

**VI JORNADA BRASILEIRA  
DE SOCIOLOGIA**

MODERNIDADE E SUL GLOBAL

9, 10 E 11 DE OUTUBRO DE 2019



UFPEL



INSTITUTO DE FILOSOFIA,  
SOCIOLOGIA E POLITICA



IFISP - UFPel

**VI Jornada Brasileira de Sociologia**

*Modernidade e Sul Global*

Outubro, 2019, Pelotas/RS

**GT 1 – Teoria Social: Repensar a modernidade**

**LINGUAGEM, ESCOLA E REPRODUÇÃO SOCIAL:** julgamentos de alunos de uma escola privilegiada e de uma escola de periferia sobre a qualidade da educação.

**VI JORNADA BRASILEIRA  
DE SOCIOLOGIA**

MODERNIDADE E SUL GLOBAL

9, 10 E 11 DE OUTUBRO DE 2019



UFPEL



**LINGUAGEM, ESCOLA E REPRODUÇÃO SOCIAL:** julgamentos de alunos de uma escola privilegiada e de uma escola de periferia sobre a qualidade da educação.

Ricardo Boklis Golbspan<sup>1</sup>

Neste trabalho, analisam-se os modos de significação de “qualidade da educação” por parte de dois grupos desiguais de alunos: um de uma escola privilegiada, frequentada por elites e classes médias altas; e outro de alunos de uma escola municipal de periferia, ambos em Porto Alegre. O objetivo de tal exercício é contribuir para a discussão de como a escola relaciona-se com a reprodução de desigualdade de classe. Há uma articulação, argumenta-se, entre a forma como as pessoas operam a linguagem (e, neste caso, como os alunos definem qualidade educacional) e como elas experimentam e constituem a desigualdade social. Explora-se, inicialmente, o conceito de linguagem a partir de Hall e Bakhtin, em conexão com o conceito de cultura e com o conceito de reprodução social, a partir de Williams. Então, aponta-se a significação flutuante da palavra “qualidade” como um indicador de classe, a partir das análises realizadas sobre respostas dos alunos a questionários sobre suas visões de qualidade da educação, discutindo-se ainda a instabilidade destas significações e possibilidades de fissuras. Na última parte, tecem-se considerações sobre possíveis contribuições e desafios do estudo.

*Palavras-chave:* Linguagem; Qualidade da Educação; Classes Sociais; Desigualdade Social.

---

<sup>1</sup> Mestre em educação, doutorando em Educação (UFRGS), agência financiadora: Capes e Comissão Fulbright Brasil. E-mail: ricardo.golbspan@ufrgs.br

Neste artigo, analisam-se os modos de significação de “qualidade da educação” por parte de dois grupos desiguais de alunos: um grupo em uma escola privilegiada, frequentada por elites e classes médias altas; e outro grupo de alunos de uma escola municipal de periferia em Porto Alegre. O objetivo de tal exercício é contribuir para a compreensão de como a escola se relaciona com a reprodução de desigualdade de classe social. Há uma relação, argumenta-se, entre a forma como as pessoas operam a linguagem (e, neste caso, como os alunos definem qualidade educacional) e como elas experimentam e constituem a desigualdade social. Esta articulação é explorada na sessão a seguir, dedicada a “referenciais teóricos”. Ali, explora-se o conceito de linguagem a partir de Hall e Bakhtin, em conexão com o conceito de cultura e com o conceito de hegemonia, a partir de Williams. Após esta etapa, apresentam-se as ferramentas metodológicas que fundamentam esta proposta. Aponta-se a palavra “qualidade” como um indicador ideológico de classe (BAKHTIN, 2006) e indicam-se, nesta parte, os procedimentos metodológicos empregados, além de contextualizarem-se as duas escolas, para que então se proceda, na terceira sessão, com as análises propostas. Na última parte do texto, finaliza-se com algumas considerações sobre as tentativas de contribuição do estudo aqui compartilhado.

### 1. Referenciais Teóricos

É a linguagem, para Bakhtin, “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 40), o meio no qual se produzem as mudanças ideológicas – e o campo em que se evidenciam os embates sociais. Desta forma, para Bakhtin, poucos elementos culturais poderiam ser tomados como objeto com mais precisão para a análise da ideologia do que a linguagem. Conforme Williams, esta seria uma contribuição fundamental para pensar sua própria proposição teórica<sup>2</sup>:

A contribuição decisiva de [Bakhtin<sup>3</sup>] foi encontrar um caminho além das poderosas, ainda que parciais, teorias da expressão e do sistema objetivo. Ele encontrou o caminho em termos fundamentalmente marxistas, ainda que começasse afirmando que o pensamento marxista a respeito da linguagem era praticamente inexistente. A sua originalidade está no feito de não procurar aplicar à linguagem outras ideias marxistas. Pelo contrário, reconsiderou todo

---

<sup>2</sup> Todas as traduções são minhas.

<sup>3</sup> Utilizo apenas o nome Bakhtin para referências que sejam feitas também a Volochinov.

o problema da linguagem dentro de uma orientação geral marxista. (WILLIAMS, 2000, p.48).

Assim, como indica Williams, a filosofia da linguagem introduzida por Bakhtin constata que a linguagem, e particularmente os signos verbais, definidos como ideológicos, são uma incorporação de disputas, desencontros e consensos da vida em sociedade:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN, 2006, p.31).

Compreender os signos, portanto, para Bakhtin (2006), é a forma essencial de compreender a sociedade. Segundo o autor, signo é “tudo que é ideológico” (BAKHTIN, 2006, p. 29). Bakhtin (2006) argumenta que, além de refletir a realidade, o signo também a refrata, ou seja, o signo pode “distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (BAKHTIN, 2006, p. 30). O que Bakhtin (2006) está revelando é que um signo não existe de forma estática, mas está inserido em um contexto, indissociável do domínio ideológico. Social e historicamente, portanto, uma palavra como “qualidade” pode passar a se referir – e a transmitir – significados diferentes ou até antagônicos de acordo com o contexto. Desta maneira, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois existe exatamente para exercer a função de signo. Portanto, é dona de “excepcional nitidez semiótica” (BAKHTIN, 2006, p.34). Além da pureza semiótica, para Bakhtin (2006), uma diferença central entre a palavra e os demais signos é que ela é o único signo neutro. Todos os outros signos estão vinculados a um determinado material ideológico para o qual foi criado, e a este material permanece inseparável. A palavra, pelo contrário, para o autor russo, pode preencher qualquer espécie de função ideológica, pois seu significado depende sempre do contexto. Um exemplo desta neutralidade é o caso apresentado por Stuart Hall (2003) da categoria “democracia”, que tem seu significado incorporado tanto pela direita para designar um “ocidente livre” quanto, por outro lado, pode se referir à luta popular-democrática e a tentativas de democratização política da esquerda. A palavra é, materialmente, neutra, esvaziada ideologicamente e é moldada em relação de dependência com o contexto – que a preenche e, assim, sua neutralidade torna-se

exatamente o oposto – a palavra passa a ser carregada de ideologia. Tal propriedade da palavra explica, assim como a flutuância do termo “democracia”, a da noção de qualidade educacional. Tem sido em nome da qualidade que ações e ideias políticas para a educação têm sido justificadas, por mais que sejam precisamente antagônicas. Uma rápida varredura em propostas de partidos políticos de situação e oposição, por exemplo, pode comprovar que todos querem uma educação de qualidade. O significado de qualidade que prevalecer em determinado contexto, porém, é o que definirá a compreensão da palavra, que é sempre deslizante, flutuante.

Na presente pesquisa, o conceito de qualidade é investigado em um campo muito particular. Por um lado, os alunos adolescentes de uma escola municipal porto-alegrense – que foi palco de um experiência educacional contra-hegemônica (GANDIN, 2002) – têm especificidades e neste contexto o significante “qualidade de educação” ainda carece de investigação. Por outro lado, os alunos adolescentes da escola privada estão em uma situação específica de privilégio dentro do contexto brasileiro. Compreender sua noção de qualidade educacional é buscar entender o que tem sido entendido entre alunos privilegiados como uma boa educação – e é intenção aqui posicionar a noção destes alunos em comparação com a dos alunos da escola municipal para compreender a relação do que tem sido observado como hegemônico no discurso educacional, de acordo com a pesquisa educacional crítica (ex. BALL, 2003; APPLE, 2008), especialmente em termos de uma ascensão neoliberal, de colonização da lógica de mercados (BALL, 2003), com o que vem sendo compreendido por estes alunos, em suas distintas realidades sociais. Como se aponta, portanto, é fundamental nesta pesquisa articular a construção de significados com o debate mais amplo sobre a produção e reprodução de desigualdade social na educação. Neste sentido, linguagem precisa ser compreendida como um elemento da cultura nestes dois contextos, sendo que a cultura não é simplesmente dada como uma herança estanque, ou mesmo entendida como mero reflexo de relações econômicas (WILLIAMS, 2000). Pelo contrário, a cultura que se procura investigar, a partir da construção de significados sobre a qualidade educacional, é reflexo, mas também constitutiva da realidade destes alunos. Hall reflete que

O que aqui se argumenta, de fato, não é que "tudo é cultura", mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada

além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo (p.33).

Tencionando reforçar como a cultura ou a produção de significados não são sinônimos da totalidade, entendo, em acordo com Williams (2000), que a categoria “hegemonia” precisa também ser mobilizada, na medida em que “vai além da cultura” (p. 111). Para o britânico, isto se deve à potencialidade da ferramenta de relacionar o processo social com distribuições específicas de poder e influência (WILLIAMS, 2000). Deste modo, o conceito ajuda a lembrar que os sujeitos, como os alunos a serem investigados, não definem e modelam suas vidas (ou os significados de suas vidas) isoladamente. Em toda a sociedade, afinal, há desigualdades na capacidade de realizar esses processos (WILLIAMS, 2000). Nas sociedades de classes, as desigualdades de classe são, pois, centrais, e elas têm se modificado e se atenuado em tempos de ascensão do pensamento neoliberal (WEIS, 2013). Ainda, um outro aspecto analítico que se ganha com a incorporação da categoria de hegemonia é que, ao mesmo tempo que a noção de hegemonia “vai além da cultura” ao não ignorar a estrutura econômica, este conceito também supera o outro polo: a ideia de uma “dominação” econômica (WILLIAMS, 2000).

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como “manipulação ou “doutrinação”. É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores que, ao serem experimentados como práticas, confirmam-se reciprocamente. Constitui assim um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. Em outras palavras, é no sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o o domínio e subordinação vividos de determinadas classes. (WILLIAMS, 2000, p. 113).

A conceituação de Williams (2000) contesta, em primeiro lugar, a crença da ideologia como um falseamento das consciências, evitando que se julgue os sujeitos, como os alunos aqui em questão, como fantoches ou como ingênuos de alguma forma. Mais do que uma postura moral, no entanto, este é um argumento teórico, de sofisticação da relação do econômico com o cultural. No refinamento proposto por Williams (2000), a cultura não pode ser resumida como correspondente fixo de uma classe social, ainda que as relações econômicas sigam importando. Mais do que isso, ainda, a teoria de hegemonia sugere que os sentidos, os valores, as ideologias, os significados são experimentados ao longo da vida. O que conta, na teoria de hegemonia,

assim, não é a falsidade das ideologias ou das culturas, mas justo aquilo que se conecta ao que as pessoas percebem como verdadeiro e possível. Interessa, deste modo, entender como os alunos produzem um significado para a qualidade de sua educação, e como esta significação relaciona-se com a produção, reprodução ou com a fissura na cultura e na desigualdade social. Desenha-se, deste modo, o estudo sobre a significação de qualidade educacional em dois cenários escolares desiguais de Porto Alegre.

## 2. Referenciais Metodológicos

A opção por focalizar a presente pesquisa na análise da significação que os alunos fazem da palavra “qualidade” decorre de que ela se tornou, no debate atual, sob a hegemonia de uma lógica de mercado na educação, o eixo fora do qual tornou-se impossível o debate sobre os avanços educacionais (ENGUITA, 1995). Além desta noção metodológica mais geral, também foi necessário tomar decisões quanto ao campo empírico. Dentre os possíveis cenários em que poderia pôr em prática a pesquisa, entendi que, uma vez que interessavam as desigualdades escolares, poderia 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.

O Colégio Oswaldo Aranha, como chamaremos a escola privada, foi fundado em 1922, atendendo apenas ao nível primário<sup>4</sup>. 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.
--

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. Conforme a própria visão da diretora da escola, em entrevista: “Há muito tempo, o Rio Grande do Sul perdeu os

---

<sup>4</sup> Correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

melhores lugares na educação. Então, não adianta ser uma das melhores de Porto Alegre. Precisamos nos alinhar às novas tendências no mundo”.

Já a escola pública, chamada aqui de Escola Bento Gonçalves, atende a uma comunidade na zona sul de Porto Alegre. Os alunos da escola são em grande parte moradores dessas vizinhanças, consideradas periféricas. Em 1989, com o início da Administração Popular em Porto Alegre e o projeto de educação contra-hegemônica da Escola Cidadã (GANDIN, 2002), iniciativas docentes 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. Neste sentido, aponta 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.

Em 1993, 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. O resultado foi que os professores também terminaram por conhecer mais a comunidade, originando-se assim uma ênfase do trabalho pedagógico em reconhecer o saber da comunidade como legítimo, e que vem orientando o trabalho desde então.

Temos, portanto, duas escolas que apresentam propostas e esforços constantes para uma educação de qualidade para seus alunos, ainda que estejam em contextos sociais desiguais. Uma opção procedimental importante neste sentido 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 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. Finalmente, uma outra opção foi de, através de questionários individuais, interrogar os alunos de cada turma sobre a qualidade que enxergavam em seu cotidiano escolar. São perguntas relacionadas a como veem a qualidade dos processos cotidianos da sua educação. Deste modo, procuro a seguir analisar alguns dos dados coletados na



etapa dos questionários, para buscar uma compreensão sobre como as condições desiguais de classe aparecem, e também como outros elementos culturais são mobilizados no processo de julgamento sobre a qualidade da educação elaborado pelos alunos. Algumas delas são detalhadas a seguir, no exercício de análise aqui proposto.

### 3. Análises

Utiliza-se neste primeiro exercício uma comparação entre respostas dos alunos do Oswaldo Aranha e da Bento Gonçalves à pergunta *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 em pergunta anterior (*Quais são as 3 principais características de uma boa educação escolar?*) é a que julgam mais importante para uma boa educação. Optou-se por destacar abaixo respostas que posicionam particularmente o professor como chave para uma boa educação, pois foram vários os alunos de ambas escolas que escolheram o professor como uma figura central na definição de uma boa educação. Apontam-se 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.<sup>5</sup>

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.

<sup>5</sup> Os textos foram mantidos conforme preenchimento original dos alunos, para que o leitor possa ter acesso aos dados originais. Assim, não há correção gramatical.

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 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, pensando em termos de uma hegemonia de lógica neoliberal na educação, como a ascensão da “accountability”, chama a atenção que estas falas individualizam no professor a responsabilidade pela educação. Ao mesmo tempo, articulando-se essa hegemonia à noção de classes médias, pode-se pensar ainda como estas falas 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. Assim, no 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. No Bento Gonçalves, um bom professor é aquele que se dedica para que os alunos aprendam. O professor é um aliado na formação do aluno. No caso da Bento Gonçalves os alunos apontam associar a lógica do trabalho docente a uma lógica mais 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 Aranha, não aparecem estas incertezas, e há a presença de um sentimento de que este privilégio não é privilégio, mas algo a eles devidos. É um sentimento que pressupõe a existência de bons professores como condição básica para uma educação que lhes garanta seu reservado sucesso. A ausência de bons professores seria – e é, em

algumas falas – motivo de revolta. Mais do que visões diferentes, estas são incorporações que representam e constituem a desigualdade social. São percepções sobre o que é uma educação, uma escola e um professor de qualidade que escancaram, para além das condições econômicas dos sujeitos, uma forma de se colocar no mundo e de perceber o que se é e o que se merece ser, conforme a noção de hegemonia aponta.

Há também uma angústia específica de querer falar sobre sua escola e não se sentir livre para isso, apontada pelos alunos do Oswaldo Aranha, que 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.

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

A escola deve ser um lugar de aprendizado sim!

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, estes estudantes apontam como a promessa da escola faz sentido para eles. Seu recado, no entanto, tem sido que a estratégia da intensificação de instrumentalização distintiva, típica das classes médias (NOGUEIRA, 2013), tem mais atrapalhado do que ajudado no processo de aprendizagem. Por outro lado, 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 algumas 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 iguais, mesmo com todas as diferenças...

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.

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. Novamente, é importante reforçar que estas não são apenas diferenças neutras, mas são indicadores de desigualdades. Assim como quando os alunos do Oswaldo Aranha comentam 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. Isto mostra como os alunos do Oswaldo Aranha interagem com as influências mais amplas do seu papel de classe. Estes alunos do Oswaldo Aranha, deste modo, 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 competitivas sobre o papel da escola, aproximando seu entendimento do que a pesquisa educacional tem observado em termos de uma colonização da racionalidade neoliberal na educação. Destaca-se, assim, que há nas falas dos alunos do Oswaldo Aranha 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, mas 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. Trata-se de um cenário em que o modo individualista e mercantil de olhar para a escola “satura” (WILLIAMS, 2000) o modo como se lê a escola e o mundo, conectando-se com a noção de hegemonia. 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. 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 estruturais (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 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, como é o caso de “qualidade”.

## 5. Resultados e possíveis conclusões

Os dados apresentados e analisados nesta apresentação permitem a apresentação de alguns resultados. O estudo, por exemplo, 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 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 para tratar de tema tão amplo. A pesquisa buscou, enfim, contribuir para a discussão de como ocorre a desigualdade educacional, utilizando como recurso teórico principal as categorias de cultura, linguagem e hegemonia, a partir de um estudo que toma a significação da palavra qualidade na educação. Espera-se que, com este trabalho, se possa discutir avanços e mesmo limites analíticos, desde que sigamos em busca de entender e interromper a injustiça na escola.

**REFERÊNCIAS**

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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.

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. **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.

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.

WEIS, Lois. Classe Social e Educação. In: APPLE, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Luís Armando (orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. P.447-456.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Filosofía**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 2000.