

REPRODUZINDO DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO: alunos em escolas desiguais e a qualidade da educação

Ricardo Boklis Golbspan
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Luís Armando Gandin
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resumo

Este texto é focalizado em como ocorre a reprodução das desigualdades na escola. Utilizamos como instrumento teórico principal o conceito de hegemonia, segundo Raymond Williams, que oferece ferramenta capaz de explicar como a desigualdade e as condições de classe são concretamente vividas na escola. Metodologicamente, adotamos a perspectiva da Análise Relacional, segundo Michael Apple, para analisar criticamente os rumos que a educação tem tomado, combinada a uma análise bakhtiniana da linguagem, tomando o discurso sobre “qualidade” como indicador da hegemonia. Procedemos com uma comparação entre julgamentos de alunos de duas escolas desiguais de Porto Alegre – uma pública de periferia, outra privada e que atende famílias de classes médias altas – sobre a qualidade de sua educação, a partir de questionários. O trabalho apresenta uma análise das respostas dadas pelos alunos, em uma tentativa de explicar como as condições de classe são concretamente incorporadas pelos alunos em seu cotidiano escolar. Os resultados da pesquisa apontam como os estudantes não apenas têm condições econômicas desiguais e ideias distintamente constrangidas sobre o que é qualidade, mas como seus próprios significados de qualidade são confirmados em suas práticas na escola.

Palavras-Chave: Reprodução; Hegemonia; Análise Relacional; Qualidade; Cotidiano Escolar; Juventudes

Abstract

This text focuses on how reproduction of inequalities in school occurs. We use as the main theoretical tool the concept of hegemony, according to Raymond Williams, who offers theory capable of explaining how inequality and class conditions are concretely lived in school. Methodologically, we adopted the perspective of Relational Analysis, following Michael Apple, to critically analyze the directions that education has taken, combined with a Bakhtinian analysis of language, taking the discourse on "quality" as an indicator of hegemony. We proceeded with a comparison between the judgments of students from two unequal schools in the city of Porto Alegre - one from the periphery and one private school which serves upper middle-class families - on the quality of their education, based on questionnaires. The paper presents an analysis of the answers given by the students in an attempt to explain how social class conditions are concretely incorporated by the students in their daily school life. The research results point out how students not only have unequal economic conditions and distinctly constrained ideas about what quality is, but how their own understanding about quality are confirmed in their practices at school.

Keywords: Reproduction; Hegemony; Relational Analysis; Quality; School Daily life; Youth

Este texto deriva de parte de uma pesquisa que vem sendo realizada, focalizada em como ocorre a reprodução das desigualdades na escola. Para esta complexa tarefa, tivemos de operar com complexa teoria e fazer rigorosos recortes procedimentais. Desta forma, iniciamos, no próximo capítulo, apontando as justificativas para as escolhas quanto a tema, teoria e metodologia. Após esta etapa, dedicamo-nos a um capítulo de apresentação de dados coletados e da análise. Finalmente, na conclusão, refletimos sobre como a análise proposta e a teoria colocada em ação dialogam com a problemática da reprodução das desigualdades na educação.

1. Justificativas e referenciais teóricos e metodológicos

A relevância do tema da reprodução das desigualdades na escola para o estudo educacional tem sido destacada nas últimas décadas nos denominados estudos educacionais críticos (APPLE, 2008; BALL, 2003). Partimos, neste trabalho, da premissa de que, mesmo havendo uma tradição consolidada de estudos neste sentido, é importante a constante contribuição de pesquisadores ativistas (APPLE, BALL, GANDIN, 2013). O tema da produção e reprodução das desigualdades na educação não pode ser dado como superado, e mais pesquisas podem lançar luz sobre questões novas ou resgatar debates, a partir de campos empíricos em transformação e influências teóricas contemporâneas.

Neste sentido, dada a relevância que observamos na temática, entendemos que, dentre a série de *approaches* conceituais possíveis para abordar a questão da reprodução das desigualdades na escola, a proposta de autores como Hall (2003), Williams (2000) e Apple (2008) de oferecer uma centralidade ao conceito de hegemonia, possui excepcional potência analítica. Entendemos que este é um conceito que ajuda na complexificação necessária para a temática, uma vez que oferece ferramental capaz de explicar como a desigualdade e as condições de classe, especificamente importantes neste trabalho, são concretamente vividas na escola. Para Hall, por exemplo, hegemonia é um conceito que corporifica como as injustiças sociais podem ser explicadas para além do aspecto apenas econômico das relações de produção capitalista:

Hegemonia 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).

Além disso, o conceito também aponta a ideologia como algo que precisa ser visto mais relacionalmente do que mero reflexo objetivo da realidade econômica. Hegemonia, neste sentido, refere-se à criação de consensos não apenas racionais, mas sobre a própria

definição do que é ou não possível de se imaginar para o mundo a nossa volta. Relaciona-se, mais do que a argumentos falsos ou verdadeiros, aos constrangimentos sociais que possibilitam o que e como se imagina, raciocina, comunica e é – em termos racionais, mas também viscerais (WILLIAMS, 2000). Williams (2000), com efeito, complementa a conceituação de hegemonia, ajudando a elucidar a importância de sua operação para um estudo sobre a desigualdade educacional, quando aponta:

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 conceito, então, coloca uma centralidade na noção cultural das relações de desigualdade e de como elas concretamente se constituem nas vidas dos sujeitos. Mesmo assim, o faz sem ignorar a, igualmente central, relação econômica de produção. Este debate, aqui apontado em alto nível de abstração, tornou-se poderoso para nosso trabalho na medida em que foi sendo aplicado em nível micro. Foi, afinal, a partir destes critérios teóricos que as delimitações metodológicas foram escolhidas, como apontamos a seguir.

Em primeiro lugar, procedemos, influenciado por Apple (2008), com uma articulação entre a teoria da hegemonia e a metodologia da análise relacional (2008). Com este modelo, o autor estadunidense 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. 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 medo 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).



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. Gandin (2011) 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, 2011, p. 30-31).

Gandin (2011) 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 significa justamente analisar criticamente os rumos que a educação tem tomado, ao invés de focalizar em “melhores formas de ajustamento aos grupos sociais”. Entendemos, aqui, que este tipo de procedimento, articulado ao conceito de hegemonia, pode melhor indicar um caminho de analisar como se produzem e reproduzem as desigualdades educacionais.

Em segundo lugar, uma escolha metodológica fundamental foi a de utilizar o aspecto cultural da linguagem como indicador da hegemonia. Esta opção se deveu à influência do trabalho de Bakhtin (2006) na obra de Hall (2003), e que nos pareceu com grande potência. As palavras existiriam, para o autor russo, justamente para exprimir ideologia, porém ao mesmo tempo seriam modeladas por ela (BAKHTIN, 2006). Desta forma, poucos elementos culturais poderiam ser tomados como objeto com mais exatidão para a análise da ideologia do que a palavra. A contribuição de Hall à premissa de Bakhtin é igualmente central, para nossa decisão por um estudo sobre a palavra, uma vez que Hall expande o debate sobre a ideologia presente na linguagem, a partir do conceito de hegemonia (HALL, 2003). Assim, a partir do indicador de hegemonia que é a palavra, seria possível tornar mais

prática a pesquisa de um fenômeno tão amplo e complexo como a forma como ocorrem a produção e a reprodução das desigualdades. Daí, então, vem nossa opção por focalizar a presente pesquisa na análise da significação da palavra “qualidade”. A opção especificamente pelo termo “qualidade” decorre de que ela se tornou, no debate atual, o eixo fora do qual tornou-se impossível o debate sobre os avanços educacionais (ENGUITA, 1995). Nosso *insight* procedimental, então, passou não por uma análise filológica da palavra, mas por entender que os julgamentos de pessoas sobre a qualidade da educação seriam indicadores potentes para entender como elas exprimem o ambiente hegemônico em que atuam, ou como desafiam esta hegemonia ao expressarem seus julgamentos. Simultaneamente, tais julgamentos refletiriam os constrangimentos sociais do contexto hegemônico em que os sujeitos se situam. Com base nos conceitos de hegemonia e análise relacional, as análises desses julgamentos poderiam ser feitas para além do aspecto argumentativo ideológico de cada fala, mas em articulação com o contexto social em que os sujeitos de fala se localizam. Levando-se em conta, pelo menos, estes rigorosos pressupostos, entendemos que se pode entrar no debate sobre como concretamente se constitui, desafia ou reproduz a desigualdade educacional.

Além desta base metodológica mais geral, também foi necessário tomar decisões quanto ao campo pesquisado – o que também se relacionou com o referencial e com o tema da pesquisa. Dentre os possíveis cenários em que poderíamos pôr em prática a pesquisa, entendemos que, uma vez que nos interessavam as desigualdades escolares, poderíamos encontrar dados relevantes realizando uma comparação entre dois cenários desiguais: uma escola privada, em região central da cidade de Porto Alegre, frequentada por alunos de famílias de classes médias altas, e outra escola pública, de periferia, frequentada por alunos de famílias de classe trabalhadora. Para esta opção, entendemos que seria interessante utilizar o método comparativo para que se esclarecesse como o marcador de classe operava em contextos educacionais desiguais. A partir do conceito de hegemonia, esta comparação poderia ser analisada não apenas circunscrita à argumentação ideológica presente no campo empírico, mas na forma como os sujeitos em cada contexto efetivamente vivenciam sua condição de classe no cotidiano escolar.

Outra opção procedimental que fizemos foi a de tomar como público pesquisado os alunos de uma turma de cada escola, no último ano do Ensino Fundamental. Esta escolha se deveu, em primeiro lugar, a um interesse em entender aquilo que os alunos, aqueles que são atendidos pelos sistemas escolares e que em última análise devem aprender, apontam estarem concluindo a respeito de si mesmos e de sua educação. A opção pelos alunos mais velhos se conectou com a ideia de que estão a mais tempo no processo de escolarização e que vivenciaram mais outras experiências a ponto de poderem refletirem e compararem suas vivências escolares com outras, ainda que esta não seja uma regra.

Finalmente, uma outra opção que fizemos foi de, através de questionários individuais, interrogar os alunos de cada turma sobre a qualidade que enxergavam em seu cotidiano escolar, a partir de 10 perguntas, conforme quadro anexo (QUADRO 1). São perguntas relacionadas a como veem os processos, ou ao “como” da sua educação. Deste modo, procuramos a seguir analisar os dados coletados na etapa dos questionários, para buscar

uma compreensão sobre como as condições desiguais de classe aparecem, e também como outros elementos culturais de distinção são envolvidos, no processo de julgamento sobre a qualidade da educação elaborado pelos alunos.

2. Como os alunos julgam a qualidade do cotidiano escolar?

A discussão sobre as respostas que os alunos deram sobre a qualidade dos processos educacionais que vivenciam pode ser iniciada a partir do conceito de *entitlement* (SKEGGS, 2002). As pesquisas educacionais relacionadas às desigualdades de classe têm observado (BALL, 2003, SKEGGS, 2002) que este seria 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).¹

A concepção de estrutura de sentimento de Williams (2000) 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, estando associados ao conceito de hegemonia. 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 restrita a 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, ao descrever sua experiência pessoal, como mulher de classe popular, de acessar à 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. 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 se concentrem em uma promoção social para uma vida mais privilegiada. Ao mesmo tempo, as 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 pesquisados junto à escola privada – que aqui será chamada de Escola Oswaldo Aranha. Atitudes e sentimentos que indicam pertença a posições de privilégio são articulados pelos alunos, e o mesmo não aparece nos julgamentos feitos por alunos da escola pública – aqui chamada de Escola Bento Gonçalves. Quando perguntados sobre o que mudariam na escola caso fossem diretoras ou diretores², alguns alunos do Oswaldo Aranha deram estas respostas:



Eu com certeza mudaria vários dos professores, metade deles ou não sabe ensinar direito, ou não sabe controlar uma turma... Acho que isso seria uma das principais coisas que eu mudaria. Eu também mudaria o bar, pois lá eles são muito desorganizados. Acho que eu também seria mais rígida em relação aos estudos... pois o colégio está meio fraco em relação a isso e isso é importante, temos que começar a realmente aprender e não somente fingir. Mas é claro que para isso precisaríamos que os professores colaborassem... Eu escutaria mais os alunos do colégio para ver o que eles não estão gostando e como poderíamos melhorar, pois eu acho muito importante que os alunos tenham um lugar para opinar, acho importante que isso aconteça, pois também temos que ouvir os outros e não decidir tudo sozinhos. Eu trocaria os cadernos pelos computadores e tablets pois eu acho que a escola deveria ser uma preparação pra o nosso

futuro, e eu acho que cadernos não fazem muito 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 ensinasse 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, 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 aceitá-las. Obviamente, mudaria um pouco da infraestrutura do colégio.

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:

Eu melhoraria a comida, daria um suco desceite 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 têm. Mas, pelo meu ponto de vista, eu investiria 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 a comer a comida do colégio, que é uma...

Mudaria o lanche da escola. Eu lutaria para conseguir a quadra, liberaria festa na escola, conseguiria passeios muito legais, colocaria 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, porque a verba da prefeitura não seria capaz de financiar de tão pouca que é. E daria castigo rígidos para os que destruíssem a escola.

Botaria wi-fi 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. Nem que seja um hambúrguer com batata frita, desde que com algo

para tomar, pois seria melhor até 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. Assim, os conceitos de hegemonia e análise relacional ajudam a enxergar para além da argumentação racional, **mas para os próprios pressupostos do contexto social e educacional que sustentam a argumentação.** 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 materiais 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.

Esta, porém, não é a única maneira como se manifestam estas diferenças nas estruturas de sentimento e, assim, na forma como vivenciam a desigualdade. Este sentimento de *entitlement* também se apresenta 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 outras pessoas.

Certamente não tenho uma instituição somente, mas todas que conseguem se manter, conseguem 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 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 – conforme o conceito de análise relacional permite entender. 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. O nome dela é Jurema e as "aulas" eram bem aproveitadas. Tinha aula de educação física, em que a professora dava varias aulas diferentes e legais. Tinha aulas de educação ambiental e no final do ano tinha festa de formatura. Mas, no outro ano, você podia fazer de novo e te encaminhavam para trabalhos, dependendo da idade.

Pra mim o Pão dos Pobres, porque 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 ganhas 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 Gonçalves, 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”).

Uma análise relacional permite apontar que, 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 apontam novamente para as incorporações das desigualdades nas próprias estruturas de

sentimento, sustentando-se uma visão que estrutura seus contextos não apenas em termos racionais, mas na própria forma como sentem a realidade escolar vivida.

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. **A linguagem, assim, não é absoluta, mas varia e é um indicador das desigualdades.** 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” (CHARLOT, 2002), 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.**

Outra diferença pode ser analisada quando se observam as repostas aos questionários dos alunos da Bento Gonçalves. Nestes casos, 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 estão presentes nas percepções dos alunos. **Enquanto entre os alunos do Oswaldo Aranha não se registrou algum tipo de sentimento de medo, mas sim de esgotamento quanto a quantidade de tarefas, entre os alunos da Bento Gonçalves há a ameaça tácita da violência sobre a sua escolarização. 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 por ninguém, em que os alunos falassem nomes feios a qualquer momento. Também onde brigassem toda hora por bobagens e brincadeiras, e onde a escola estivesse com o espaço todo precário.

Como seria a pior escola do mundo? Seria onde os alunos fizessem tudo o que querem, como fumar maconha, beber cerveja, fazer sexo na escola. Seria com pontos de trafico em todos os cantos da escola.

Seria sem comportamentos, sem diretora.

Seria com briga, mortes, falta de educação. Onde os alunos param de estudar. E nunca ia ter professores para dar aula

Pátio 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 brigões e sem educação

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, a questão da resistência à escola aparece como um ausente estruturante (GOLDBERG, 2015) 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, a partir do conceito de hegemonia, como a realidade material em que estes alunos se inserem 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 das tarefas da escola, 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, em que os professores são chatos; em que não se pode conversar em aula; em que tivesse muitos períodos de aula seguidos e não tivesse tempo para descansar ou parar e nem pudesse sair da sala; em que as aulas fossem muito chatas e você quisesse logo sair dali

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

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

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.

Estes códigos normativos diferentes precisam ser considerados quando se analisam 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” (CHARLOT, 2002). 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 ideológicos, mas também, e de forma associada, na própria forma como se significa a realidade e se define uma palavra, indicando a desigualdade também em termos de hegemonia.

3. Resultados, diálogos teóricos e possíveis conclusões

Os dados apresentados e analisados nesta apresentação permitem a apresentação de alguns resultados. O estudo procura mostrar como os processos de produção e reprodução das desigualdades educacionais são concretamente articulados pelos alunos, e procura apontar uma importância também na análise da agência efetiva dos alunos em seus contextos escolares. Mais especificamente, se procurou chamar a atenção para o aspecto da linguagem como importante indicador metodológico de como a hegemonia se constitui, e assim de como a desigualdade escolar se produz e reproduz. Por fim, outra intenção do trabalho foi a de valorizar o debate sobre o conceito de reprodução, sem que se deixe de levar em conta complexificações teóricas importantes, como o conceito de hegemonia e o de análise relacional. Desta forma, se buscou resgatar o debate sobre como a reprodução social se relaciona com a educação, com uma ênfase para a potencialidade ainda a ser explorada por esta teorização. Ao mesmo tempo, consideraram-se tensões e aprimoramentos teóricos ocorridos nos estudos educacionais críticos (APPLE, 2008), para

se evitar reducionismos ou mecanicismos.

A principal função deste trabalho, no entanto, em relação inseparável ao exercício teórico, foi se tornar material útil para a prática da mudança educacional. Espera-se que a pesquisa sirva como possível ferramental prático, para que qualquer um que ativamente transforme a educação conte com mais elementos sobre a realidade escolar e novas possibilidades de reflexão ao considerar seu ativismo.

Notas

- ¹ Todas as traduções, do inglês e do espanhol, são nossas.
- ² Estas falas referem-se à questão 6 do questionário: *Se você fosse o(a) diretor(a), o que você mudaria na escola? Por quê?*

Referências

- APPLE, Michael W. **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.
- CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, 2002. p. 17-34.
- 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.
- GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (Org). **Currículo e política educacional**. São Paulo: Ed. Vozes, 2011. p. 23-52.
- GOLDBERG, Michael L. **Structuring Absence**. 2007. Disponível em: <https://faculty.washington.edu/mlg/courses/definitions/>. Acesso em: 18/05/2015
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 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.
- SKEGGS, Beverley. **Formations of class and gender**. London: Sage, 2002.
- 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.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Filosofia**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

Correspondência

Ricardo Boklis Golbspan é doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: ricardo.golbspan@ufrgs.br

Luís Armando Gandin é Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: luis.gandin@ufrgs.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.

QUADROS

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!