Os alunos apontam como condições materiais ou outros motivos podem levar o aluno a não atingir os resultados esperados ou mesmo a não se dedicar para a escola. Estas são diferenças conceituais ideológicas. Uma diferença significativa na forma como os alunos em debate enxergam o que são resultados escolares de qualidade pode ser exemplificada pela fala que veio a seguir, de Guilherme, também do Grupo 3:

Vocês falaram assim da nossa, que tipo a gente tem a ideia com todas as pessoas, mas nem todos se dedicam. E na ideia de vocês, como todos vão se dedicar se não dão atenção pra todos?

Esta pergunta de Guilherme ao Grupo 1 desafia diretamente a visão do que são resultados de qualidade que vinha sendo articulada pelo Grupo 1. Ela ajuda a entender que, enquanto o Grupo 1 vê resultados educacionais de qualidade naquela escola que leva adiante os dedicados, o Grupo 3 vê resultados educacionais de qualidade naquela que insiste em possibilitar que todos os alunos se tornem alunos dedicados. Os alunos Nicolas e Rafael respectivamente retrucam com exemplos, e estes, abaixo, demonstram como constroem seus argumentos:

Vou usar um exemplo. Vamos supor assim, tu é uma aluna dedicada, e vamos supor que eu sou um drogado. Aí tá tem 2 mil reais pra investir em mim e em ti. A diferença é que tu estuda e eu não estudo. Por que não investir dois mil reais em ti pra tu conseguir uma bolsa melhor, vamos investir 1 em cada, tendo igualdade nos dois, mas um querendo e outro não querendo? Não gastar dinheiro com o outro, é isso que eu tô falando. Tem gente na escola que tem mais dedicação. Não é não dar chances, a gente já deu chances. Agora é a vez dos outros, não gastar tempo e verba com os que não querem.

A gente já estudou sobre isso. Olha aquela menina lá, a Malala. Quem é ela? Ela não podia fazer nada. Ela não se dedicou? E olha onde ela tá agora?

Rafael procura relacionar a defesa à meritocracia de Nicolás à história de Malala, a personagem principal de um filme documentário a que os alunos haviam recentemente assistido. A história de Malala é conhecida mundialmente em função de seu ativismo, mesmo ainda criança, para que meninas da região em que vive, no Paquistão, pudessem estudar, em um enfrentamento aos talibãs locais. Apesar de o filme tratar de questões de gênero, questões de intolerância cultural, ou sobre a importância da insistência em estudar, o menino rearticula a mensagem do filme, posicionando-a como uma mensagem meritocrática. Assim, volta-se a insistir na responsabilização individual sobre os alunos e jovens sobre o seu sucesso escolar, consistindo para estes alunos uma educação de resultados de qualidade aquela que aposte nos que apresentam supostos melhores resultados individuais, que mediriam a dedicação. As seguintes afirmações de validade podem ser assumidas a partir destas defesas do Grupo 1:

Afirmações de validade objetivas: estes alunos dizem que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno depende apenas dele mesmo.

Afirmações de validade subjetivas: estes alunos acreditam que quem fracassa na escola não merece investimento.

Afirmações de validade normativas: eles consideram normal que quem fracassa seja excluído de boas oportunidades.

Estas são afirmações de validade possíveis a partir de uma leitura relacional, que considere também os silêncios dos alunos. Ao colocarem o foco sobre aqueles que têm sucesso na escola (e eles aparentam ter) deixam de falar as conclusões lógicas sobre os que fracassam. Para estes alunos, não parece justo que compartilhem do mesmo sucesso que aqueles que aparentam não se esforçar ou não querer o mesmo sucesso. A forma como articulam este raciocínio rearticula a noção de justiça, desde uma perspectiva mais ampla que considere as condições estruturais da sociedade para explicar o fracasso, para uma noção de justiça relacionada ao mérito individual. Articulam seus argumentos de tal forma que quem aparece como ator principal da questão da justiça são os que vão bem e são premiados, e os fracassados ficam ausentes da discussão, pois seu fracasso aparece como legítimo e de sua

responsabilidade. Assim, uma educação distintiva, de acordo com esta leitura, não é apenas de qualidade, mas também uma educação justa.

Há ainda um sentimento de competitividade em suas falas, que pode ser relacionado à presença crescente da competitividade na educação. Assim, mesmo que os documentos analisados da Bento Gonçalves articulem desafios à hegemonia, estes alunos apontam como, ainda que influenciados de diversas formas pela política da escola, prevalece entre eles um senso competitivo para a educação. A noção de qualidade como distinção, portanto, não está distante da realidade da Bento Gonçalves, mas em seu próprio interior. Assim, esta rearticulação da noção de qualidade – e de justiça – por parte destes alunos do Grupo 1 ajuda a demonstrar como os alunos da Bento Gonçalves não se constituíram em grupo homogêneo, isolado de um contexto mais amplo de hegemonia. Estes alunos e suas articulações ideológicas apontam para a instabilidade de um projeto de caráter contra-hegemônico como o da Bento Gonçalves – mas também para a instabilidade da hegemonia mercantil. Por exemplo, ao mesmo tempo que estão em desacordo em alguns sentidos da política da escola, estes mesmos alunos do Grupo 1 são alunos que articulam um olhar relacional em seus julgamentos, discutem a qualidade a partir da noção de justiça, se comprometem com a promessa da escola e apontam entender a importância da insistência na sua educação, e o mesmo sentimento é compartilhado por todos os alunos desta escola que participaram da pesquisa. Isto aponta como os objetivos inclusivos da escola (que de uma forma mais ampla contestam o individualismo defendido por alguns de seus próprios alunos) fazem sentido para seus alunos.

O fato é que, em mais esta temática analítica, observa-se nos julgamentos dos alunos um processo articulatório de suas falas com a ideologia. De diferentes maneiras, os alunos interagem com cada provocação ideológica. Afinal, são influenciados pelos seus contextos socioeconômicos, pelos projetos políticos de suas escolas e pela hegemonia na educação. Nesta temática analítica, neste capítulo, e nesta análise de um modo geral, justamente buscou-se examinar este processo de construção ideológica em operação, destacando-se como a realidade se constrói e se transforma a partir da linguagem, que se constitui, afinal, na ideologia em ação.

Desta forma, através de uma análise das rearticulações da linguagem (focalizadas na palavra *qualidade*), procurou-se investigar os processos educacionais práticos com uma lente sociológica – seja a partir dos documentos das escolas, seja, principalmente, a partir dos julgamentos dos alunos. Assim, o objetivo deste trabalho

consistiu, o tempo todo, em contribuir para o debate sobre o caráter histórico e concreto da ideologia na prática cotidiana da educação. Busco, na conclusão que segue, apontar mais especificamente as conclusões resultantes das relações entre a análise dos dados coletados e as pretensões da pesquisa.

8. CONCLUSÃO

A análise realizada a partir do problema desta pesquisa possibilitou que se observasse concretamente movimentos de rearticulação ideológica no campo investigado. A partir daí, pode-se apontar possíveis conclusões, que ainda não foram devidamente especificadas neste trabalho. Desta forma, procuro aqui proceder a estes apontamentos, buscando indicar os resultados a que se chegou aqui, desde uma perspectiva mais abrangente até conclusões mais específicas.

De forma mais geral, esta pesquisa comprometeu-se com um desafio de compreender os motivos e as formas como a hegemonia é disputada na educação – e não apenas a testemunhar sua negatividade.

Em uma resposta também geral a este desafio, identificou-se tanto a fonte como a natureza da conservação ou da mudança da hegemonia com a ação concreta de sujeitos reais, a partir dos julgamentos articulados pelos alunos. Assim, não se observou a hegemonia sendo constituída a partir de algum tipo de manipulação ou coerção, mas a partir de articulações ideológicas de palavras ativamente protagonizadas pelos estudantes. Estas foram articulações práticas relacionadas às próprias possibilidades que enxergavam para a educação.

Ao mesmo tempo, identificou-se que as articulações realizadas com a agência dos estudantes não ocorreram sem os constrangimentos decorrentes dos contextos sociais em que se situam. Entende-se assim que houve influências significativas nos julgamentos que os alunos construíam, influenciadas pelo senso de realidade que constituíam em função do lugar de onde falavam, seja em relação à classe, à escola ou à hegemonia de uma forma ampla, sendo que estas três influências são inter-relacionadas. Desta maneira, ainda que os estudantes ativamente constituíssem ou desafiassem a hegemonia, eram também decisivamente influenciados por ela.

De forma mais específica, pode-se concluir que uma complexa teoria foi posta em prática. Conceitos como hegemonia, ideologia e articulação foram efetivamente tomados aqui para que se explicasse as articulações de uma lógica de mercado na educação com os julgamentos dos alunos de forma não-reducionista. Foram estes os conceitos que possibilitaram que fossem examinadas as heterogeneidades dos contextos da pesquisa, as contradições ali presentes e, centralmente, os inúmeros

embates ideológicos concretamente operados através das articulações e rearticulações de linguagem exibidas nos julgamentos analisados.

No mesmo sentido, complexa teoria metodológica também se operacionalizou, a partir de uma lente mais ampla identificada com uma análise relacional (APPLE, 2008). Desta forma, não se buscou um olhar sobre o material coletado que o visse de forma isolada do contexto, mas justamente o oposto – conduzindo-se uma análise que levasse em conta articulações tácitas (porém reais), combinações ideológicas possíveis (entre documentos, condições sociais e discursos) e silêncios e ausências estruturantes dos julgamentos analisados.

A complexidade metodológica pretendida também se concentrou na opção de uma incorporação da filosofia de linguagem bakhtiniana (BAKHTIN, 2006). O estudo das ideologias foi assim associado a um estudo das palavras. Não se incorreu a uma abordagem que esquematicamente as visse com correspondência por classe ou a uma abordagem mais filológica - ou outra qualquer que de alguma forma tomasse as palavras de maneira isolada. Pelo contrário, foi justamente evitando-se um olhar sociologicamente reducionista sobre a linguagem, e buscando-se entender os possíveis significados das palavras na materialidade do cotidiano, que se pôde examinar a ideologia e a hegemonia na educação. Esta foi uma perspectiva analítica sobre a linguagem que se procedeu em dois níveis: (a) a partir de uma palavra tomada como ausente estruturante do debate provocado na pesquisa, sobre os rumos da educação, que é a palavra *qualidade*. E (b) a partir das palavras selecionadas pelos próprios alunos – e presentes nos próprios documentos das escolas – utilizadas para sustentar seus julgamentos sobre justamente a questão da qualidade.

Desta forma, identificou-se como a noção de qualidade não pode ser tomada como *explanans*, evitando-se assim um *qualidadismo metodológico*. Pretendeu-se em toda a dissertação encontrar explicações para o significado de qualidade. A principal conclusão neste sentido é que seu significado se concretiza no cenário pesquisado como um significado incerto, já que é indissociável da ideologia. Apesar de ser um ausente estruturante dos debates sobre os avanços da educação, o entendimento do que seriam avanços varia, nos julgamentos dos estudantes analisados, mas é influenciado, e assim tem seu sentido transformado, por aspectos como as condições sociais em que se encontram os alunos, a proposta político-pedagógica de suas escolas e o contexto mais amplo de hegemonia da lógica de mercado.

Estas influências se mostraram concretas, como alguns achados da pesquisa indicam. Na escola privada, por exemplo, foi identificado entre os alunos um sentimento de *entitlement* relacionado à sua condição social, em que uma educação distintiva é entendida como se fosse garantida aos alunos. Assim, qualidade associa-se a garantias de aquisição de habilidades distintivas. Na escola municipal aparece nos julgamentos dos alunos um sentimento de incertezas quanto a condições materiais básicas, além de temor quanto à possibilidade de resistências violentas à escola, o que posiciona a própria possibilidade de estudar como um componente central de um entendimento de educação de qualidade.

Na escola privada, a proposta institucional da escola apontou para um compromisso com um ideal de qualidade vinculado também à distinção individual dos alunos, o que foi identificado em grande parte das falas dos alunos. A hegemonia da lógica de mercado encontra perenidade nos julgamentos dos alunos da escola privada, tornando-se uma tarefa complexa para os alunos que a confrontam se fazer entender diante dos colegas.

Na escola municipal, identifica-se um compromisso com um desafio à lógica individualista e aparece uma meta democratizante como possibilidade de qualidade. Assim, a hegemonia, desafiada pela instituição escolar, também é ativamente posta em questão pelos alunos. Agregaram-se, assim, a aquisições instrumentais fundamentais identificadas com as expectativas de classes populares – como a possibilidade de uma escolarização completa –, ideais inclusivos, compondo-se outro entendimento de uma educação de qualidade. Ainda assim, os discursos de meritocracia e competição também são parte constituinte dos julgamentos de grande parte dos alunos desta escola, denotando a instabilidade de um significado de qualidade em ambiente de disputa ideológica concreta por hegemonia.

Estes, de modo generalizado, são exemplos práticos das formas como a qualidade é constantemente ressignificada em função da hegemonia. Percebeu-se estas influências hegemônicas de forma mais direta – como os discursos de meritocracia e incorporações de lógicas mercantis à prática pedagógica – e também de forma mais indireta – como as diferenças por conta das hegemonicamente legitimadas condições sociais desiguais.

A pesquisa ainda teve como objetivo discutir os julgamentos dos alunos em relação ao cenário específico de Porto Alegre, considerando-se a particularidade da Bento Gonçalves em função de seu envolvimento no projeto Escola Cidadã. A

pesquisa apontou como há uma influência concreta da proposta pedagógica da escola sobre os julgamentos dos alunos, ainda que seja uma influência que coexista com as condições sociais dos alunos e com a hegemonia mais ampla da lógica competitiva de mercado na educação. No Oswaldo Aranha, verificou-se uma articulação simbiótica entre a hegemonia, os documentos da escola e grande parte dos julgamentos dos alunos, sendo que o enfrentamento ideológico indicado por alguns alunos sinalizou novamente o caráter histórico e instável da hegemonia.

Desta forma, procurou-se analisar como a hegemonia se articula aos julgamentos dos alunos sobre o significado de qualidade de forma complexa. Esta análise apresentou resultados que reforçaram o caráter concreto e de disputa da hegemonia, através de articulações que apontam para uma agência dos alunos, e que é influenciada por seus contextos sociais particulares, em um processo que se apresenta com produções, reproduções e contestações à hegemonia. Neste sentido, o conceito de qualidade é explicado como um indicador desta disputa real, sendo seu significado alterado decisivamente pelas condições de contexto em que se produz cada julgamento.

Concluo, enfim, com a convicção de que aqui não termina a discussão sobre qualidade na educação, e muito menos discussões sobre as desigualdades, as palavras, a ideologia, a hegemonia ou a educação municipal de Porto Alegre. Minha intenção, mesmo assim, foi de que este trabalho pudesse contribuir para as pesquisas destes temas, e, de forma geral, para o campo da Sociologia da Educação.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. In: **Educação & Sociedade**, no. 74, 2001. p. 163-189.

APPLE, Michael W. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. **British Journal of Sociology of Education**, 1996, n. 17, p. 125-144.

_____. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Luís Armando. Mapeamento da sociologia da educação: contexto social, poder e conhecimento. In: APPLE, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Luís Armando (orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-29.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Hucitec, 2006.

BALL, Stephen J. **Class Strategies and the Education Market**: the middle classes and social advantage. London: RoutledgeFalmer, 2003.

_____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Luís Armando (orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BARROS, R; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. **A estabilidade inaceitável**: desigualdade e pobreza no Brasil. Brasília: IPEA, 2001.

BONAL, Xavier. **Sociología de la educación**: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2006

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. In **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013. p. 90-124.

CATTANI, A.D.; KIELING, F.S. A escolarização das classes abastadas. In: **Sociologias**, Porto Alegre, n. 18, 2007. p. 170-187.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.Especial, 2002. p. 17-34.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare**. London: Sage Publications, 2006.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições, In: **Educação e Realidade**, v. 13(1), p. 17-37. 1988.

_____. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.31 no.113 Oct./Dec. 2010.

DINIZ, Elânia D. O impacto da avaliação escolar na relação das famílias populares com a escola organizada em ciclos. In: **Paidéia** n. 6, 2009. p. 87-106.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUBET, F. El declive y las mutaciones de la institucion. In: *Revista de Antropología Social*, n. 16, 2007. p. 39-66.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: Gentili, Pablo A.A.; Silva, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995. p. 93-110.

FERGUSON, Kennan. **The Politics of Judgment: Aesthetics, Identity, and Political Theory**. Plymouth: Lexington, 2007.

FLACH, Simone. Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. In: *Contexto & Educação*, n.87, 2012. p. 4-25.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCATO, Dione; FERREIRA, Vânia; WALTER, Bruno. O processo de coaching executivo e empresarial: percepções de gestores de recursos humanos psicólogos e de outras formações. In: **V Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica do Centro Universitário de Maringá**, Maringá, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GANDIN, Luís Armando. **Democratizing access, governance, and knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil**. 2002. 296 f. Tese (Doutorado em Curriculum and Instruction) – University of Wisconsin-Madison, Wisconsin. 2002.

_____. Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de. (Orgs). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 67-71.

_____. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011a. p. 380-393.

_____. Porto Alegre as a counter-hegemonic global city: building globalization from below in governance and education. In: **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education** v. 32, no. 2, 2011b. p. 235-252.

_____. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (Org). **Curículo e política educacional**. São Paulo: Ed. Vozes, 2011c. p. 23-52.

_____. The contribution of Stuart Hall to analyzing educational policy and reform. In: **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education** Vol. 36, n. 2, 2015. p. 287-299.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução de Vânia Paganini Thurler. In: Gentili, Pablo A.A.; Silva, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995. p. 111-178.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

GOLDBERG, Michael L. **Structuring Absence**. 2007. Disponível em: <https://faculty.washington.edu/mlg/courses/definitions/>. Acesso em: 18/05/2015

GROSSBERG, L. Pedagogy in the present: politics, postmodernity, and the popular. In: GIROUX, Henry; SIMON, Roger I (orgs). **Popular culture, schooling and everyday life**. New York, Bergin & Garvey, 1989. p. 91-115

_____. On postmodernism and articulation: An interview with Stuart Hall. In: Morley, D.; CHEN, Kuan-Hsing (Org.). **Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies**. New York: Routledge, 2005. p. 131-150.

HALL, Stuart. **Raça, o significante flutuante**. Tradução de Liv Sovik. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>>. Acesso em 21/06/2014. 1996.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. In. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009.

IPEA. **Pobreza e Desigualdade: Duas Décadas de Superação:** Primeiras Análises Ipea da PNAD 2012. 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicado_ipea159_apresentacao.pdf. Acesso em: 10/02/2015

JOHNSON, D. Focus groups. In: ZWEIZIG, D. et al. **Tell it! Evaluation sourcebook & training manual**. Madison: SLIS, 1994

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hasta una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In: Marcus Taborá; Luciano Faria Filho; Fabiana Viana; Nelma Fonseca; Rita Lages. (Orgs.). **A qualidade da escola pública**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1. p. 15-29.

LUNT, P.; LIVINGSTON, S. Rethinking the focus group in media and communication. In: **Journal of Communication**, n. 46, 1996. p. 79-98.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEC. **Pronuncamento:** Posse do ministro da educação. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17420. Acesso em: 10/05/2015

_____. **Discurso do Ministro da Educação, Henrique Paim**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf. Acesso em: 10/05/2015

_____. **Discurso de posse do ministro da Educação**. 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21003. Acesso em: 10/05/2015

_____. **Transmissão de cargo no Ministério da Educação**. 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21203;jan-ine-ribeiro-pede-uniao-de-toda-a-sociedade-para-que-o-brasil-possa-avancar-na-educacao&catid=222. Acesso em: 10/05/2015

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Introdução. In: _____(Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013. p. 7-12.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

_____. Um tema revisitado – as classes médias e a escola. In. APPLE, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Luís Armando (orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 280-290.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PERONI, Vera. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: _____ (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013. p. 9-32.

SAHA, Lawrence J., **Sociology of Education: 21st. Century Education: A Reference Handbook**. Sage Publications, 2008

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade In: **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, 2005. p. 137-202.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Gentili, Pablo A.A.; Silva, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995. p. 9-30.

SKEGGS, Beverley. **Formations of class and gender**. London: Sage, 2002.

SLACK, Jennifer D. The theory and method of articulation in cultural studies. In: Morley, D.; CHEN, Kuan-Hsing (Org.). **Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies**. New York: Routledge, 2005. p. 113-130

SPOSITO, Marília P. Interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. In. APPLE, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Luís Armando (orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 438-446.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32, 2006. p. 211-225.

WEIS, Lois; MCCARTHY, Cameron; DIMITRIADIS, Greg. **Ideology, curriculum, and the new sociology of education: revisiting the work of Michael Apple**. New York: Routledge, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Filosofía**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

ANEXO

Anexo A – Modelo de termo de consentimento informado enviado aos responsáveis pelos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A dissertação de mestrado do pesquisador Ricardo Boklis Golbspan tem como enfoque a análise do que os alunos adolescentes entendem como uma educação de qualidade. O objetivo deste estudo é examinar como o aluno explica o que considera bom em sua educação escolar e como isso se relaciona com as ideias e práticas que vem sendo exercidas nas escolas brasileiras. Para tanto, a pesquisa tem como estratégia metodológica a realização de um questionário no laboratório de informática com toda a turma, em que se busca entender como seria a educação escolar ideal nas palavras do aluno. Posteriormente, visando proporcionar uma escuta mais sensível em relação ao que os alunos pensam, será realizado uma atividade envolvendo 10 alunos da turma a serem selecionados por sorteio, chamada de “grupo focal”, em que os alunos conversarão, com mediação do pesquisador, sobre suas concepções de educação escolar.

Os dados e resultados da dissertação de mestrado, especialmente, os depoimentos dos alunos, estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha a ser publicado. Os nomes das escolas envolvidas na pesquisa também serão mantidos em confidencialidade.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao aluno participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou se os responsáveis quiserem cancelar o uso das informações prestadas, terão toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

O pesquisador responsável pela pesquisa é estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientado pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin. Compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o aluno ou seus responsáveis venham a ter, anteriormente, no momento da pesquisa ou posteriormente.

Eu _____, portador do documento _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de depoimento do(a) aluno(a) _____ da turma _____ para que seja analisado pela pesquisa realizada pelo estudante Ricardo Boklis Golbspan, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para que seja usado integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Fui informado/a das finalidades, objetivos e metodologia da investigação proposta na pesquisa. Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão divulgados dados gerais dos participantes da pesquisa, sem sua identificação.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2014.

Responsável pelo(a) participante da pesquisa

Pesquisador - UFRGS

Orientador - UFRGS