



Bruna Mutarelli

**DISCURSOS DOS ATORES ESCOLARES SOBRE A ESCOLA NUM
CONTEXTO DE QUASE-MERCADO EDUCACIONAL.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob orientação do Professor Doutor Tiago Neves e co-orientação da Doutora Sofia Sousa.

2013

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo os sentidos atribuídos à escola no contexto de quase-mercado escolar, com a fragilidade da escola como bem-público. Apresentamos a individualidade e a instabilidade da sociedade ocidental contemporânea como características da pós-modernidade, essenciais para a construção de uma sociedade que sustenta o quase-mercado. O neoliberalismo é contextualizado para complementar o modo de funcionamento da sociedade ocidental, com o afastamento do Estado da vida social e a introdução de políticas de mercado no setor público. Numa cultura de avaliação e valorização de resultados, surgem os rankings escolares, promovendo a competição entre escolas e crianças.

Analizamos essas lógicas de mercado no contexto português. Caracterizamos Portugal como um país semiperiférico no contexto mundial e com suas peculiaridades históricas, que são apresentadas para a compreensão de seu sistema educacional. Realizamos a investigação em duas escolas do 1º ciclo da cidade do Porto, uma escola pública e uma escola particular, com a indagação de como os principais atores escolares (professores, crianças e pais) concebem a escola. O que é uma boa escola? O que é um bom aluno? Realizamos entrevistas (aos adultos) e desenhos (às crianças) para responder a estas questões.

Considerando a importância da linguagem como constitutiva e constituída da/pela realidade, e assim meio de transformação social, o trabalho desenvolvido consiste em uma análise de discursos sobre a escola, sendo o discurso entendido como codificador de uma forma específica de conhecimento. Para isso escolhemos analisar pela teoria e metodologia da Análise do Discurso.

Encontramos quatro discursos nas entrevistas e desenhos sobre a escola: o discurso neoliberalista, o discurso da escola como instrumento de controle, o discurso da escola para a cidadania e o discurso da sociedade de consumo. Concluímos compreendendo como estes discursos se constituem, assim como as diferenças entre os setores público e privado e entre os atores escolares.

Palavras-chave: escola; 1º ciclo; quase-mercado educacional; discursos

ABSTRACT

This thesis has as its object of study the meanings assigned to the school in the context of quasi-market for schools with the risk of the school as a public good. We introduce here the individuality and fragility of the contemporary Western society as characteristics of postmodernity, essential to the construction of a society supportive of the quasi-market. Neoliberalism is contextualized to complement the operating mode of Western society with the separation of the State from society and the introduction of market policies in the public sector. In a culture of evaluation and appreciation of results, school rankings promoting competition between schools and children arise.

We analyzed these market logics in the Portuguese context. We characterized Portugal as a semi-peripheral country in the global context and with its historical peculiarities, which are presented to help understand its educational system. We conduct research in two primary schools in the city of Porto, a public school and a private school, with the question of how the primary school actors (teachers, children and parents) see the school. What is a good school? What is a good student? We try to respond these questions through interviews with adults and drawings with children.

Taking into account the importance of language as constitutive and constituted of/by reality, and thus a means of social transformation, the work carried out consists of an analysis of discourses about school, being the discourse understood as a coder of a specific form of knowledge. For such reason we chose to conduct our analysis based on the Discourse Analysis theory and methodology.

We observed four types of discourse in the interviews and drawings about school: the neoliberal discourse, the discourse of the school as a control tool, the discourse of school for citizenship, and the discourse of consumer society. We conclude by understanding how these discourses are constituted, as well as the differences between public and private sectors and among school actors.

Key words: school; primary school; quasi-market for education; discourses

RESUMÉ

Ce mémoire a pour objet d'étude le sens attribué à l'école dans le contexte de quasi-marché scolaire et la fragilité de l'école en tant que bien public. On présente l'individualité et l'instabilité de la société occidentale contemporaine comme caractéristique de la postmodernité, ces caractéristiques sont essentielles pour la construction d'une société qui soutient le quasi-marché. Le néolibéralisme est inséré dans ce contexte pour compléter la démarche de la société occidentale, avec l'éloignement de l'État de la vie sociale et de l'introduction de politiques de marché dans le secteur public. Dans ce sens, la culture de la valorisation et de l'évaluation de résultats font apparaître les classements scolaires, en promouvant la compétition entre les écoles et les enfants.

On analyse ces démarches du marché dans le contexte portugais. On définit Portugal en tant que pays semi-périphérique dans le contexte mondial en considérant ses particularités historiques, présentées pour la compréhension de son système d'enseignement. La recherche a été réalisée dans deux écoles du premier cycle situées à Porto, étant l'une privée et l'autre publique ; les questions posées cherchent à répondre, à travers de entretiens pour les adultes et de dessins pour les enfants, comment les principaux acteurs de l'école (des professeurs, des enfants et des parents) la conçoivent.

En considérant l'importance du langage en tant que constitutif et constitué de/pour la réalité et donc un moyen de transformation sociale, le travail développé consiste dans une analyse de discours en ce qui concerne l'école, étant le discours un codificateur d'une forme spécifique de connaissance. Dans ce sens, on a décidé de réaliser une analyse en ayant comme appui la théorie et la méthodologie de l'Analyse du discours.

Parmi les entretiens et les dessins sur l'école on trouve quatre discours différents: le discours néolibéral, le discours de l'école vue en tant qu'instrument de contrôle, le discours de l'école pour la citoyenneté et celui de la société de consommation. La conclusion est la compréhension de l'élaboration de ces discours, analyser les différences entre les secteurs public et privé et entre les acteurs de l'école.

Mots-clés : école, premier cycle, quasi-marché pédagogique, discours.

AGRADECIMENTOS

Por considerar o presente trabalho um processo coletivo não poderia deixar de agradecer aqueles que de alguma forma colaboraram para que ele acontecesse: seja com uma presença física, seja nas conversas e saudades compartilhadas de longe. Para não me prolongar, coloco aqui alguns de vocês que especialmente agradeço:

Aos meus orientadores sempre dispostos a dialogar. Ao Doutor Tiago Neves pela dedicação e atenção ao trabalho, pelas reuniões e discussões fundamentais para a investigação. A Doutora Sofia Sousa pelo cuidado, pelas conversas esclarecedoras que tranquilizavam os caminhos que seriam percorridos.

Aos meus pais pelo carinho e dedicação. Por possibilitarem que realizasse o mestrado aqui em Portugal, pelo apoio e motivação em todas as minhas escolhas.

A minha irmã, Andréia, pelas leituras e discussões sobre a investigação que fizeram de sua prática mais prazerosa.

A Drica pelas colaborações e indagações que possibilitaram outros pontos de vista que enriqueceram o trabalho.

Aos velhos e novos amigos pelas descontrações, risadas e passeios.

Ao Rodolfo pelas conversas, cuidado, amizade e companhia. Por fazer da rotina de estudos num país estrangeiro mais agradável.

Muito obrigada a todos os participantes da investigação, aos responsáveis pelas escolas que abriram suas portas; e as crianças e adultos que se disponibilizaram para dialogar!

ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

NGP – Nova Gestão Pública

TD – Teoria do Discurso

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ÍNDICE

Introdução	13
-------------------------	-----------

Capítulo I – A sociedade ocidental contemporânea: entre o indivíduo e o coletivo

Introdução	17
1.1 A fragmentação da sociedade ocidental contemporânea	17
1.2 Os indivíduos como escolhedores - consumidores	21
1.3 As relações dos indivíduos com as instituições sociais numa lógica de mercado	24
1.4 A conveniência da escola como instrumento ideológico	25

Capítulo II – Transformações do sistema educacional de Portugal

Introdução	33
2.1 O lugar semiperiférico de Portugal	33
2.2 Um breve panorama do sistema educacional de Portugal: a relação sociedade e educação	36
2.3 As escolas quase-mercado e a fragilidade da escola como serviço público	44

Capítulo III – Considerações metodológicas

Introdução	53
3.1 Posicionamento epistemológico: o “lugar” de onde se pronuncia.....	53
3.2 Escolhas e caminhos investigativos	59
3.2.1 A escolha da instituição e os participantes da investigação.....	59
3.2.2 Um primeiro olhar para a instituição em funcionamento: a observação direta ..	60
3.2.3 Caracterização das escolas	62
3.2.4 Os adultos: as entrevistas semiestruturadas	64
3.2.5 As crianças: o grupo de discussão focalizada com desenho	66
3.3 Escolhas da análise	68
3.3.1 A Análise Crítica do Discurso e a Teoria do Discurso	70
3.3.2 Técnicas de análise: os organizadores	73

Capítulo IV – A Análise dos discursos e discussão

Introdução	77
4.1 Apresentação dos discursos	77
4.2 A constituição dos discursos pelos pontos nodais	82
4.2.1 O discurso neoliberal	82

4.2.2 O discurso da escola de controle.....	101
4.2.3 O discurso da escola para a cidadania	114
4.2.4 O discurso da sociedade de consumo.....	117
4.3 Os desenhos	118
Considerações finais.....	123
Referências Bibliográficas.....	129

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I: Quantidade de pontos nodais por discurso identificados nos textos resultantes das entrevistas (a pais e professores) e dos desenhos das crianças, em duas escolas (escola particular e escola pública)	80
Gráfico II: Distribuição de pontos nodais identificados nos discursos, entre escola particular e pública.....	81
Gráfico III: Distribuição de pontos nodais identificados nos discursos, entre pais, professores e crianças	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I: Mapa das palavras chave dos discursos dos Ministros da Educação	43
Tabela II: Rotina do 1º ano da escola particular	62
Tabela III: Rotina do 1º ano da escola pública	62
Tabela IV: Pontos nodais encontrados nos desenhos das crianças	118

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos I: Guião de entrevistas com pais e professores	137
Anexos II: Termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista	141
Anexos III: Guião para grupo de discussão focalizada com as crianças	142
Anexos IV: Pontos nodais organizados por discurso.....	143

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a sociedade ocidental tem presenciado discursos sobre a crise do Estado-providência e conseqüentemente uma aproximação de políticas públicas a lógicas de mercado (Baroso & Viseu, 2003). O sistema educacional, em particular, tem vindo a ser mencionado enquanto quase-mercado. As relações na escola são modificadas de modo que os pais se transformam em clientes da escola, que tem como produto a educação.

Tais mudanças também acontecem no sistema educacional de Portugal, a partir dos anos 1980 até os dias atuais (Correia, 1999). Neste contexto as próprias relações contemporâneas têm-se modificado significativamente tanto no âmbito pessoal (das relações entre as pessoas), como no âmbito institucional (das relações entre as pessoas e as instituições). As relações com/na escola, enquanto instituição formadora, são modificadas e neste âmbito surgem consumidores, produto e mercado concorrente.

Considerando a escola importante fonte de distribuição de cultura e conhecimento, nos preocupamos com a sua transformação em quase-mercado em sociedades desiguais. Atentando para este problema social atual, esta dissertação tem como objetivo investigar os discursos dos atores escolares (pais, crianças e professores) sobre a escola, com o intuito de percebê-los em meio à lógica de mercado em Portugal.

A relevância do discurso se dá por entendermos a linguagem como organizadora da realidade social, e por isso também com poder de transformação da realidade social:

A linguagem é vista não apenas como um meio natural para comunicar informação, mas como um domínio no qual formamos ativamente o nosso conhecimento do mundo social. (...) A Análise do Discurso envolve uma perspectiva da linguagem que a vê não como *reflexo* da realidade numa transparência ou de maneira direta, mas como *construindo* e organizando essa realidade social para nós. (Tonkiss, 1998: 246)

Assim os discursos, como sistemas de linguagem, são encarados como codificadores de uma forma específica de conhecimento e por isso importantes para o entendimento da construção da realidade (Tonkiss, 1998). Considerando o discurso como constituído e constitutivo da realidade, torna-se essencial a análise do discurso de quem faz o cotidiano escolar: os atores escolares.

Do mesmo modo interessam discursos que partam de escolas públicas e privadas para que se tenha uma perspectiva de um todo escolar e ao mesmo tempo se possa entender a mercadorização das relações escolares e as diferenças entre os campos educacionais. Para os discursos dos atores escolares optamos por realizar entrevistas com pais e professores, grupos de discussão focalizada e desenhos das crianças, que foram analisados por meio da análise do discurso.

A dissertação é composta por quatro capítulos juntamente com as considerações finais. No primeiro, desenvolvemos uma perspectiva macro das relações contemporâneas entre o indivíduo e o coletivo. O capítulo centra-se no modo como as sociedades contemporâneas são organizadas por meio da concepção da sociedade de indivíduos, numa lógica de indivíduos escolhedores e consumidores. Neste contexto, apresentamos ainda a relação entre os indivíduos e entre eles e a instituição escolar. A escola aparece, assim, como um instrumento ideológico, tendo a sua conveniência para a lógica de mercado.

Após desenvolvermos um contexto a nível macro, aprofundamos as características específicas da sociedade portuguesa no segundo capítulo. Apresentamos as peculiaridades de Portugal enquanto um país da semiperiferia europeia e o processo histórico do sistema educacional português até a sua caracterização como quase-mercado.

No capítulo três explicitamos as considerações metodológicas, os pressupostos teóricos e metodológicos da investigação. Para isso nos posicionamos segundo a concepção de análise de discurso que utilizamos enquanto teoria e método. Utilizamos uma combinação da “Análise crítica do discurso” (ACD), de Norman Fairclough (2003), e da “Teoria do discurso” (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Moufee (1985), para análise das entrevistas e desenhos. Os conceitos de ponto nodal, campo da discursividade e discurso são colocados como centrais para nossa análise.

No capítulo quatro, dedicado à análise, discutimos os pontos nodais encontrados que auxiliaram na percepção de quatro discursos: o discurso neoliberal, o discurso da Escola como instrumento de controle, o discurso da Escola para a cidadania e o discurso da sociedade de consumo. É por meio destes discursos que temos a percepção da concepção de educação neles presente, podendo refletir sobre o que é a escola dentro do quase-mercado escolar. Nas considerações finais refletimos sobre o processo investigativo tendo em conta as contribuições e fragilidades desta dissertação.

CAPÍTULO I

A SOCIEDADE OCIDENTAL CONTEMPORÂNEA: ENTRE O INDIVÍDUO E O COLETIVO

Introdução

Neste primeiro capítulo iremos situar a escola no contexto da sociedade ocidental contemporânea. Abordaremos primeiro a (in)definição do tempo histórico em que nos encontramos, da pós-modernidade, para compreendermos as características da individualidade e da segmentação da sociedade atual.

Após essa caracterização mais ampla da sociedade atual entendemos os indivíduos na condição de consumidores. Em função deste papel de consumidor compreende-se a relação dos indivíduos com as instituições enquanto relações de mercado. Por fim, introduzimos a escola, demonstrando o seu caráter ideológico ao longo da história e seu posicionamento na sociedade ocidental contemporânea.

1.1 A fragmentação da sociedade ocidental contemporânea

Muitos pensadores tentaram caracterizar o tempo histórico em que vivemos com nomes que poderiam marcar sua temporalidade, por exemplo, a pós-modernidade, ou por meio de características deste novo tipo de sociedade, como a “sociedade de consumo” (Baudrillard, 2010), a “sociedade dos indivíduos” (Elias, 2004), a “sociedade individualizada” (Bauman, 2009), a “sociedade de risco” (Beck, 2011), ou ainda a “modernidade líquida” (Bauman, 2000).

A diversidade de termos utilizados para denominar o tempo histórico em que nos encontramos demonstra uma falta de consenso. Esta divergência ocorre em especial com o termo pós-modernidade. Para nós interessa esta discussão sobre a sociedade pós-moderna não tanto para um questionamento acerca de qual termo seria mais adequado – se pós-modernidade, se modernidade tardia, ou modernidade líquida etc. –, mas, indo além, para o que esta diversidade de termos nos proporciona para uma caracterização da sociedade ocidental atual. Neste sentido concordamos com Boaventura de Sousa Santos (1994), quando afirma que:

Como todas as transições são simultaneamente semicegas e semi-invisíveis, não é possível nomear adequadamente a presente. Por esta razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas, à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação. (Santos, 1994: 70)

A pós-modernidade será então retratada e refletida a partir da discussão de sua denominação, com foco nas possibilidades que os termos nos dão da construção de sentidos para nossa sociedade.

A discussão do termo pós-modernidade é feita por Giddens (1998), por exemplo, que diz que este termo se refere a uma temporalidade que indicaria que a pós-modernidade está cronologicamente depois da modernidade, o que faz com que pensemos que a história segue um percurso único e linear, com uma aparente linha condutora. Deste modo, estaríamos desconsiderando o caráter “plural” e “reflexivo” da história. Giddens (1998) argumenta que há uma ruptura com o pensamento evolucionista nos tempos atuais, ou seja, “desconstruir o evolucionismo social significa aceitar que a história não pode ser vista como uma unidade, ou como se reflectisse certos princípios unificadores de organização e transformação” (Giddens, 1998: 4).

A característica reflexiva se refere ao novo tempo em que a informação é construída, ou seja,

a reflexividade da vida social moderna consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, alterando assim constitutivamente o seu carácter (Giddens, 1998: 27)

Assim, Giddens (1998) sugere um caráter mais volátil da história e da vida social. Atualmente os acontecimentos na vida social são momentâneos, instantâneos. Além deste caráter rápido dos acontecimentos, eles não têm mais um peso de verdade absoluta, são questionados e reconstruídos a partir de várias perspectivas que lutam pelo seu significado.

Essas características da pós-modernidade fazem com que Giddens sugira o termo *modernidade tardia* como a origem de uma “interpretação ‘descontinuista’ do desenvolvimento social moderno” (Giddens, 1998: 2), e não como ruptura com a modernidade, já que estamos nas consequências “mais radicais” desta (Giddens, 1998). A “modernidade líquida” de Bauman (2000) é de certa forma relacionada com este caráter volátil e frágil da sociedade, por isso a ideia de algo fluido, que não permite a solidez e segurança. A insegurança é causada pela “consciência da perda do centro, de formas axiais de orientação” (Magalhães, 1998: 29), pelos riscos que se está sujeito. Estamos perante uma sociedade que continuamente constrói e reconstrói sentidos.

A descontinuidade, ou o caráter fragmentário da história, também é aspecto do modo como a sociedade é organizada, sendo uma das principais características que perpassa as teorias da sociedade ocidental atual. Essa fragmentação vai além do entendimento da pluralidade histórica, sendo perceptível na relação entre o indivíduo (fragmento) e o coletivo da sociedade (todo), sendo que o primeiro se sobrepõe ao último. A ideia da sociedade como uma “união de eus” (Elias, 2004) colabora para pensarmos essa segmentação que traz como consequência para a sociedade a sua fragilidade.

Tal separação entre os indivíduos e a sociedade é relacionada com o afastamento do Estado da vida social, com ideias neoliberais de que o Estado tem o papel de manutenção da ordem social e de que os indivíduos sabem decidir melhor o que querem. A liberdade valorizada pela Teoria Crítica de Theodor Adorno hoje se transforma numa liberdade ambivalente (Bauman, 2000). O afastamento do Estado da vida social modifica a ideia de liberdade para uma “liberdade individual”, que gera preocupação e agonia de indivíduos que se veem isolados e responsabilizados por seus atos. O medo do poder totalitário do Estado, de uma massificação da população convertida em “massa amorfa” (Adorno, 1995: 129), que preocupava e sustentava a teoria crítica, é ocupado pelo oposto: o medo da solidão, da ausência do espaço público.

Consequentemente, aumenta-se o isolamento dos indivíduos e surgem novas formas de relacionamento, “as formas especificamente pós-modernas de violência surgem da privatização, desregulamentação e descentralização dos problemas identitários” (Bauman, 2009: 122). As relações entre o eu e o coletivo são frágeis e por isso vistas como arriscadas e “pode neste sentido dizer-se que estamos perante sociedades atravessadas por uma crise generalizada de ‘fê antropológica’ que, mirando subterraneamente os limiares de confiança relacional, tendem a gerar culturas sociais claustrofóbicas e excludentes” (Batista, 2010: 85).

O foco no “eu”, além de dificultar a relação com o “outro”, faz as sociedades, apesar de democráticas, permanecerem indiferentes às desigualdades sociais e, portanto, excludentes. Apesar do caráter individualista da sociedade, o que poderia remeter a uma sociedade que aceita e convive com a diversidade, existe um padrão do indivíduo ideal, sendo que individualidade não significa aceitação da diferença. As diferenças na sociedade se tornam preconceitos; é uma sociedade que se faz de exclusões. Cada vez mais ouvimos falar das “políticas de inclusão” por conta

das tais exclusões; elas são políticas e programas que estão para compensar o modo de funcionamento da sociedade de hoje.

O medo do diferente cria os preconceitos. Sobre este medo do “outro”, Bauman (2009) fala em “demolir muros de Berlim” e na tarefa de “encontrar uma unidade na diversidade” (Bauman, 2009: 124). Essa seria a nova empreitada para a emancipação. Neste sentido, entende-se a necessidade de repensar o indivíduo para poder criar o cidadão, passando da perspectiva do individual para uma perspectiva do coletivo, numa reconstrução do significado da sociedade.

Uma das implicações do coletivo fragilizado é a tendência à individualização dos problemas, que são pensados como consequência de más escolhas, por exemplo, e não como problemas do campo social. Em “Sociedade Individualizada” Bauman (2009) argumenta que ocorre uma colonização do público pelo privado e que há a necessidade de recuperar o espaço e poder público, por meio da conexão entre público e privado. O sociólogo Charles Wright Mills (1965) faz uma crítica às sociedades ocidentais, dizendo que elas tentam evitar as “questões”, tentando tratar os problemas como individuais, como “perturbações”, deixando, assim, os homens alienados das questões, achando que, por serem pessoais, elas não têm relação com a estrutura em que vivemos.

Os problemas, ao serem individualizados, fazem com que o “seu” problema seja relacionado com algo que “você” fez, ou escolheu, de errado, e não com algo que pode ser do campo social em que vivemos. Mills (1965) entende que a tarefa da sociologia é mostrar o inverso ao homem: deixar claras e formular as questões da inquietação contemporânea.

Giddens (2002), em “Modernidade e Identidade”, concebe o termo “política-vida” para se referir a essa política de escolhas que individualizam a política:

A política-vida não diz respeito principalmente às condições que nos libertam para que possamos escolher – ela é uma política da escolha. Enquanto que a política emancipatória é uma política das oportunidades de vida, a política-vida é uma política de estilo de vida. (Giddens, 2002: 197)

Enquanto “escolhedores” da nossa vida nos aproximamos da lógica de mercado e nos tornamos consumidores.

Recordo que no início deste capítulo esclarecemos que o que é relevante para esta dissertação são as características que as discussões sobre as denominações da sociedade atual provocam, considerando os termos importantes, mas vamos além das

denominações em si. Assim, para as reflexões que serão feitas posteriormente, são importantes os conceitos apontados aqui de: individualidade, fluidez, descontinuidades, reflexividade e exclusões pela diferença. Essas questões sustentam a construção de indivíduos escolhedores da vida e suscitam a ideia de um indivíduo consumidor.

1.2 Os indivíduos como escolhedores-consumidores

A possibilidade de escolha dos indivíduos caracteriza a nossa sociedade como uma “sociedade de consumo” (Baudrillard, 2010). O consumo é associado ao modelo de sociedade capitalista. Para contextualizar as sociedades capitalistas atuais, Bauman (2000) relembra o fordismo, que teve seu apogeu com a industrialização, acumulação e regulação, no qual os indivíduos foram divididos entre pensadores e executores, sendo separados, respectivamente, em quem tem poder e quem é submetido a este poder. Deste modo, era previamente estabelecido que não haveria mudanças de cargo e, conseqüentemente, de posição social. A organização da sociedade era claramente segregadora (Bauman 2000).

Este modelo do capitalismo fordista é caracterizado como um “capitalismo pesado”, ao contrário do mundo pós-fordista, que é um “capitalismo leve” (Bauman 2000). Essa transformação do capitalismo pesado para o leve é afirmada pelas novas e infinitas possibilidades dadas ao sujeito, que preencheriam o “vazio da suprema repartição do fordismo” (Bauman 2000). Abre-se assim um contexto de possibilidades, o qual possibilitará uma maior propensão ao desejo de consumo:

O consumo deixou de ser uma prática banal do dia a dia, com raízes antigas, que atravessou séculos, para se transformar no eixo organizador das sociedades de hoje, fonte emanadora de inspiração para a modelagem de uma enorme variedade de formas de vida e de padrões de relações entre as pessoas. Na sociedade de consumidores, as pessoas são ao mesmo tempo consumidoras e mercadorias. (Momo & Costa, 2010: 970)

A organização da sociedade nos coloca no papel de consumidores de maneira mais sutil do que no modelo fordista, pois, se no fordismo havia um limite mais claro das possibilidades para cada pessoa, o modelo pós-fordista estabelece uma ilusão de muitas possibilidades, entre as quais os indivíduos escolheriam em liberdade e por isso poderiam ser responsabilizados por suas decisões (Bauman, 2000). Com tantas possibilidades, “a questão dos objetivos está novamente posta e destinada a tornar-se

causa de uma hesitação e de agonia sem fim” gerando “um Estado de ansiedade sem fim” (Bauman, 2000: 72), pois as inúmeras possibilidades nos dão a ilusão de que basta fazermos a escolha certa. É este mundo de escolhas que torna o modelo pós-fordista tentador e angustiante. Ao mesmo tempo em que somos tentados pelo poder de escolher, “para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre” (Bauman, 2000: 74), já que uma escolha exclui outras.

Assim, no lugar de uma sociedade que era repartida em classes cristalizadas, surge uma sociedade da liberdade de escolha. Este caráter sutil, ou quase invisível, característico da nossa sociedade, é ainda mais preocupante, pois não percebemos a lógica em que vivemos, mas somos suscetíveis a ela:

O consumo revela-se, pois, como poderoso elemento de dominação social (através da atomização dos indivíduos consumidores), mas traz consigo a necessidade de *coação burocrática* cada vez mais forte sobre os processos de consumo – que forçosamente se verá exaltada com crescente energia como o *reino da liberdade*. Não há saída. (Baudrillard, 2010: 100)

Assim, quem supostamente detém o poder da decisão é o próprio sujeito:

Onde o indivíduo é hoje requerido enquanto praticamente insubstituível é no papel de consumidor. Torna-se, portanto, possível prever dias felizes e um apogeu futuro para o sistema de valores individualistas (...). (Baudrillard, 2010: 99)

Novamente o sistema individualista é relacionado com a prática do consumo. Essa dinâmica se amplia, já que não consumimos somente o que necessitamos, mas também o que é fruto de nossos “desejos”. Criam-se desejos por meio da *mass media*, de uma padronização e do modelo ideal de vida. Apesar disso, nossos desejos são, de certa forma, disciplinados para serem o que nos é possível de acordo com os espaços estruturais que nos delimitam (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004).

A passagem de consumidores da necessidade para consumidores de desejos transforma o modo como vivemos e torna possível caracterizar o cotidiano pelo que consumimos. Este processo transforma, por exemplo, a identidade em uma tarefa. As identidades já não são sólidas e confiáveis, já não são marcadas por questões hereditárias, por exemplo. As identidades são mascaradas, havendo uma facilidade em sobrepor máscaras cada vez mais adequadas à sociedade (Bauman, 2009).

Na obra *Os lugares da exclusão social – um dispositivo de diferenciação pedagógica*, Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) utilizam o exemplo do corpo, entre outros, como uma forma de se incluir ou se excluir na sociedade de consumo. O

corpo, na pós-modernidade, é visto como “agência”, podendo ser modelado e desenhado: é um corpo plástico, moldado de acordo com o desenho de identidade que se quer. O corpo demonstraria quem somos, como uma propaganda de nós mesmos: “na sociedade de consumidores, cada sujeito está engajado em práticas de empreendedorismo dedicadas a transformar a si próprio em uma mercadoria vendável, consumível” (Momo & Costa, 2010: 979). Deste modo, as relações entre as pessoas se tornam mais apetecíveis quanto mais consumíveis. Os relacionamentos são marcados por interesses num jogo de trocas. O Eu é significado pelo que pode fornecer ao outro, já que a individualidade é o que interessa.

Como exemplo desta intensa individualidade, as propagandas estão enfatizando a individualidade como ponto central para a venda. Uma propaganda em *outdoor* marca esse exibicionismo do Eu ao dizer:



Mostre a tua individualidade. (...) Descubra o nosso automóvel urbano mais individualizado. (...) O Opel ADAM oferece uma individualidade inovadora e um design moderno. No entanto, este automóvel citadino só toma forma através da sua *personalidade exclusiva*. (...) A *escolha é sua*, pois pode personalizar o Opel ADAM exatamente como pretende. (Disponível em: <<http://www.opel.pt/veiculos/opel-gama/veiculos-passageiros/adam/indice.html>>. Acesso em: 8 de abril 2013) (grifo nosso)

A individualidade e a responsabilização por suas escolhas estão intrinsecamente relacionadas como valor da sociedade atual. Para além do corpo, do carro, outras escolhas são feitas e ajudam a produzir a sensação de que possuímos o poder de decidir o que queremos e o que somos e, por isso, somos responsabilizados pelas nossas condições de vida. Assim, como já dito, este modo de funcionamento da sociedade contemporânea transforma as nossas relações em relações de interesse.

1.3 As relações dos indivíduos com as instituições sociais numa lógica de mercado

Dentro desta organização da sociedade, as relações entre as pessoas, e entre estas e as instituições sociais, são modificadas. Os cotidianos contemporâneos apressados nos impossibilitam uma abertura ao outro, de modo que as relações também se tornam voláteis, instáveis e, por isso, inseguras. As relações com as instituições e nas instituições se moldam também por meio dessas lógicas, nas quais as relações humanas se tornam negócios.

O afastamento do Estado da vida social faz com que cada um se responsabilize pelo que é seu, sendo que o Estado deve apenas garantir que haja possibilidades de escolha:

As únicas duas coisas úteis que se espera e se deseja do “poder público” são que ele observe os “direitos humanos”, isto é, que permita que cada um siga seu próprio caminho, e que permita que todos o façam “em paz” – protegendo a segurança de seus corpos e posses, trancando criminosos reais ou potenciais nas prisões e mantendo as ruas livres de assaltantes, pervertidos, pedintes e todo tipo de estranhos constrangedores e maus. (Bauman, 2000: 45)

A crise do Estado-providência, em escala global, e a crítica a ele pelas correntes neoliberais, com especial incidência nas últimas duas décadas do século XX, fazem com que emergja uma lógica de mercado nos processos de regulação das políticas públicas, como apontam Barroso e Viseu (2003). As relações com as instituições se transformam na medida em que as políticas públicas adotadas transferem mecanismos do mercado e de setores privados para o sistema público:

A substituição de um *ethos* de serviço público tradicional, tais como a democracia política e o interesse público, por valores que estão mais estritamente relacionados com a gestão privada, como a racionalidade funcional, o *ethos* de negócios, eficiência de custos e produtividade, torna-se uma dimensão central da NGP (Nova Gestão Pública). É neste contexto que a noção de consumidor ou cliente surge, substituindo noções que são incorporados em administrações públicas tradicionais, como a do usuário ou cidadão. (Cardoso, Carvalho & Santiago, 2011: 271)¹

Com a globalização este processo se amplia de modo que “as empresas, especialmente as grandes companhias multinacionais, podem exercer um imenso

¹ Todas as referências traduzidas são responsabilidade da autora da dissertação.

poder económico, tendo capacidade para influenciar as decisões políticas, nos seus países de origem e noutras regiões” (Giddens, 1998: 49).

As instituições sociais são suscetíveis a transformações provocadas pelo mercado. A regulação destas instituições passa a ser feita pelos interesses do mercado e não do Estado, de algo público. Assim, passam a prevalecer os interesses de alguns sobre o interesse do coletivo. A escola como instituição faz parte deste contexto no qual se desenvolve uma lógica de mercado, transformando-se, assim, seus valores e relações.

1.4 A conveniência da escola como instrumento ideológico

Sendo a escola um lugar da cultura, um lugar onde a cultura circula, onde culturas se encontram e negociam, onde se conduz e consome cultura, a escola também começa a ser posicionada em relação a esse novo jeito de a cultura operar e também ensina muito sobre o nosso período histórico e sobre novas funções e significados da escola na ordem contemporânea orientada para e pelo mercado. (Costa & Momo, 2009: 524)

A escola como instituição de produção e distribuição de cultura funciona como poderoso instrumento ideológico. O que nela se produz, ou se reproduz, é propagado como legítimo. Ela tem o poder de indicar “modos de ser” compatíveis com o que se espera na sociedade em que se vive, é uma adaptação para ela. Atualmente, como colocam Costa & Momo (2009), a escola contemporânea é orientada “para e pelo mercado”.

A ideia da escola “conveniente” ao tipo de sociedade que se pretende construir acompanha a escola desde o surgimento da escola de massas no período industrial. A escola seria, assim, pensada para o modo como a sociedade é organizada, de maneira que “o tipo de produto que se espera conseguir com uma dada educação, e o tipo de sociedade para a qual ela se dirige, são questões as mais fundamentais a serem formuladas acerca de qualquer sistema escolar” (Mills, 1977: 272). O estudo sobre a escola é, assim, o estudo sobre o que se pretende na sociedade, como se a escola fosse uma influência do presente com expectativas para o futuro.

Felix Guattari (1977), ao falar da conveniência da escola, argumenta que ela transmite os códigos de valores e comportamentos das classes dominantes. Por exemplo, na sociedade industrial a escola tratava-se “de uma iniciação ao sistema de

representação e aos valores do capitalismo” (Guattari, 1977: 51). A escola seguia assim os padrões burgueses, optando por divulgar uma cultura própria desta classe.

Essa maneira de entender a escola como adaptada à sociedade capitalista acompanha os críticos da escola dos anos 1970 e 1980, até que com o fim do sistema comunista na Europa e com a virada pós-estruturalista, “as críticas à escolaridade mudaram, mas mais em estilo do que em substância” (Young, 2007: 1289). Michel Foucault foi uma das influências desse novo tipo de crítica (Young, 2007). Em “Vigiar e punir”, Foucault (1984) classifica a escola como uma instituição de controle social, na qual os alunos são homogeneizados por meio da vigilância e disciplina. A estrutura da escola, como a da prisão, é feita de modo que se possa vigiar e controlar os alunos e manter a ordem social. A fiscalização é posta como “um mecanismo que é inerente, e multiplica a sua eficiência” (Foucault, 1984: 158). A disciplinarização dos corpos em salas de aula faria parte do sistema de controle para o “adestramento” dos indivíduos. O discurso da escola também é questionado como meio de poder e controle:

o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 1997: 34)

Igualmente, o currículo é questionado como instrumento ideológico:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingente de organização da sociedade e da educação. (Moreira & Tadeu da Silva, 2002: 8)

A Teoria do Currículo caracteriza o currículo como uma forma de impor um tipo de conhecimento e excluir outros, sendo que “a inclusão ou exclusão *no currículo* tem conexões com a inclusão ou exclusão *na sociedade*” (Goodson, 2002: 10) (grifo do autor). Entendemos que o currículo implica uma luta de interesses, uma luta por fixar um tipo de entendimento social, um padrão do que é correto, e, por sua vez, exclui outros modos de ser, de formar e pensar.

Concordamos com Michael Apple (2002) ao analisar a escola como trabalho político e educacional que ao mesmo tempo em que pode sustentar a manutenção dos interesses das classes dominantes, também tem o papel de não-reprodução. Ou seja,

“não há lugares brancos”; o tempo, o espaço, o currículo, as culturas, que hoje são naturalizados não são escolhas neutras, “os lugares brancos não existem, têm sempre a cor de um sistema ou de um contexto” (Magalhães & Stoer, 2002a).

A escola não é isenta no seu papel, tem ideologias e é “conveniente” para aquilo que pretendemos para a sociedade, mas não necessariamente a serviço da ideologia dominante, e é aí que encontramos a sua relevância para o social. Evidentemente, seria utópico pensar que não há dificuldades em caminhos que sejam alternativos a ideologias dominantes e cuidamos para não polarizar entre o lado “bom” e o “mau”. Mas concordamos com Adorno (1995) em pensar a educação como conscientização, como reflexão crítica:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (Adorno, 1995: 21)

Embora em épocas diferentes, e assim com implicações distintas, faz sentido pensar a educação escolar enquanto “autorreflexão crítica”. Com as mudanças que têm ocorrido e as transformações da escola como mercado e mercadoria se torna relevante tal conscientização do que vivenciamos.

Atualmente, as ideias neoliberais consideram a economia como intrínseca à organização da sociedade. O Estado passa a se preocupar em preparar para as necessidades da economia e em obter resultados, o que reflete no sistema educacional (Young, 2007). Neste sentido as escolas passam a ter “metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho” (Young, 2007: 1291), sendo transformadas em quase-mercado.

O conceito de quase-mercado é cada vez mais utilizado para designar o aparecimento destas lógicas de mercado no âmbito público. Este termo pode ser definido, inspirado em Le Grand, como a “introdução de forças de mercado e tomadas de decisão privadas nas prestações de educação e bem-estar” (Power & Whitty, 2003: 792). Os “quase-mercado são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes” (Afonso, 1999: 143). Alguns dos aspectos que impedem o sistema educacional de ter a lógica completa de mercado no sistema britânico, por exemplo, são apontados por Glennerster (1991) :

- Nenhum dinheiro pode escapar para o setor privado.

- Não há livre entrada para novos provedores/fornecedores no mercado, pois estes devem ser primeiramente aprovados pela autoridade local.
- Não há mecanismos de falência e, portanto, não há competição pura.
- A escolha pelos pais é limitada, por exemplo, os currículos seguem um padrão.
- Os salários dos professores seguem uma escala que limita a liberdade de gerência da escola.

Estes aspectos fazem com que a escola seja tratada como quase-mercado, mas não um mercado em si.

O sentido atribuído à escola é “esfacelado” e assim a escola passa a ser questionada e fragilizada quanto à sua própria existência. As questões “Para que serve a escola? Qual a função da escola hoje? Será que muda a função escolar?” demonstram-se pertinentes hoje em dia. De certa forma a escola como um bem público² é fragilizada para sua “conveniência” numa relação de mercado.

Essa ideia da escola para todos como um bem público é incompatível com escolas que funcionam como mercado. A escola como bem público é repensada pela valorização do indivíduo. A formação individualizada é preponderante e a ideia de uma educação democrática é substituída por outra noção de educação.

A educação vem sendo tratada, mais e mais, como uma mercadoria individual e como metáfora para as mudanças que a escola tem passado, de espaço ou de fórum público para negócio privado, uma atividade que compete no mercado para vender seus produtos – educação e cuidado. (...) A escola fica reduzida a um local de prática técnica, a ser avaliada de acordo com sua capacidade de reproduzir conhecimento e identidade e de atingir critérios uniformes e consistentes. A escola é transformada numa tecnologia de normatização. (Dahlberg & Moss, 2006: 21)

A escola como instituição que pertence ao coletivo da sociedade é enraizada no mercado. Pensar a redução da escola para uma normatização dos alunos não permite outras possibilidades à escola, não amplia os horizontes para a construção de uma sociedade mais democrática, no qual o espaço público é construído por todos.

O sentido da escola é interrogado e buscado pela falta de conexão com a vida fora dela. Isso porque, apesar de seu caráter individualizado, a escola não conecta o que acontece fora dela com o que é informado dentro dela, por conta da padronização

² Para um melhor esclarecimento, entende-se que “um bem público é caracterizado pela não-rivalidade no consumo (o consumo de uma pessoa não interfere no de outra) e não-exclusão (excluir outros do consumo não é possível: os benefícios são distribuídos entre toda a comunidade)” (Teixeira et al., 2004: 354).

que se busca. Assim, forma-se um espaço, um vácuo entre o conhecimento da vida e o conhecimento escolarizado, no qual cada um que tente estabelecer alguma ligação entre estes conhecimentos para dar sentido ao seu aprendizado. As discussões são perdidas e junto a elas a capacidade de reflexão. Os diferentes não se encontram, não porque não estejam lá, mas porque não têm espaço para aparecer, não há novas possibilidades de respostas, não há alternativas para o padrão.

Este padrão é construído e, como dito, depende da sociedade que queremos no futuro. Hoje em dia as crianças formam suas identidades a partir do padrão do desejo do consumo (Costa, 2009). A *mass media* expõe e também controla estas identidades. É o produto que molda a nossa identidade; as marcas, as roupas, os brinquedos mostram quem somos e quem são os nossos “iguais”. Estamos perante uma sociedade que valoriza o que é visual, o exibicionismo. O consumo “padrão” é o que as crianças buscam, e é com ele que formam as suas identidades (Costa, 2009). Isto se torna mais um desafio para a escola que quer educar – o desafio do diferente, do criativo.

Concordamos que é preciso:

ensaiar novas formas de pensamento, novas formas de organização e de transmissão mais horizontais, transversais e poliformas, que abram caminho a outras formas de relação na escola, que possibilitem a entrada de novos conhecimentos e criem maiores possibilidades. (Varela, 2002: 95)

Deste modo, podemos repensar o sentido da educação e criar mais conexões que possibilitem outro significado escolar, que não o da mercadoria.

Este fenômeno da escola como mercadoria e do desaparecimento do significado da educação na escola ocorre a nível global. A partir desta perspectiva, a nível macro desenvolveremos a experiência do sentido da escola como quase-mercado na realidade portuguesa.

CAPÍTULO II

TRANSFORMAÇÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL PORTUGUÊS

Introdução

No capítulo anterior abordamos a pós-modernidade, a composição de uma sociedade fragmentada e competitiva e as implicações deste contexto para o sistema educacional. Ao falarmos da pós-modernidade na sociedade ocidental, corremos o risco de generalizar as particularidades dos processos históricos e culturais dos países que envolvem a sociedade ocidental. Se por um lado há semelhanças entre estes percursos (alguns mais do que outros), por outro lado há especificidades em cada um dos processos que precisam ser consideradas. Relembramos que, nesta dissertação, pretende-se perceber os discursos sobre a escola em meio a transformação da escola em quase-mercado educacional em Portugal.

Por isso, neste capítulo faremos a conexão das características da pós-modernidade com o contexto específico de Portugal para chegarmos ao quase-mercado escolar neste contexto. Primeiro, faremos uma breve introdução à contextualização de Portugal frente à sociedade ocidental e sua modernização, sendo um país da semiperiferia europeia. Após situarmos o contexto português na Europa e na modernização, discorreremos sobre os processos do sistema educacional português que o levaram a concepção de quase-mercado escolar.

2.1 O lugar semiperiférico de Portugal

Portugal é frequentemente caracterizado como um país da semiperiferia europeia. Este conceito coloca Portugal entre o chamado primeiro mundo e o terceiro mundo, sendo um país intermediário.

A condição semiperiférica de Portugal começou a definir-se logo na transição do século XVI, consolidando-se nos séculos XVII e XVIII. Esta inserção no sistema mundial irá ser determinante na permanência, e possível aprofundamento, da condição semiperiférica de Portugal em todo o século XIX e no século XX, até a actualidade. (Teodoro, 2001a: 154-155)

António Teodoro (2001a) expõe o conceito de semiperiferia partindo de Wallerstein, autor que primeiro utiliza este conceito, ao dizer que Portugal se encaixa na semiperiferia primeiro como “correia de transmissão” entre os países centrais e as colônias. Juntamente a isso, o afastamento de Portugal da economia industrial em

direção à agricultura autossuficiente fez com que o país se configurasse como semiperiférico no sistema mundial capitalista (Teodoro, 2001a).

Boaventura de Sousa Santos (1990) reflete sobre este conceito ao especificar duas características centrais de países semiperiféricos:

As sociedades semiperiféricas no contexto europeu caracterizam-se por uma descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social. Esta descoincidência consiste no atraso das relações de produção capitalista, ou seja, das relações entre o capital e o trabalho na esfera da produção, em confronto com as relações de reprodução social, ou seja, as relações sociais que presidem aos modelos e às práticas dominantes do consumo. (Santos, 1990: 109)

Os Estados semiperiféricos, são, em geral, bastante autônomos na definição das políticas (ainda que não necessariamente nas acções políticas que delas decorrem) e tendem a ser internamente fortes, sem que, no entanto, a força do Estado se converta facilmente em legitimação do Estado (como sucede, em geral, nos países centrais), independentemente da legitimidade dos regimes democráticos no momento, assentes sempre em equilíbrios precários. (Santos, 1990: 110)

No caso português, esta descoincidência entre as *relações de produção capitalista* e as *relações de produção social* pode ser entendida ao olharmos para as pequenas agriculturas tão características de Portugal enquanto um modelo “pré-capitalista” ao mesmo tempo em que o Estado utiliza discursos neoliberais (Santos, 1990). Há por vezes descompassos, ou uma coexistência entre as características da sociedade portuguesa consideradas mais arcaicas e aspectos considerados modernos, sendo este hibridismo uma especificidade de Portugal. Como explica Magalhães (1998), é uma característica “plural, dado que convivem no espaço nacional português modos de produção pré-modernos, modernos e pós-modernos, numa combinação singular de agricultura, indústria e terciarização de actividades” (Magalhães, 1998: 66).

O segundo aspecto que ajuda a entender Portugal como país semiperiférico é a heterogeneidade dos “espaços estruturais” que produzem um “défice de hegemonia ou se preferirmos, um déficit de objectivos nacionais” (Santos, 1994:115). Tal heterogeneidade interna convoca uma autonomia relativa entre os espaços estruturais fazendo com que “as relações entre eles sejam instáveis e necessitem, para se sustentarem, da presença estruturante de um vínculo autoritário”(Santos, 1994:115) representado pelo Estado português.

Há uma heterogeneidade de atividades produtivas, na qual o Estado é composto por um número de aparelhos, de diferentes estruturas que exercem o poder de modo “espalhado”. Sendo assim, a heterogeneidade de aparelhos coloca o Estado não como único centro, mas como gestor destes aparelhos com a função de manter o capitalismo (Stoer, 1986). Esta heterogeneidade se torna ambígua, pois, se por um lado faz do Estado forte, por outro dificulta o seu papel, já que “os factores da centralidade do Estado são igualmente factores da ineficácia deste” (Santos, 1994: 116):

A heterogeneidade interna do espaço doméstico e do espaço de produção e a não correspondência entre os respectivos requisitos de reprodução criam autonomias relativas em cada um destes núcleos estruturais da sociedade portuguesa cujo efeito emergente é o de subverter, transformar, apropriar, em suma, bloquear a actuação do Estado. (Santos, 1994: 116)

A heterogeneidade cria assim uma autonomia relativa pois bloqueia a atuação do Estado pelas várias estruturas (Stoer, 1986). É por esta característica que o Estado Português é central, mas não legitimado, como caracteriza Santos (1990).

Esta heterogeneidade pode servir como marca de um “atraso” para o discurso hegemônico da modernização, que a vê como negativa (Magalhães, 1998). Há uma tendência à comparação entre Portugal e os países centrais da Europa, com uma inclinação para o pensamento de que tudo o que é diferente em Portugal é pior, o que nem sempre é verídico (Santos, 1994). Santos (1994) nos dá o exemplo das fortes relações familiares, do contato face-a-face, que não ocorre nos países centrais, como um aspecto positivo, uma forma de qualidade de vida, e não um “atraso”.

Como consequência da proximidade das relações e da heterogeneidade do Estado português, podemos expor outra particularidade: “o estado português não é um Estado Providência³ em sentido técnico, nem pelo nível de bem-estar que produz, nem pelos processos políticos que a ele conduzem” (Santos, 1990: 214). Pela história de Portugal, não houve um contrato social que formasse um Estado-providência. Apesar disto, existe em Portugal um Estado Providência fraco ou, como sugere Santos, uma “sociedade providência”, com mecanismos informais, que “colmata as

³ Entendemos o Estado Providência, como sugere Santos (1990), sendo uma “criação das sociedades capitalistas avançadas” o qual envolve:

- “1) um pacto político de base, cujo objetivo último é compatibilizar capitalismo e democracia;
- 2) uma relação tensa, mas durante muito tempo sustentada, entre acumulação e legitimação
- 3) um nível elevado de despesas em capital social (investimento social e consumo social)
- 4) uma estrutura administrativa que <<interiorizou>> a concessão dos direitos sociais e actua na base da <<rigidez>> destes.” (Santos, 1990: 214-215)

ausências da providência estatal” (Santos, 1990: 191). Neste sentido Santos (1994) argumenta que é difícil uma clara delimitação entre o Estado e o não-Estado.

Com a globalização e a União Europeia, manifesta-se uma tendência para a diluição do Estado. Cada vez mais as “influências externas tendem a impor o seu próprio modelo” (Stoer, 1986: 247) e há um receio quanto à capacidade de resistência portuguesa a estes modelos. O Estado português acaba por ter um papel regulador entre o interior e o “mundo-mercado” (Magalhães, 1998: 69). Utilizando o conceito de Boaventura de Sousa Santos, com referência ao processo de entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia,

(...) podemos revelar a fundamentação do conceito de *Estado-corno-imaginação-do-centro* e compreender simultaneamente a orientação para as soluções pelo Mercado, tornado Providência, das diferentes políticas sectoriais e, em particular, da política educativa em Portugal. (Magalhães, 1998: 69)

Esta breve contextualização tem como intuito fornecer um pano de fundo para que possamos compreender o lugar de Portugal no contexto europeu e as peculiaridades do Estado português, para, assim, se poder discorrer, mais especificamente, sobre a educação. Neste sentido concordamos com Teodoro (2001a), no sentido de que só é possível uma análise do sistema educacional em Portugal com

(...) uma análise que ultrapasse as fronteiras do Estado-nação e equacione a realidade social portuguesa como um Estado e uma sociedade que há mais de três séculos ocupa uma posição marcadamente semiperiférica, no contexto europeu, e que, desde os anos sessenta do século XX, esgotadas as condições em que, durante séculos, assentara a sua anterior posição, inicia uma fase de renegociação da sua inserção no sistema mundial. (Teodoro, 2001a: 170)

É esta tentativa de inserção no sistema mundial e a aproximação com os países de centro da União Europeia que levarão a uma luta pela modernização, o que será central para a compreensão do sistema educativo português atual.

2.2 Um breve panorama do sistema educacional de Portugal: a relação sociedade-educação

O lugar semiperiférico de Portugal teve consequências para o seu sistema educacional, nomeadamente um atraso na expansão da institucionalização da escola em comparação com os países do centro europeu. Isso acontece por dois motivos, primeiro vale ressaltar que Portugal sai tardiamente do regime ditatorial em direção à democracia: Portugal sai apenas “há cerca de 30 [agora já quase 40] anos de uma

ditadura que considerava a educação do povo como um processo potencialmente ameaçador” (Cortesão, 2005: 25).

A outra possível razão foi o fato de a institucionalização da escola ser resultado de uma tentativa de homogeneização na formação dos Estados-nação, emergindo no momento em que eles pretendem formalizar as suas identidades culturais no pós-guerra, para a integração e socialização do país (Teodoro & Aníbal, 2007):

Esta concepção meritocrática da igualdade de oportunidades foi reforçada no período imediato ao segundo pós-guerra, com o desígnio de a escola proporcionar a identificação dos talentos necessários à reconstrução e à expansão económica. Esta procura da “reserva de talentos”, acompanhada das teorias do *capital humano*, que atingiram o seu expoente máximo também neste período, veio reforçar a ideia do papel redentor que a escola podia ter na mudança societal. (Seabra, 2009: 76)

Como Portugal não foi afetado pela “conflitualidade social” e pelas disputas do mundo capitalista, que fizeram necessária esta forte integração social, não foi atingido por esta onda das escolas de massa no pós-guerra (Teodoro & Aníbal, 2007).

É nos anos 60 que se inicia uma tentativa de inserção no sistema mundial e a sua integração na comunidade europeia, baseadas na modernização de Portugal e na educação como meio para atingir tal resultado (Stoer, 1986). Apesar desta importância atribuída à educação, ela é caracterizada como uma *construção retórica da educação*, pois, mesmo com o discurso de a educação ser central para o crescimento do país, os investimentos nesta área mantiveram-se baixos (Teodoro & Aníbal, 2007).

Para esta modernização buscou-se diversas vezes auxílio de órgãos internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial) para a legitimação das políticas adotadas (Teodoro, 2001b). Portugal, como um país da semiperiferia, procura legitimar-se com os exemplos externos, embora as “interpretações contraditórias das ‘realidades portuguesas’, sempre sujeitas aos limites impostos por uma situação internacional em mudança, resultam constantemente em soluções contraditórias para resolver problemas políticos e económicos” (Stoer, 1986: 34).

Antes de detalhar os processos do sistema educacional português e para que possamos compreendê-lo melhor, expõe-se a seguir um resumo do panorama da educação em Portugal, utilizando a contextualização feita por Steve Stoer (1986) sobre a relação do Estado com a educação entre os anos 1920 e os anos 1980, dividindo-a em quatro períodos:

- de 1926 a 1945: a ideologia centrada em Deus, na pátria e na família dominava o sistema educativo.

- de 1945 até vésperas da revolução de 1974: houve o crescimento e a expansão do capitalismo. O Estado era controlador e exercia seu poder por meio de aparelhos repressivos. Há neste período uma influência econômica estrangeira na educação, como a intervenção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Plano Regional do Mediterrâneo (PRM). A Reforma Veiga Simão é ápice desta noção, na qual se pensa a educação como meio para desenvolvimento econômico do país.

- da revolução de 25 de abril de 1974 até 1976, com a tomada de posse do I Governo Constitucional: os aspectos ideológicos da escola foram dominantes. A educação era vista como questão de desenvolvimento nacional: “passou a ser meio para a construção de uma sociedade democrática e socialista” (Stoer, 1986: 70).

- de 1976 até 1980: houve um período de normalização e de definição dos limites do Estado e da sociedade, com o domínio do Estado. As influências externas nas políticas educacionais são cada vez maiores.

As influências externas foram muito presentes nas transformações das políticas educacionais, e muitas vezes serviram para legitimá-las. A utilização de organizações internacionais para avaliar o sistema educacional português teve início no regime de Salazar, no período do pós-guerra (Stoer, 1986). O auxílio da Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE/OCDE) implicou a *viragem* da política educativa do Estado Novo, que passou de uma “forte ideologia nacionalista assente na trindade *Deus, Pátria, Família*” (Stoer, 2008: 18) (grifo do autor), a se preocupar com “as carências de qualificação de mão-de-obra nacional e da consequente necessidade de uma rápida expansão da oferta escolar” (Teodoro, 2001b: 131). O ministro Leite Pinto, preocupado com o crescimento econômico, propõe o Projeto Regional do Mediterrâneo, que tem início em 1962, com o auxílio da OCDE, tendo como objetivo criar mão-de-obra por meio da educação (Teodoro, 2001b). Ocorre, assim, uma mudança no pensamento educacional, ao ver-se na educação uma possibilidade para a melhora da economia do país.

No período do declínio do regime, nos anos 1970, a Reforma Veiga Simão é criada numa luta por um Estado hegemônico, tendo como lema a “igualdade de oportunidades no acesso à educação” (Stoer, 2008). A Reforma Veiga Simão une a tentativa de democratizar a escola com o modelo do capital humano, ou seja, era preciso formar as pessoas para aumentar a produtividade do país, de modo que a educação era o meio para o desenvolvimento econômico de Portugal (Stoer, 2008). Era um projeto de modernização de Portugal, numa busca para recuperar o seu atraso em relação aos países centrais na Europa:

(...) os discursos educativos de legitimação da “Reforma Veiga Simão” associavam educação e democracia para defenderem uma democratização do acesso à escola que não só legitimasse e “naturalizasse” uma “ideologia educativa meritocrática” como também assegurasse uma modernização do sistema educativo português seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. (Correia, 1999: 82-83)

A educação para todos e o mérito de cada um fariam com que o país crescesse economicamente, numa tentativa de se igualar aos países centrais da Europa. Stoer (2008) se refere ao termo usado por Sacuntala Miranda – “OCDEísmo” – para mostrar esta ênfase da educação num projeto de cunho econômico. Embora haja críticas no sentido da sobreposição da economia no campo da educação, a Reforma Veiga Simão não deixa de ter uma importância pelo destaque que dá à educação e no porvir da educação em Portugal (Stoer, 2008).

Com a revolução de 25 de abril de 1974, a educação tornou-se central para a formação da democracia. O sentido da democratização da escola ampliou-se, indo além do acesso à escola. A *ideologia democratizante*, como define Correia (1999), era predominante e sustentava uma ligação direta entre a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento da educação e a política. A educação era o modo privilegiado para “construir uma sociedade *a caminho do socialismo*” (Teodoro & Aníbal, 2007: 17). Neste período pós-revolução, entre 1974-76, as ideias não envolviam somente a democratização do acesso à educação, mas também a própria gestão da educação. Novos projetos pedagógicos foram elaborados e a educação e cidadania eram pensadas lado a lado. Como apoio externo e elemento de legitimação, a organização que se aproximava mais das características deste período era a UNESCO, contribuindo na validação das escolhas portuguesas (Teodoro, 2001b).

Logo em 1976, com o I Governo Provisório, ocorre o período denominado de *normalização*, que

(...) saldou-se pela consolidação de uma definição política da contribuição da educação para a democracia que já não se referencia à complexidade do social, mas sustenta-se numa formalização jurídica vocacionada para garantir uma ordem estável consolidada no respeito de um conjunto de referenciais pré-estabelecidos. (Correia, 1999: 87)

A educação mantém-se tema central, porém com o foco na consolidação de Portugal. Instaure-se a *ideologia democrática*, com definição jurídica no sentido da sua *normalização* do período pós-revolucionário (Correia, 1999). A educação serviria para manter a estabilidade e a ordem do país.

Na década de 1980, a chamada crise da educação toma conta do sistema educacional em diversos países (Cardoso, 2003). Sob influência neoliberal, despontam reformas no sistema educacional em diversas partes do mundo (Power & Whitty, 2003), com os princípios de mercado que difundem ideias de “liberdade individual; iniciativa empreendedora e liderança de tipo empresarial; ‘livre escolha’ e qualidade” (Cardoso, 2003: 154).

A escola passa de um “património da humanidade” para um “bem económico” (Correia, 1999). Nesta época aparecem as preocupações com a formação da escola para o trabalho, sobrepondo as preocupações com um currículo democrático (Correia, 1999). Cabia ao Estado apenas a função de intervir como regulador das condições do sistema escolar, no quadro de uma crítica ao papel homogeneizante do Estado.

Nos anos 80, o Estado português passa a ter de se preocupar não só com a sua consolidação democrática, mas também com a sua integração na comunidade europeia:

Assumida a integração na Europa comunitária como motor exógeno de desenvolvimento do país, o discurso sobre a prioridade educativa passou a privilegiar a questão do papel do sistema escolar na qualificação de mão-de-obra, associado à afirmação da urgência em realizar uma reforma educativa global que desse coerência ao sistema de ensino e respondesse às necessidades que o sistema económico, nesta fase de integração europeia, atribui à educação. (Teodoro & Aníbal, 2007: 18)

Neste período, o organismo considerado mais adequado para a consultoria das políticas educacionais portuguesas era o Banco Mundial, pois auxiliaria em duas vias: com empréstimos que ajudariam na reconstrução do Estado e seu respeito internacional (Teodoro, 2001b). A ideia da educação com valor económico é colocada em vigor, desta vez com a criação do ensino superior politécnico e formações profissionais curtas. A luta pela modernização fez com que a educação fosse

relacionada ao mundo do trabalho e por isso a denominação, pertinente, de uma *ideologia da modernização* com a definição econômica da educação (Correia, 1999).

A crise do Estado-providência, juntamente com o aparecimento de lógicas de mercado, fez com que o Estado passasse a ser visto como Estado-regulador, “Estado-reflexivo, Estado-activo, Estado-articulador, Estado-supervisor, Estado-avaliador, Estado-competidor” (Afonso, 2001: 25). Os questionamentos sobre a centralização da estrutura educacional pelo Estado aparecem ao se contrapor à busca por uma autonomia institucional, na qual a diferenciação e a concorrência entre as escolas seriam positivas para o próprio sistema educacional. Este discurso sobre a escola emerge de uma tendência de normatização da União Europeia, inclusive de políticas educacionais, sendo que é possível

(...) identificar processos de convergência com as políticas internacionais, convergência de que resultam políticas idênticas assumidas por partidos ideologicamente diferentes, bem como a produção de um discurso homogêneo, justificado pela incontornabilidade da necessidade de modernização que promete a aproximação aos países do centro. Discursos como o da valorização das competências, da avaliação externa como garantia de qualidade e instrumento de controlo, da desestatização das escolas, ou da regulação social evidenciam uma progressiva internacionalização das políticas. (Teodoro & Anibal, 2007: 19)

A influência externa é cada vez mais presente nas políticas adotadas pelos governos, principalmente na semiperiferia portuguesa. A educação é associada “à construção de uma sociedade meritocrática ‘moderna’, segundo padrão das sociais-democracias do Noroeste europeu. Neste contexto, as organizações internacionais desempenham um papel essencial em ambos os aspectos” (Stoer, 1986: 70).

Nos anos 90, em Portugal, ocorre uma mudança na ideologia de gestão das escolas, passando-se a gerir o sistema educacional como mercado com uma maior flexibilização, o que fez com que houvesse uma suposta autonomia interna das escolas (Correia, 1999):

O mito de que o sistema educativo é, potencialmente, propenso a assegurar a conciliação e a maximizar a satisfação dos interesses tende, assim, a conduzir à exaltação de uma ideologia neo-liberal onde o respeito pela diferença se articula com uma lógica da responsabilização individual e se sustenta numa nova ideologia meritocrática, onde, por sua vez, o sofrimento dos excluídos tende a dissociar-se da problemática da injustiça social, para se pensar como uma manifestação da incompetência dos que são vítimas desses sofrimento. (Correia 1999: 101-102)

O aparecimento da *ideologia da inclusão* é associado à cultura da tolerância, “com uma cultura do consentimento da diferença e da diversidade que tende a

dissimular a problemática da heterogeneidade e da desigualdade social” (Correia, 1999: 108). Há uma tendência para a individualidade e, conseqüentemente, para a responsabilização dos indivíduos pelas suas escolhas. A escola tende a legitimar uma cultura centrada na avaliação e nos resultados e, “por se ocupar exclusivamente dos produtos, tende a encarar as dificuldades e os problemas como manifestações de incompetência” (Correia, 1999: 103).

A visão da educação centrada em resultados para o projeto de modernização de Portugal é destacada no primeiro mandato do governo do Primeiro Ministro Cavaco Silva, com uma valorização da competitividade (Teodoro & Anibal, 2007). Com o Ministro da Educação Roberto Carneiro, ocorre uma valorização da escolha dos pais enquanto consumidores, como forma de participação das famílias e afastamento do Estado do âmbito educacional (Cardoso, 2003). A valorização de resultados como nova forma de política aparece nos discursos da reforma iniciada em 1987 pelo ex-primeiro ministro Roberto Carneiro:

Eu acho que a sociedade paga impostos, o contribuinte tem direito a ter informação do Ministério da Educação sobre o estado das escolas (...) tem obrigação, o Ministério da Educação, de fornecer indicadores por escola sobre a qualidade do produto que está ali a ser oferecido. (Entrevista 7/2/1995 apud Cardoso, 2003: 165)

Há, assim, uma ambigüidade: se por um lado deixa-se que os pais escolham a educação, o Estado não deixa de controlá-la com as avaliações, demonstrando certa desconfiança na escola (Barroso, 1996). O Estado passa a ser o controle de qualidade da educação que se torna produto.

De 1995 a 2002, com o partido socialista no governo, há uma maior preocupação com a democratização da educação, mesmo assim, numa perspectiva híbrida, entre discursos construtivistas e econômicos (Teodoro & Anibal, 2007). Esta vertente logo desaparece com o governo de 2002 a 2004, que tende a uma lógica mais individualista e à valorização de resultados com os rankings e exames nacionais (Teodoro & Anibal, 2007). O quadro abaixo nos ajuda a clarificar tais perspectivas da educação nestes períodos.

Tabela I – Mapa das palavras chave dos discursos dos Ministros da educação⁴

⁴ Extraído de Teodoro & Anibal, 2007: 23. Este quadro pertence à investigação “Educando o Cidadão Global: Globalização, Reforma Educacional e Políticas de Equidade e Inclusão em 12 países”, que procura compreender “como a agenda neoliberal dominante da globalização está influenciando os seus sistemas educativos e as suas sociedades.” (Disponível em:

Projecto POCTI/CED/56992/2004 - Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion. The Portuguese case

Tabela - Mapa das palavras-chave dos discursos dos Ministros da Educação

Ministro da Educação	Roberto Carneiro 17.08.1987 a 31.10.1991	E. Marçal Grilo 28.10.1995 a 25.10.1999	David Justino 06.04.2002 a 17.07.2004	Maria Lurdes Rodrigues 12.03.2005 a ...
Primeiro Ministro Maioria Política	A. Cavaco Silva Partido Social Democrata	António Guterres Partido Socialista	José M. Durão Barroso Partido Social Democrata + Centro Democrático Social/Partido Popular	José Socrates Partido Socialista
Palavras-chave	Modernidade/ Modernização Liberdade (de escolha) Solidariedade Identidade nacional Igualdade de oportunidades Pluralismo Reforma Educativa Qualidade Valores (família) Autonomia (escolas)	Pacto Educativo Parcerias/ Acordos/ Negociação Gradualismo/ incrementalismo Redes Inovação Cidadania Comunidade (educativa) Diversidade Autonomia (escolas e professores) Inclusão	Liberdade (de escolha) Mérito/Meritocracia (contra a escola igualitária) Rankings Avaliação (escolas, professores e alunos) Exames (standards/nacionais) Autoridade (professores)	Avaliação externa Resultados Controlo social (trabalho do professor) Avaliação dos professores (entre professores) Autoridade/hierarquia (entre professores) Racionalização Igualdade de oportunidades (Social e educativa) Qualidade (da escola pública)

A introdução de forças de mercado e decisões privadas no sistema educacional o transforma num quase-mercado (Power & Whitty 2003). A escola, como um serviço público conduzido por profissionais, tem vindo a ser reconfigurada como um serviço de mercado centrado em clientes. A relação dos pais com a escola é então “marcada por uma lógica consumista, onde a busca da maximização dos interesses privados se sobrepõe a contribuição em benefício de um sistema público” (Correia, 1999: 92).

Com essa breve sistematização do quadro educativo português, percebe-se o processo de distanciamento do Estado do sistema educacional, a despolitização da educação e, conseqüentemente, uma maior responsabilização dos sujeitos. A educação pertencente ao espaço do saber e da cultura funciona dentro do sistema capitalista, vindo a ser configurada como uma mercadoria. É neste âmbito que surgem consumidores, produto e mercado concorrente. Estas características do sistema educacional serão exemplificadas a seguir.

2.3 As escolas quase-mercado e a fragilidade da escola como serviço público

Considerando o amplo contexto apresentado das sociedades ocidentais e das mudanças no sistema educacional português, cabe esmiuçar as práticas e características da relação estabelecida entre a escola e o mercado capitalista e apresentar como esta relação decorre no sistema escolar.

Com o Estado-providência fraco, a escola passa a ter que cumprir com outros papéis que não cabiam a ela, como o bem-estar e a socialização, que antes eram divididos com outras instituições. Em tempos de crise, ocorre uma sobrecarga de funções escolares, visto que tanto pais quanto crianças buscam na escola, enquanto bem público, uma resposta à supressão do Estado-providência. Deste modo, os professores acumulam tarefas não só da educação escolar, mas que muitas vezes envolvem um apoio às famílias. Verifica-se com a crise a falência de muitas instituições que auxiliavam a socialização (Cortesão, 2005):

Assim, exige-se cada vez mais da escola que colmate os espaços educativos potencialmente vazios que vão surgindo: na verdade, verifica-se que está em crise a família, tal como era concebida (em termos da organização e funcionamento), e à qual se atribui habitualmente um papel fulcral na educação (...) Resta, então, a escola como instituição que, ao contrário, de maneira crescente, atinge agora um maior número de crianças e adolescentes e que o faz durante cada vez mais tempo. (...) E todas essas exigências são feitas a uma escola que, como acaba de ser referido, debate-se com um clima e com trabalhos de crescente complexidade. (Cortesão, 2005: 33-34)

A “autonomia” da escola faz com que a própria escola seja responsável pelo seu fracasso ou sucesso: indiretamente o professor é colocado como “culpado” pelo que acontece na escola. A formação contínua do professor se torna fulcral como garantia de melhoria da escola e para a diversidade dos estudos, por exemplo, educação para a cidadania, educação intercultural, entre outros. Concordamos com a importância desta diversidade e do desenvolvimento de competências que vão de encontro com um bem público, porém, a questão está na sobrecarga e acúmulo de funções dos professores, o que “dissimula as responsabilidades sociais” e faz com que a “profissão docente seja vivenciada como uma profissão impossível” (Correia, 1999: 103).

A autonomia da escola é entendida como uma autonomia relativa, pois, apesar de ser responsabilizada pelas suas escolhas, ela é avaliada pelo Estado. A preocupação sobre a *performance* do sistema educativo é crescente e fez com que se

criasse uma cultura de avaliação, de modelos de análise da eficácia escolar. As avaliações aparecem como auxiliares na melhoria das escolas. Os discursos sobre uma maior exigência e disciplina aparecem como solução para o sistema educativo (Cortesão, 2005).

Os exames nacionais padronizados aparecem para verificar as (des)igualdades nos resultados dos conhecimentos escolares. O modo como a “performance” é vista coloca o desempenho escolar essencialmente como “produto”, sem que o “processo pedagógico” seja avaliado, e aparece como palavra-chave, tanto ao nível político como pedagógico (Magalhães & Stoer 2002b). Na relação professor-aluno:

O professor deixa de ser mestre. Converte-se em executor de normas pedagógicas. Ao seu olhar desfilam massas de clientes, números que devem ser contabilizados ao final de cada período letivo quando se fazem balanços de aprovados, reprovados, evadidos. (Adorno, 1997: 20)

Teresa Seabra (2009) propõe que “no debate dos princípios orientadores dos sistemas públicos de ensino passou-se da ideia de *igualdade* à de *equidade* e a de *igualdade de oportunidades* foi dando lugar à de *igualdade de resultados*” (Seabra, 2009: 75).

Numa perspectiva educacional que se centra em resultados, são os exames que guiam a educação, ditando o que é feito na escola. A preocupação com o resultado determina o processo pedagógico.

Ah e então uma pessoa quando tem o 4º ano, começa a pensar esses meninos vão ter uma avaliação final, nacional. Então vai ser em quê? Língua portuguesa e matemática. Então vamos trabalhar mais isso. E acabamos às vezes por como dizer? Não é deixar de lado, é não trabalhar tanto as outras áreas, trabalhamos, mas não gastamos meia hora, 15 minutos. (Júlia⁵, professora da escola pública)

O artigo “What gets measures gets done” (2012) apresenta uma pesquisa feita com diretores escolares sobre os efeitos da divulgação dos resultados de exames escolares, por meio de tabelas com os melhores resultados. Nesta pesquisa, os diretores concordam que seu comportamento é influenciado pela sua posição, de modo a terem um duplo papel, o do desenvolvimento dos alunos e o de ganhar uma visibilidade perante os pais (Wilson, Croxson & Atkinson, 2012).

Neste sentido, as decisões no campo da educação ambicionam a melhoria dos resultados nos exames, criando uma bola de neve na qual, para melhorar a

⁵ Todos os nomes dos participantes da investigação são fictícios.

educação, o Estado proporciona e aplica os exames nacionais e a educação acaba sendo pensada em vista dos próprios exames (como exemplificado na fala da professora Júlia, acima). Os resultados dos exames são analisados matematicamente por economistas, que “destronam” os sociólogos deste papel (Normand, 2008). Tais instrumentos de medidas e resultados, “uma vez concebidos, aceites pelos decisores políticos e consolidados como instrumento de governação da educação, criam essencialmente um processo irreversível, ou uma via de dependência” (Normand, 2008).

Romuald Normand (2008) questiona o exame nacional e seus resultados ao realizar um estudo no qual compara o modo como os sistemas educativos norte-americano e britânico se aproximam de uma lógica de mercado a partir de distorções de resultados de exames nacionais. A partir destes resultados que apontavam o declínio da escola, surgem críticas tanto à própria escola pública quanto às políticas educacionais. Isso resultou, em ambos os países, em uma busca de melhoria do sistema com base na livre escolha das escolas, no aumento de disciplinas, na descentralização das decisões educacionais e no próprio desenvolvimento de uma cultura de avaliação, características de um sistema neoliberal que coincide com uma lógica de mercado na educação.

Os rankings escolares são um dos modos de apresentação dos resultados sobre as performances escolares. Uma lista das consideradas “melhores escolas” é divulgada com o propósito de que todos tenham acesso à informação da posição das escolas umas em relação às outras. Essa prática poderia ser uma medida de transparência do sistema educativo ao apresentar esclarecer aos pais uma suposta medida da “eficácia” das escolas para ajudá-los na decisão de qual delas escolher. João Barroso (1996) escreve que:

A livre escolha da escola pelos pais constitui um dos instrumentos essenciais desta política [rankings], introduzindo um mecanismo de competição entre as escolas e um sistema de regulação da qualidade do próprio funcionamento do sistema educativo.

No quadro desta lógica, definir e controlar ‘padrões de qualidade’ para as escolas é, acima de tudo, um processo de aferir critérios de alocação de recursos, criar um referencial de competitividade e instituir um mecanismo de seleção pelos “consumidores”. (Barroso 1996: 182)

Mesmo com a política da “carta escolar”, pela qual as escolas seriam atribuídas de acordo com a proximidade da residência dos alunos, pesquisas demonstram que há um desvio de alunos para escolas que são escolhidas por seus

responsáveis de educação (Barroso & Viseu, 2003). De modo informal as escolhas acontecem, deslocando-se de uma regulação pela oferta para uma regulação pela procura, principalmente nos níveis mais avançados do ensino, o que mostra uma preocupação com a aproximação com o mundo do trabalho, como apontam Barroso e Viseu (2003).

Há uma idealização sobre a escolha mercadológica da educação, na qual a concorrência entre escolas ocorre tal como na teoria darwinista, de modo que as melhores sobrevivem e as piores ou adaptam-se/modificam-se, ou são extintas (Ball, 1993). A concorrência provocaria, assim, uma melhoria das escolas e asseguraria que os consumidores ficassem felizes. Apesar deste pressuposto, não é verdade que a escolha do mercado existe de fato para todos. O mercado não é natural nem neutro, exige condições sociais e competências para se participar dele, tais como tempo, transporte, capital financeiro e capital cultural (Ball, 1993).

A ideia da sociedade de indivíduos é justamente caracterizada pelas escolhas e responsabilidades que elas implicam. Assim, o poder de escolha em nossa sociedade é visto como positivo, como um ato de liberdade, mas torna-se uma tarefa pela qual somos responsabilizados, por “realizar essa tarefa e pelas consequências (assim como os efeitos colaterais) de sua realização” (Bauman, 2000: 40). O que a princípio parece arbitrário privilegia um grupo em detrimento de outro ao colocar como igual a *distribuição de recursos* para a realização de uma escolha e a *distribuição da escolha* em si (Ball, 1993). O poder de escolha pode legitimar as desigualdades e insucessos escolares ao associar os pais com piores condições financeiras a “maus escolhedores”, embora o processo da escolha não seja o mesmo para todos.

Verifica-se que o comportamento das famílias não é homogêneo e põe em causa o direito a uma educação de qualidade com efeitos de estratificação e segregação social, como demonstrado no projeto *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison*⁶ (Barroso & Viseu 2003). Além disso, não são todos que têm acesso às escolas

⁶ "O objetivo do projeto é entender como diferentes modos de regulação (regulação política, a regulação de mercado, os regulamentos autônomos por atores locais) evoluem e se combinam em seis espaços locais e como eles afetam as lógicas de ação das escolas. Indiretamente nós queremos ver como essas mudanças podem contribuir para a reconstrução de processos locais produzindo desigualdades. O objetivo é documentar a maneira como os atores locais problematizam e gerenciam a questão das desigualdades. Os países em causa são a Grã-Bretanha (Inglaterra), Bélgica (Comunidade Francófona da Bélgica), França, Hungria e Portugal." (Disponível em: <<http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/100123981EN6.pdf>>)

particulares e às consideradas “melhores” escolas (Neves, Pereira & Nata, 2012). Há uma diferenciação entre o acesso à informação, os recursos de cada família e o acesso à escola, de modo que os rankings não garantem o poder de escolha.

Atualmente, com a crise europeia, esta responsabilização é agravada pela ansiedade dos pais com a educação dos filhos e com uma relação direta da escola com o mundo do trabalho. A aproximação dos pais com escola, que pode ser entendida como positiva, ocorre não como modo de participar de um bem público da educação dos filhos, mas como maneira de desresponsabilizar o Estado por este bem público. A participação dos pais é entendida como a participação da comunidade e do espaço público da escola, sendo assim relacionada a uma ideia de democracia, o que atrai também o público da política de esquerda, embora esta participação não seja inerente, e sim disfarçada pela escolha (Ball, 1993).

Tomaz Silva Tadeu (1994) caracteriza essa redefinição da educação, que deixa de ser espaço público de discussão, pertencente à esfera política, e passa a ser um bem de consumo, em um contexto no qual estudantes e pais figuram como consumidores. A relação entre a família e a escola é estabelecida por meio da relação consumidor *vs.* produto, provocando uma inversão da concepção do direito do cidadão para o direito do consumidor (Whitty & Power, 2000). É neste sentido que podemos pensar sobre a relação de poder das família com a escola, ao influenciar decisões desta e o modo como os educadores trabalham e pensam a educação, de certo modo até desconsiderando a profissão docente.

O papel da família na educação e na participação escolar é reformulado ao se afastar do enfoque nos deveres (assumindo responsabilidades como co-educadores), rumo a uma ênfase nos seus direitos como pais (e numa obrigação das escolas em assumir suas responsabilidades perante a eles) (Power & Whitty, 2003). Se por um lado os pais passam a exigir mais da escola, num papel de consumidores, por outro este papel pode-se inverter com as escolas que desenvolvem “contrato: casa-escola”, para assegurar que eles se posicionem tal como a escola lhes exige perante a educação de seus filhos. Este procedimento pode servir como um meio para selecionar e/ou excluir famílias, garantindo o “sucesso” da própria escola em rankings escolares, por exemplo.

A seleção de “clientes” no quase-mercado educacional demonstra que, ao contrário do mercado em geral, o cliente interessa à instituição, pois é ele que assegura a reputação da escola no processo de concorrência (Ball, 1993). Assim

ocorre também o processo de mercadorização dos pais e dos alunos para a garantia de uma “escola de sucesso” (Power & Whitty, 2003). Conclui-se que o quase-mercado educacional não se dá da mesma forma que o mercado em geral, como abordamos no termo quase-mercado. Outro exemplo da seleção de clientes são os exames admissionais para as crianças entrarem na escola, que passam a acontecer cada vez mais cedo e novamente demonstram a seletividade do processo.

Os processos de avaliação não são utilizados apenas para saber quem entra e quem não entra numa escola, mas também como instrumentos de medida dentro da própria escola. Em muitas escolas os resultados dos exames dados aos alunos das respectivas disciplinas são divulgados, provocando o “espírito de concorrência” entre os alunos e exaltando o “mérito” de cada um.

Sobre a perspectiva meritocrática da escola, Magalhães e Stoer (2002b) concordam que este modelo é construído desde o início com base na desigualdade e que, portanto, “a escola meritocrática nunca poderia ser uma ‘escola para todos’. Por quê? Porque esta escola se homogeneizou com base na exclusão da diferença, promovendo simultaneamente uma nova hierarquia social e novas desigualdades” (Magalhães & Stoer, 2002b: 23). A exaltação do mérito individual das avaliações não poderia ser feita num vazio social e cultural: “é que o excesso de individualização torna o cidadão vulnerável aos efeitos negativos dos constrangimentos sociais e culturais, como se o cidadão pudesse ser culpado por esses mesmos efeitos” (Magalhães & Stoer, 2002b: 26), sendo assim as escolhas dos pais os dão um poder relativo (Ball, 1993).

Os argumentos apresentados mostram a educação enquanto um quase-mercado já estabelecido para o estreitamento das semelhanças com o mercado, o que é preocupante a uma sociedade que se pretende democrática. Essa perspectiva educacional exclui, segrega e hierarquiza. As relações estabelecidas dentro da escola, pela lógica de mercado, não são educativas, o que é contraditório dentro de um ambiente escolar. Deste modo, mostra-se necessário pensar em estratégias e diferentes modos de as escolas lidarem com essa nova composição escolar, e os tipos de relações que elas implicam.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Uma perspectiva pós-moderna não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Isso significa assumir uma humildade epistemológica que nunca esteve presente no pensamento iluminista.

(Veiga-Neto, 2002: 34)

Introdução

Construímos até aqui um panorama a nível macro sobre o sistema educacional português e suas características de quase-mercado escolar. Considerando a escola importante fonte de cultura e de formação de cidadãos críticos-reflexivos, é preocupante a sua transformação em mercadoria.

Tendo como objetivo compreender os sentidos atribuídos à escola em meio a este sistema educacional, abordaremos neste capítulo os procedimentos desta investigação, isto é, o nosso posicionamento epistemológico e nossas escolhas metodológicas. Apresentaremos os fundamentos da análise do discurso enquanto teoria e método para permitir uma compreensão do nosso olhar investigativo. Posteriormente, iremos esclarecer a seleção dos participantes e instituições, assim como as técnicas de pesquisa utilizadas. Por fim, retornamos a análise do discurso justificando a junção da Análise Crítica do Discurso (ACD), de Norman Fairclough (2003), e a Teoria do Discurso (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), explicitando com mais detalhes a utilização da análise do discurso nesta investigação com o intuito de discutir os discursos de pais, crianças e professores sobre a escola.

3.1 Posicionamento epistemológico: o “lugar” de onde se pronuncia

A análise do discurso é considerada teoria e método, estabelecendo uma relação dialética entre os fundamentos teóricos e os métodos de análise. Phillips e Jorgensen (2004) argumentam que a análise do discurso é um “pacote” completo para a investigação, sendo que não podemos utilizar a análise do discurso apenas como método de análise de dados sem entender e aceitar certas premissas.

O pacote contém, primeiro, premissas filosóficas (ontológicas e epistemológicas) em relação ao papel da linguagem na construção social do mundo, segundo, modelos teóricos, terceiro, diretrizes metodológicas de como abordar um domínio na investigação, e quarto, técnicas específicas para análise. (Phillips & Jorgensen, 2004: 4)

Ao concordar com o “pacote” da análise do discurso nos propomos a esclarecê-lo para que se saiba do nosso posicionamento frente à investigação. Enquanto teoria e método, a análise do discurso tem influências de várias correntes, entre elas o construcionismo social, o pós-estruturalismo e a teoria crítica de Michel Foucault, que serão brevemente abordadas para fundamentá-la.

O foco principal da abordagem da análise do discurso está essencialmente no discurso e na linguagem como organizadores da realidade social (Tonkiss, 1998).

A ideia central em toda a “investigação discursiva” é, assim, a de salientar as formas em que a linguagem constrói, regula e controla o conhecimento, as relações sociais e as instituições, e de examinar as formas pelas quais as pessoas utilizam ativamente a linguagem na construção do significado da vida cotidiana. (Azevedo, 1998: 108)

Desta forma, a linguagem é o lugar de transformação tanto social como pessoal, o que justifica nosso interesse em analisar discursos.

Para explicar tais influências e o foco na linguagem é importante abordar a “virada linguística”, expressão utilizada para se referir aos anos 1970/80 no que diz respeito à transformação no papel atribuído à linguagem nas ciências sociais (Conceição, 2008: 235). A linguagem deixa de ser “um veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’” e passa a ser “integrante e central da sua própria definição e constituição” da realidade (Silva, 1996: 238). Neste sentido, a linguagem passa a ser o novo foco das pesquisas sociais. Michel Foucault foi uma das grandes influências na preocupação com os discursos e seu trabalho foi retomado em diversas teorias de análise do discurso (p. ex., na Análise Crítica do Discurso de Fairclough, 2003).

O foco na linguagem aparece na tradição estruturalista sob a influência de Saussure, sociolinguista que rejeita a ideia de que a linguagem simboliza a realidade de um indivíduo: “a linguagem é vista como um campo da prática social que torna possível para as pessoas construir significado do mundo” (Olssen, Codd & O’Neill, 2004: 64). No estruturalismo, os signos adquirem significado na relação uns com os outros, numa espécie de teia de signos, na qual os significados são fixos (Phillips & Jorgensen, 2004). É nesta concepção de linguagem que se dá a “virada linguística” protagonizada pelo pós-estruturalismo (Costa, 2012: 75).

No pós-estruturalismo, concepção que dá suporte à análise do discurso, a linguagem passa a ser considerada não como estável e sólida na teia de signos, mas como fluida. Embora estejam de acordo com os estruturalistas, no sentido de que os signos adquirem significado em relação uns com os outros numa espécie de teia, estes significados não são fixos, pois dependem das articulações e relações feitas (Phillips & Jorgensen, 2004). Assim, um signo adquire significado dependendo de como é articulado, como é organizado em relação aos outros signos, não numa relação que é pré-estabelecida, mas numa teia que se constrói no contexto utilizado.

Esta é uma das principais diferenciações entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo. Para a análise do discurso, e assim para a nossa investigação, cabe a concepção de linguagem do pós-estruturalismo, na qual há maior capacidade de transformação por conta da “mobilidade” nesta espécie de teia.

Isto significa que a própria estrutura de linguagem existe, mas sempre num estado temporário, o que permite que o pós-estruturalismo dê resposta a uma das questões insolúveis para os estruturalistas – a mudança: “com o foco estruturalista numa estrutura de base fixa é impossível compreender a mudança. De onde vem a mudança? No pós-estruturalismo a estrutura torna-se modificável e os sentidos dos signos podem mudar na relação que mantem com os outros.” (Phillips e Jorgensen, 2002:11 *apud* Costa, 2012: 75)

Isto é, as diferentes articulações que são feitas em torno de um signo geram as lutas discursivas, conceito desenvolvido por Laclau e Mouffe (1985). As lutas discursivas contribuem para a compreensão sobre as disputas pela fixação de um significado de modo a proporcionar mudanças.

A preocupação com a transformação social é um dos enfoques da análise do discurso. O trabalho de Michel Foucault teve grande influência para esta abordagem, pois propõe uma relação do exercício do poder com a linguagem por meio dos “regimes de verdade” (Foucault, 1979: 7). Os regimes de verdade são as produções do que concebemos como verdades. Foucault questiona o que consideramos como verdades absolutas, indicando as produções de verdade como arbitrárias, ou seja, são vistas como algo que é construído e sustentado por um sistema de instituições (Foucault, 1997).

Deste modo, “em toda a sociedade a produção de discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos” (Foucault, 1997: 10) para que se mantenha o poder, ou a ordem social. Quanto aos “regimes de verdade”, Foucault defende que:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. (Foucault, 1979: 12)

A produção de verdades e de conhecimento faz parte do discurso enquanto jogo de poder (Foucault, 1997) e a análise dos discursos torna-se por isso central nas relações de poder. Foucault enfatiza o discurso ao entender que todo conhecimento é produto de relações de poder de modo que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (Foucault, 1979: 7).

Este poder não é posse de alguns, mas é exercido pelo discurso numa relação mais dinâmica (Olssen, Codd & O'Neill, 2004). Concordamos que o poder está em diferentes práticas sociais, pois “o poder não deve ser entendido como exclusivamente opressivo, mas produtivo; o poder constitui discurso, saber, corpo, subjetividades” (Phillips & Jorgensen, 2004: 13). Contudo, deve-se assinalar que há discursos dominantes, ou seja, apesar de o poder não pertencer a alguém concretamente, existem condições que possibilitam mais os discursos de uns do que de outros. Há uma relação entre os discursos, os indivíduos que os produzem e os contextos da sua produção.

Foucault propõe a análise dos discursos com base num questionamento da verdade: de quem a produz, como a produz e do seu controle – inclusão ou exclusão do dito e do não-dito (Foucault, 1997). A análise do discurso teria o intuito de “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (Foucault, 1979: 7).

Os discursos são produzidos em torno do que Foucault denomina de “ordem do discurso”, que é o campo que organiza e limita os discursos. Nos diferentes campos, como na medicina, na educação, no direito etc. produzem-se verdades que constituem a ordem do discurso. Em nossa investigação a ordem do discurso (dos discursos que analisaremos) é a educação. Este conceito de ordem do discurso foi retomado posteriormente por Fairclough (2003):

Uma ordem do discurso é uma rede de práticas sociais nos seus aspectos da linguagem (...) Estes elementos selecionam certas possibilidades definidas pela linguagem e excluem outros – eles controlam as variedades linguísticas para áreas específicas da vida social. Então ordens de discurso podem ser vistas como a organização social e o controle da variação linguística (Fairclough, 2003: 24)

O mesmo conceito é esclarecido por Phillips & Jorgensen (2004), sendo que:

O uso de discursos e géneros como recursos em comunicações é controlado pela ordem do discurso porque a ordem do discurso constitui os recursos (discursos e géneros) que estão disponíveis. Delimita o que pode ser dito. Mas ao mesmo tempo os utilizadores da linguagem podem mudar a ordem do discurso usando discursos e géneros de novas formas, ou importando discursos e géneros de outras ordens do discurso. (Phillips & Jorgensen, 2004: 72)

Embora a análise do discurso em muito se baseie no trabalho de Michel Foucault, há uma distinção entre estes dois no que diz respeito ao enfoque atribuído aos discursos. Foucault tende a enfatizar um discurso em cada período histórico,

enquanto na análise do discurso veem-se os vários discursos em disputa para definir a verdade (Phillips & Jorgensen, 2004). Para além disso, a análise do discurso é bastante detalhada do ponto de vista técnico, enquanto a abordagem de Foucault sempre se caracterizou por uma certa indefinição metodológica.

Na abordagem da análise do discurso, o conhecimento é visto como algo “aberto” e não “fechado”, num processo de significação da vida social (Tonkiss 1998), no qual o analista do discurso visa a entender esta “luta” por fixar um significado, tornando-o naturalizado. Sintetizando:

A ideia central da análise do discurso é de que um fenómeno social nunca é terminado ou total. O significado nunca pode ser fixado, e isso faz com que tenham constantes lutas por definições da sociedade e identidade que resultam em efeitos sociais. (Phillips & Jorgensen, 2004: 24)

É assim nosso desafio, enquanto analistas do discurso, ver o curso destas lutas pela fixação de um significado.

Percebemos uma clara distinção em relação a outras metodologias quanto ao papel do investigador/analista do discurso. Enquanto em outros métodos – como a análise de conteúdo – o investigador tem um olhar de uma perspectiva mais interna do discurso, ou de uma teoria mais emergente, na análise do discurso é exigido um olhar mais externo – com uma base teórica mais forte, *a priori* (Moraes & Galiuzzi, 2011). O analista do discurso, enquanto investigador, se posiciona teoricamente e assim também está dentro das práticas discursivas, ele não é neutro e por isso sua função não é desvendar o discurso.

O analista do discurso é frequentemente ancorado exatamente nos mesmos discursos que ele ou ela querem analisar. E, sob todas as circunstâncias, o analista do discurso é sempre ancorado em uma ou outra estrutura discursiva. Embora a análise do discurso exija um distanciamento do discurso de si e “mostrar-lhes como eles são”, neste tipo de teoria não há esperança de escapar dos discursos e dizer a pura verdade, a verdade em si é sempre uma construção discursiva. (Phillips & Jorgensen, 2004: 49)

Podemos concluir que a análise do discurso trabalha com o que está dito ou escrito, não se preocupando em dizer o que está “por trás” do discurso.

Enquanto analistas do discurso, devemos nos situar com relação ao nosso olhar teorizado sobre os discursos a serem analisado, já que não podemos nos colocar como neutros. Marilena Chauí (1978) argumenta que, com o fenómeno da burocratização das ciências sociais, o discurso converte-se num “discurso anônimo e

impessoal, fundado na pura racionalidade de fatos”, deixando o caráter humano e ético ao ocultar o “lugar de onde é pronunciado”. Mesmo porque há uma:

(...) total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo. Isso não significa falta de rigor mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar. (Veiga-neto, 2002: 35)

Neste sentido, também concordamos com Fairclough (2003), quando diz que as análises são sempre parciais, que “a análise textual é também inevitavelmente seletiva: em qualquer análise, nós escolhemos certas perguntas sobre os eventos sociais no texto, e não outras questões possíveis” (Fairclough, 2003: 14).

É neste sentido que esta dissertação tem o olhar preocupado com as transformações geradas na sociedade, especificamente na escola, pelo neoliberalismo e novo sistema capitalista. O “novo capitalismo”, conceito utilizado por Fairclough, diz respeito a uma preocupação com o modo como as transformações do capitalismo impactam várias áreas da vida social (Fairclough, 2003).

Para a realização desta investigação, optamos por unir uma análise “macro” de teorias e concepções que abordassem o tema do mercado educacional a uma análise a nível “micro”, com a investigação de discursos produzidos em duas instituições escolares por meio de entrevistas, grupos de discussão focalizada e desenhos, envolvendo atores das instituições escolares, atentando para uma contextualização da própria investigação.

Sobre este cuidado da contextualização, Charlot (2006) alerta para uma tendência em transformar a pesquisa num “discurso político muito genérico”, fazendo, especialmente, uma crítica a pesquisas que abordam a globalização neoliberalista atribuindo a “culpa” dos problemas escolares a este sistema. A partir de uma perspectiva de que elas partem

(...) de fundamentos exatos: é certo que as crianças são socialmente desiguais no que se refere à escola, é certo que o neoliberalismo considera a educação como uma mercadoria, e não como um direito. Mas esse discurso político tende a ignorar as diferentes ordens e escalas dos fenômenos. Ele tem a tendência de utilizar explicações amplas, “macros”, para dar conta de todas as ordens de fenômenos, inclusive os fenômenos “micro”. Então, não há mais pesquisa possível, pois a resposta já está dada. (Charlot, 2006: 13)

Nesta pesquisa, ao falar sobre o neoliberalismo e a educação como mercadoria, cabe o desafio proposto por Charlot de articular as análises “macro” e

“micro”, de modo a entender a construção dos discursos dos atores escolares das escolas escolhidas.

Para nos contextualizarmos é preciso entender a seleção das escolas, pessoas e técnicas desta investigação.

3.2. Escolhas e caminhos investigativos

Antes de retornar a elementos mais específicos sobre como utilizaremos a análise do discurso, é importante esclarecer o processo de escolha das instituições, pessoas e técnicas, de modo que se justifique e compreenda a abordagem selecionada.

3.2.1 A escolha da instituição e os participantes da investigação

Foram escolhidas para esta investigação uma escola particular e uma escola pública. O objetivo central foi entender os discursos produzidos sobre a escola nas duas esferas da educação escolar, nos dois setores. Num contexto de crise nacional, é interessante pensar como se constroem os discursos sobre a escola a partir de lógicas de mercado, com uma suposta preocupação com o mundo econômico ou do trabalho.

Atentamos para escolher escolas que tivessem a estrutura parecida, sendo que queríamos que elas tivessem tanto o Jardim de Infância quanto o 1º ciclo, para podermos compreender essa entrada na educação formal.

O primeiro ciclo do ensino básico foi o grau escolar escolhido por ser a passagem da educação infantil para o ensino formal, obrigatório. É também o início do aprendizado estruturante, de “aprendizagens iniciadoras e sustentadoras do seu desenvolvimento” e da “inserção no mundo social” como escrito no site do Ministério da Educação:

é no 1.º Ciclo que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras – na verdade, as aprendizagens correspondentes ao que poderíamos chamar uma educação de base, traduzida no currículo respectivo. (Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>>)

Assim, neste primeiro ciclo as crianças passam a ter uma estrutura escolar mais formal, com notas e avaliações. É nessa relação de “primeira escolha” institucional e início da educação obrigatória que podemos pensar e discutir

perspectivas educacionais e o funcionamento de uma lógica de mercado educacional pode ser abordado. Adicionalmente, podemos pensar e dialogar com o processo de construção de um discurso do mercado educacional evidente nos 2º e 3º ciclos.

Nestas duas escolas, pretendeu-se compreender os discursos de três grupos envolvidos no processo da educação escolar do primeiro ciclo (1º ao 4º ano escolar). Estes grupos são: a) pais, b) crianças/alunos, c) professores/educadores. Estes três grupos foram escolhidos para que possamos ter as perspectivas das pessoas mais próximas à escola e que, ao mesmo tempo, ocupam papéis diferentes no processo educativo. Os pais, enquanto responsáveis pela criança e sua educação; os professores, enquanto responsáveis pela educação escolar – atentamos aqui para o fato de que no grupo de educadores há um professor de cada escola com a função de professor e diretor escolar –; e as crianças, enquanto um dos atores privilegiados da escola e para quem a escola se dedica.

Reconhecemos a importância de ouvir as crianças a partir de uma abordagem socioantropológica da infância na qual se considera que há diferenças entre o mundo adulto e o da criança, afirmando uma alteridade da infância que não pode ser resgatada na memória dos adultos (Sarmiento, 2004).

(...) ao significar que as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escola mas, “pelo avesso”, o reconstruem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como *autoras* das suas próprias infâncias mas também como *atores sociais* com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social. (Ferreira, 2004: 56)
(grifo da autora)

A criança entendida como um outro, com suas singularidades em relação ao adulto, tende a ser colocada na *condição de silêncio* (Oliveira, 2004: 185). Apesar das dificuldades de sair de uma visão adultocêntrica, a criança, enquanto ator privilegiado da escola e na sua tendência a grupo excluído de direito, é um importante participante desta investigação.

3.2.2 Um primeiro olhar para a instituição em funcionamento: a observação direta

Para conhecer as instituições envolvidas foram feitas observações e análises das práticas cotidianas do primeiro ciclo. Durante duas semanas, fui em horários

alternados nas escolas, garantindo que observasse todos os períodos da rotina escolar do 1º ano. Participei das aulas e dos períodos de recreio em ambas as escolas, conhecendo as estruturas das instituições e os sujeitos que a compunham.

A utilização das técnicas de observação do cotidiano escolar tem dois intuitos: conhecer as instituições em funcionamento e aproximar dos entrevistados. Assim, a pesquisa tem em parte um trabalho de campo, que privilegia a partilha da realidade da escola com os grupos participantes dentro do seu contexto. Como escreve Boaventura de Sousa Santos (1993):

São os olhares que lhes lançamos do ponto movente em que nos encontramos, um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam. Mas o ‘estar entre’ não significa ‘estar fora’. Significa tão só ‘estar’ num lugar específico, o do conhecimento científico, na teia de relações entre teorias e práticas (Santos, 1993: 108)

A utilização da teoria acompanhada da vivência do local pode garantir uma melhor apreensão da realidade escolar e, como dito anteriormente, uma visão do “micro”. A observação da escola em funcionamento possibilita ver “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1995: 196).

o observador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos que são observados, como a ordenação de um espaço ou a disposição de móveis de um local, que cristalizam sistemas de comunicação e de hierarquia. (Quivy & Campenhoudt 1995: 196)

A técnica da observação dá mais elementos para que as entrevistas sejam concebidas e analisadas. Assim, anteriormente às entrevistas houve uma interação do investigador com o contexto estudado, de modo que pudesse apreender melhor o ponto de vista dos sujeitos da investigação.

Neste momento de observação o investigador é o principal agente da pesquisa; a subjetividade do investigador aparece no olhar e recorte feito por este num momento “natural” da escola. Sobre isso Boumard (1999) escreve que:

encontramo-nos, assim, perante uma mudança de postura, onde a distância entre o investigador e o grupo observado vai depender duma exterioridade metodológica (Boumard, 1995a, p. 180), que procura resolver a contradição clássica entre a exterioridade do investigador, necessária reflexivamente mas que impede o acesso aos segredos indexicais (cf. Boumard, 1999), e a interioridade do profissional, que o torna proprietário desses segredos essenciais, mas que o impede de tomar a distância necessária para a teorização.

(Boumard, 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46386481/O-lugar-da-etnografia-nas-epistemologias-construtivistas>>)

Assim, as observações surgem nesta investigação como uma técnica que ajuda primeiro a compor as questões das entrevistas e posteriormente a analisar as entrevistas, dando suporte à contextualização dos discursos.

3.2.3 Caracterização das escolas

A partir das observações feitas e posteriormente às entrevistas fazemos aqui uma breve caracterização das escolas participantes da investigação. As duas escolas têm o período escolar extenso, a escola particular inicia o horário letivo as 9h e termina às 16h (com possibilidade de extensão do período, com custos adicionais). A escola pública inicia o período letivo às 9h e termina às 15h15, com uma componente não letiva que termina as 17h:30 (sem custos adicionais). Como exemplo das rotinas, podemos ver os horários do 1º ano de cada escola:

Tabela II – Rotina do 1º ano da escola particular

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h - 11h	Conversa	Matemática	Conversa	Música	Conversa
	Matemática	Língua portuguesa	Matemática	Matemática	Matemática
11h - 11h30	Intervalo				
11h30 - 12h30	Língua portuguesa	Ed. Física	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua portuguesa
12h30 - 14h30	Almoço				
14h30 - 16h	Leitura	Trab. de Língua portuguesa	Leitura	Marcar projetos e deveres	Filosofia
	Inglês		Inglês		
16h - 19h	Prolongamento				

Tabela III – Rotina do 1º ano da escola pública

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h – 11h	Língua portuguesa	Matemática	Língua portuguesa	Matemática	Língua portuguesa
11h–12h	Matemática	Língua portuguesa	Matemática	Língua portuguesa	Matemática
12h-13h15	Almoço				
13h15-14h15	Matemática	Estudo do meio	Estudo do meio	Estudo do meio	Estudo do meio
14h15-15h15	Estudo do	Exp. Plástica	Ed. Musical	Exp. Plástica	Formação

	meio	ou dramática			cívica/projetos
15h15-15h45			Intervalo		
15h45-16h30	Matemática com supervisão pedagógica	Música	Música	Apoio ao estudo	Desporto
16h30-16h45	Intervalo				
16h45-17h30	Inglês	Apoio ao estudo	Desporto	Desporto	Inglês

As duas rotinas contêm atividades semelhantes e dão relevância às áreas de português e matemática. Lembramos que esta rotina nem sempre era cumprida, pois ambas as escolas diziam ter certa flexibilidade quanto a ela. Nas duas escolas, as salas de aula eram distribuídas de modo que havia uma lousa à frente, com mesas e cadeiras enfileiradas viradas para a lousa e para a professora. As crianças dividiam as mesas com duas ou mais crianças. Também ambas as salas eram decoradas com desenhos e trabalhos das crianças pendurados junto a números e letras que auxiliavam as crianças na escrita. O 1º ano da escola particular era composto por 21 crianças e no 1º ano da escola pública havia 17 crianças, ambas com uma professora por sala.

As duas escolas pertencem ao distrito do Porto. A escola pública se situa numa região em que há “assimetrias, seja ao nível da sua formação urbanística, seja ao nível da sua população”, heterogênea por se localizar num bairro que está próximo às classes sociais média e alta; caracteriza-se por ter “crianças/jovens oriundos de famílias com graves problemas socioeconómicos e de grupos sociais desmunidos e em situação de precariedade” (Relatório para 2ª candidatura a TEIP, 2012:3). Algumas falas das professoras descrevem a população que frequenta a escola:

É assim, esta escola está numa área um bocado complicado. Eu tenho muitos encarregados de educação a viverem de rendimento mínimo. (Júlia, professora da escola pública)

Tem muitas crianças que estão a ser apoiadas pela CPCJ⁷. (Gabriela, professora da escola pública)

(...) são famílias com muitas dificuldades financeiras, com muitas dificuldades de integração na sociedade, por vários motivos, há muito desemprego, todos esses problemas que Portugal vive aqui estão muito sublinhados, não é? Que é uma forte taxa de alunos subsidiados. Há uma fortíssima taxa de pessoas desempregadas, pronto. (Renata, professora e diretora da escola pública)

⁷ Comissão nacional de proteção das crianças e jovens em risco

Em contraste, a escola particular é situada numa região de classe média alta e classe alta. Algumas falas podem ser representativas da população que frequenta a escola:

Portanto, temos muitos miúdos que entram aí às 8 da manhã e saem às 7 da tarde. Portanto, e depois querem que a gente organize as atividades e que eles vão ter que ir para as atividades e que voltem. É um bocado o suporte e o enquadramento das famílias, que têm cada vez menos, e mesmo muito no grupo social em que nós trabalhamos, têm cada vez menos tempo para estar com as crianças, não é? (...) a classe social com que trabalhamos há uma ideia de comprar tudo, não é? Tudo se compra. (Antonio, professor e diretor da escola particular)

Atualmente isso já não acontece, cada vez mais os miúdos ficam mais tempo nas escolas e além de ficarem mais tempo na escola, todas elas, pelo menos no meio onde nós estamos, que é um meio privilegiado. (Pedro, professor da escola particular)

Na exposição da escola, em folhetos e site, a escola se apresenta como uma escola com proposta pedagógica diferenciada, com ênfase na criatividade.

3.2.4 Os adultos: as entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada foi a técnica escolhida para o acesso aos discursos dos pais e professores, pois, como propõem Quivy e Campenhoudt (1995), a sua utilização é adequada justamente para a

análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências (Quivy & Campenhoudt 1995: 193)

Utilizei as entrevistas semiestruturadas para a investigação com o objetivo de refletir sobre os sentidos atribuídos à educação no primeiro ciclo escolar na lógica de mercado e sobre os discursos que estão presentes nestas relações com a escola.

Foram realizadas seis entrevistas com pais, seis entrevistas com professores e um grupo de discussão focalizada com seis crianças na escola particular; e cinco entrevistas com pais, cinco entrevistas com professores e um grupo de discussão focalizada com cinco crianças na escola pública. A diferença do número de entrevistas dos professores se deu pela estrutura da escola. Embora ambas tivessem o Jardim de Infância e o 1º ciclo, uma estrutura escolar semelhante, na escola particular havia uma sala a mais do 1º ciclo. Como a opção foi entrevistar professores do 1º ciclo e um professor do jardim de infância, de cada escola, tivemos um participante a mais na escola particular. Quanto aos pais e às crianças, a diferença se deu pelo

número de participantes que tinham a disponibilidade de participar, havendo um participante a mais na escola particular.

As entrevistas semiestruturadas tiveram como base perguntas-guia⁸, relativamente abertas, mas sem estarem necessariamente numa ordem (Quivy & Campenhoudt, 1995). As entrevistas foram realizadas numa sala particular de modo que os entrevistados tiveram mais privacidade. Ao longo da conversa puderam surgir novos temas, num caráter menos formal, preservando a relação com o entrevistado. Como entrevistadora, tentei deixar que o entrevistado, tanto quanto possível, pudesse “falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1995). Terrasêca escreve sobre a preocupação com o respeito aos entrevistados, não os reduzindo ao “papel de objeto de pesquisa”, mas os considerando “sujeitos/pares de um diálogo” (Terrasêca, 1996: 96).

A interação deve respeitar o modo do entrevistado e se possível se adequar a ele, procurando uma horizontalidade. Quivy e Campenhoudt (1995) afirmam que o papel do entrevistador é o de criar nas pessoas interrogadas uma “atitude favorável para a disposição de responderem francamente às perguntas”.

Ao mesmo tempo, pretende-se com a entrevista escutar quem está no cotidiano e assim “estabelecer uma política da pesquisa que abra espaço para a palavra experiente no lugar da palavra competente (Chauí, 1980) (...) incluindo aí uma revisão ética das relações entre pesquisador e sujeito da pesquisa” (Schmidt, 1990: 72). Durante a investigação tivemos o cuidado de garantir o sigilo das escolas e dos participantes da pesquisa, assegurando a privacidade dos participantes quanto aos dados envolvidos na pesquisa, seguindo as diretrizes éticas. Fizemos um termo de consentimento para a gravação das entrevistas e do grupo de discussão focalizada, disponibilizando aos participantes nossos contatos para qualquer tipo de questão que tivessem, mesmo após a pesquisa. Além disso, esclarecemos a todos os participantes os objetivos e procedimentos da pesquisa para que pudessem optar se queriam participar ou não⁹.

As entrevistas têm o intuito de refletir sobre as práticas escolares, a importância/relevância da educação das crianças, a função escolar. A partir das observações realizadas e anotações de campo, o roteiro para as entrevistas com os pais e professores foi construído. Primeiro, percebemos que havia pontos/áreas

⁸ O guião das entrevistas encontra-se no Anexo I.

⁹ O termo de consentimento informado encontra-se no Anexo II.

importantes a serem discutidos para nos possibilitar discursos sobre a escola e sobre o interesse da pesquisa nos processos mercadológicos da escola. Denominamos estas áreas como: a) o folheto de apresentação da escola/projetos da escola; b) os sentidos e significados atribuídos às aprendizagens; c) o imaginário e o faz de conta/projeto da escola; d) o tempo; e) o espaço, a casa-escola; f) a avaliação; g) a competição e h) as regras. Tendo como base essas áreas de interesse, elaboramos perguntas que guiaram a entrevista, com questões distintas aos pais e aos professores, considerando principalmente o intuito de conhecer as suas perspectivas acerca das funções escolares. O que pretendiam com a educação das crianças? Se percebem alguma transformação da educação de quando estudavam e atualmente? Se veem estas transformações como positivas ou não, etc. As entrevistas duraram cerca de 30 minutos.

Ressalvo que as questões serviram como guia para as entrevistas, mas cada entrevista teve particularidades que permitiram outras perguntas ou a exclusão de alguma destas questões. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para poderem ser analisadas.

3.2.5 As crianças: o grupo de discussão focalizada com desenho

Como fazer a recolha das “vozes” das crianças? A criança fala mais com o corpo do que com a voz, fala mais com o desenho do que com palavras. Assim sendo, com as crianças mais pequenas não é possível entrevistas tal como feitas com os adultos, uma vez que as crianças não seguem a racionalidade dos adultos. Qual o tratamento a ser dado aos relatos das crianças? Como traduzir as linguagens das crianças e desenvolver as mensagens intactas, sem deformações? Será isso possível? (Cerisara, 2004:50)

Com as crianças escolhemos realizar um grupo de discussão focalizada¹⁰ em vez de entrevistas individuais, pois coletivamente as crianças puderam se complementar e se ajudar para construir conceitos e representações escolares. Assim consideramos que:

Focus group são grupos de discussão que exploram um conjunto específico de questões. (...) Ao invés de fazer questões para cada pessoa, o investigador do focus group encoraja os participantes a falarem uns com os outros: fazerem questões, trocarem anedotas, e comentarem sob as experiências e pontos de vista de cada um. (Barbour & Kitinger, 1999: 4)

¹⁰ O guião do grupo de discussão focalizada encontra-se no Anexo III.

As crianças participaram do grupo de discussão focalizada numa conversa informal. Elas já me conheciam por estar na escola há duas semanas. Sentamos em roda para uma conversa, na qual motivei-as a falar sobre o que achavam que era a escola, para que serve a escola, o que gostam e o que não gostam na escola, de modo que pudessem desenvolver os seus discursos sobre a escola. O grupo de discussão focalizada permitiu que durante a nossa conversa as crianças elaborassem o que estavam pensando coletivamente de modo mais descontraído. A conversa possibilitou um primeiro registro gravado dos discursos das crianças sobre a escola e um segundo registro com desenhos das crianças.

Assim, posteriormente ao grupo de discussão focalizada, mostrei-lhes um boneco de pelúcia que havia levado dizendo que este boneco nunca tinha visto uma escola, que ele vivia num planeta onde não havia escolas e que estava muito curioso para entender como a escola funcionava. Utilizei o lúdico para envolver as crianças e esclarecer o que queria como registro. Por meio deste boneco pedi às crianças para registrarem em desenho o que havíamos conversado para darem ao boneco de pelúcia; propus que por meio deste desenho explicassem como é a escola, como ela funciona. O que eles achavam que era importante contar? O que era importante ser falado sobre a escola? Este processo, entre conversa e desenho, durou cerca de 1 hora.

Sendo assim, há dois registros sobre o grupo de discussão focalizada: a transcrição da conversa e os desenhos. No curso “The internacional winter institute: the Reggio Emilia Approach to education 0-99 continuity in a qualified system of relationship” (2013), do qual participei, o desenho foi abordado como uma ferramenta muito importante para as crianças, pois é um dos modos que as crianças têm de organizar o que pensam. A escrita, ou até mesmo a fala, podem ser muito complexas para as crianças, de modo que elas podem “perder” o que estavam pensando. Da mesma maneira falam da importância em dar questões para significar o desenho, como foi o caso desta investigação.

Desenhar, pintar, modelar, construir objetos, isto é, trazer pelas mãos uma visão-imagem de totalidade e unidade daquilo que é disperso e impalpável, pela imensa distância que as grandezas impõem, amplifica a compreensão das coisas cativas no mundo pois permite tomar posse do intangível. (Richter, 2007: 6)

Nos desenhos são mais claros os discursos das crianças sobre a escola, sendo que as falas que o explicam e as discussões de nossa conversa auxiliam na sua análise. Para a criança, “pintar não é substituir ou apresentar uma equivalência do mundo mas

portá-lo de inteligibilidade” (Richter, 2007: 7), com a finalidade de marcar sua relação com o mundo. Assim, elegemos o desenho como meio de acesso privilegiado do discurso da criança sobre a escola.

3.3 Escolhas da análise

Para o processo de análise, foram selecionadas partes dos textos que se referem aos sentidos das funções sociais da escola. Elaboramos duas questões a partir do problema de investigação, pensando em como poderíamos responder com o texto aos discursos sobre a escola dos três grupos de atores. Pensamos em duas questões que contribuíssem para formar a ideia do que é a escola, em perguntas que abrangessem os discursos sobre as funções escolares, o cotidiano escolar e as relações entre a escola e a família, para compreender as práticas e os entendimentos sobre ela. Assim, chegamos a duas questões:

- O que é uma boa/má escola?
- O que é um bom/mau aluno/a?

Consideramos que, com essas questões, podemos entender as noções de educação presentes nos discursos. Embora haja uma seleção do texto, consideramos importante o texto todo para a sua contextualização, de modo a dar suporte à análise e auxiliar na composição dos contextos escolares, juntamente com as anotações da observação do cotidiano escolar.

Em uma primeira leitura foram extraídos excertos das entrevistas que respondessem a essas questões. Posteriormente foi feita a análise do discurso destes excertos com base em duas teorias: a Análise Crítica do Discurso (ACD), de Norman Fairclough (2003), e a Teoria do Discurso (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), explicadas a seguir.

Embora haja noções comuns a todas as análises do discurso, há diferentes enfoques teóricos e metodológicos. A análise do discurso não tem métodos rígidos, o que por um lado torna-se mais complicado, mas permite que escolhamos técnicas apropriadas para o nosso estudo (Tonkiss, 1998). Muitas das abordagens sugerem o complemento com outras teorias para ampliar a análise, como também faremos.

Para esta investigação, a análise do discurso se demonstra adequada enquanto metodologia e teoria, pois foca no que é o objetivo desta dissertação: perceber os discursos (escolares) e compreender o que estes discursos (sobre a escola)

querem fixar. Como é que os discursos sobre a escola são construídos? Há indícios de influências mercadológicas no discurso sobre a educação na escola primária?

Esta investigação parte do princípio da análise do discurso segundo o qual o “nosso modo de falar não reflete neutramente o mundo, identidades e relações sociais mas, em vez disso, tem um papel ativo na sua criação e transformação” (Phillips & Jorgensen, 2004: 1). Deste modo, concordamos com a análise do discurso ao considerar a linguagem como modo de estar no mundo e que tem o poder de o transformar. A análise do discurso nos permitiu escolher organizadores e unir teorias que contribuíssem para responder à problemática da investigação e mostrar como os discursos se formam.

Além das entrevistas e do grupo de discussão focalizada, relembramos que as crianças fizeram desenhos, que também podem ser analisados nessa perspectiva. Porém, ressaltamos as dificuldades de trabalhar com desenhos na perspectiva da análise do discurso, pois, mesmo que diversos autores indiquem a sua possibilidade, não encontramos exemplos concretos da análise do discurso em desenhos. Tanto as entrevistas, o grupo de discussão focalizada como os desenhos das crianças serão aqui encarados como textos. Neste sentido, utilizamos o conceito de texto de Fairclough (2003):

Utilizo o termo texto num sentido amplo. Texto escrito e texto impresso, assim como listas de compras e artigos de jornal são textos, as transcrições das falas de uma conversa e de entrevistas também o são; bem como programas de televisão e páginas da internet. Podemos dizer que de fato qualquer instância de linguagem em uso é um ‘texto’(...). (Fairclough, 2003: 3)

Assim, um texto é toda instância de uso da linguagem (um escrito, uma imagem visual ou uma combinação destes) (Phillips & Jorgensen, 2004).

Quanto à utilização da análise do discurso para a investigação com as crianças, podem surgir alguns questionamentos, pois poderíamos pensar na dificuldade em trabalhar o discurso de uma criança, por não ser visto como algo tão sólido. Quanto a isso, concordamos com Alldred & Burman (2005) que as potencialidades da análise do discurso com as crianças são as mesmas do que com outros participantes, e por isso mesmo é relevante para a pesquisa com as crianças, pois as coloca como iguais.

Uma abordagem que se inicia com o questionamento do modelo convencional do indivíduo é particularmente valiosa para aqueles grupos de pessoas, como as crianças, que foram negados historicamente do status de sujeito completo. (Alldred & Burman, 2005: 177)

A análise do discurso dá a oportunidade para que possamos perceber a significação do mundo na perspectiva das crianças, assim como compreender como elas se situam nos discursos sobre a escola. Enquanto grupo comumente negado, é interessante sugerirmos a análise do discurso como modo de proporcionar à criança a interlocução do seu próprio discurso sobre a escola. O que difere a análise do discurso neste caso é a atenção para o que a criança disse, e não para uma categorização da subjetividade da criança, é uma perspectiva que atenta para a posição do sujeito no discurso.

Podemos pensar, enquanto investigadores, o que é possível para a criança dizer sobre a escola e o que é possível para nós escutar (Alldred & Burman, 2005). Ressaltamos que a dificuldade aqui trata-se mais no sentido do desafio para o adulto que tenta escutar as vozes das crianças, ou seja, a subjetividade do investigador adulto na análise dos discursos das crianças, embora, como já dissemos, tal subjetividade também se dê com a análise dos discursos dos adultos. Relembramos que, na análise do discurso, tal subjetividade é assumida e contextualizada.

3.3.1 - A Análise Crítica do Discurso e a Teoria do Discurso

Considerando que há diversas possibilidades para a realização da análise do discurso, optamos por uma perspectiva que combina a teoria e metodologia da Análise Crítica do Discurso (ACD), de Norman Fairclough (2003), e a Teoria do Discurso (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), por considerarmos que a complementação de conceitos e organizadores das duas teorias/metodologias auxilia a investigação dos diferentes discursos sobre a escola. Além disso, concordamos com Sousa (2010) que ambas as teorias têm elementos que se complementam para uma análise que visa a discutir a “fixação de significados específicos e a exclusão de outros” (Sousa, 2010: 26). Para uma melhor compreensão de como utilizarei cada teoria, sintetizo-as e comparo-as, para então falar das técnicas e princípios usados.

A TD de Laclau e Mouffe entende que o mundo social é uma construção do discurso; todo o campo social é visto como uma teia de processos na qual os significados são criados (Phillips & Jorgensen, 2004). Para a TD o discurso é assim constitutivo do real. Neste sentido, a TD se aproxima mais da vertente pós-estruturalista que a ACD (Phillips & Jorgensen, 2004).

A ACD de Fairclough também se preocupa em como o discurso se mantém, ou se transforma, mas entende o discurso não só como constitutivo do real, mas também como constituído pelo real. Deste modo há uma relação dialética do discurso com outras dimensões sociais: o discurso não só contribui para formar e “desformar” a estrutura social, mas também reflete essa estrutura (Phillips & Jorgensen, 2004). A relação dialética é explicada, pois a estrutura social limita o aspecto constitutivo do discurso ao mesmo tempo em que o discurso constitui o social.

Neste sentido, Fairclough e Chouliaraki criticam a TD pela superestimação da possibilidade de mudança, por não considerarem o fato de que nem todos têm as mesmas possibilidades de rearticular elementos e gerar mudanças (Phillips & Jorgensen, 2004). As condições estruturais limitam e dificultam as mudanças, pelo menos para os grupos dominados (Phillips & Jorgensen, 2004). Quanto a esta primeira diferenciação do conceito de discurso, a nossa investigação se identifica com a ACD ao considerar o discurso como constitutivo – e neste sentido transformador – e constituído, ponderando também as limitações das estruturas e reflexos da sociedade.

O discurso na TD é uma estrutura resultante da prática de articulação. A articulação é a relação estabelecida entre os elementos de tal modo que a identidade destes elementos se transforma em detrimento desta combinação (Phillips & Jorgensen, 2004). Enquanto prática de articulação, concordamos que o discurso é uma redução de possibilidades, no sentido do que é dito e do não-dito (Phillips & Jorgensen, 2004). Na TD, o objetivo principal do analista do discurso é ver

como a estrutura, na forma de discurso, é constituída e modificada. Isso é feito olhando para como as articulações constantemente reproduzem, desafiam ou transformam os discursos. (Phillips & Jorgensen, 2004)

Utilizamos o conceito de lutas discursivas de Laclau e Mouffe (1985) para entender as divergências entre os discursos de escola presentes nas entrevistas. Assim, interessa analisarmos os discursos dominantes e os discursos que competem, como esclarece Sousa (2011):

Inspirando-se nas definições sustentadas pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, os conceitos de discursos dominantes e discursos concorrentes são identificados por lutas específicas em torno da fixação de sentidos que são consensuais e/ou contestados. Um discurso dominante pode ser definido como uma fixação temporária e cristalização de sentido, enquanto que um discurso concorrente está relacionado com o desafiador do mesmo significado. (Sousa, 2011: 57)

Para nós é importante olhar para este caráter de reprodução ou desafiador do discurso dominante do neoliberalismo ou de lógicas de mercado nos textos dos atores da escola. A Teoria do Discurso nos apresenta essa ideia com mais clareza do que a Análise Crítica do Discurso de Fairclough.

Outra diferença entre as abordagens é que a ACD distingue um fenômeno discursivo de um não-discursivo, ao contrário da TD. Isso faz com que a ACD tenha que utilizar outras teorias e métodos para análise de outras práticas sociais. A não distinção da TD é criticada por outras teorias, pois sem ela o real não existiria. Isso é explicado por Phillips & Jorgensen (2004) como um mal-entendido.

Para a abordagem de Laclau e Mouffe, assim como para outras abordagens da análise do discurso, ambos objetos sociais e físicos existem, mas o nosso acesso a eles é sempre mediado por sistemas de significação em formas de discursos. Objetos físicos não têm significados por si só; significado é algo que atribuímos através do discurso. (Phillips & Jorgensen, 2004: 35)

Podemos dizer que o discurso na TD é mais abstrato que na ACD (Phillips & Jorgensen, 2004).

Para entender as principais características que unem as ACDs, incluindo a ACD de Fairclough, Phillips & Jorgensen (2004) descrevem cinco princípios de todas elas:

- 1) os processos sociais são parcialmente linguístico-discursivo;
- 2) o discurso é constituído e constitutivo;
- 3) o uso da linguagem deve ser analisado empiricamente dentro dos contextos sociais;
- 4) o discurso funciona ideologicamente;
- 5) a investigação desenvolvida deve ser crítica.

Nesta abordagem, como o próprio nome já diz, há um caráter mais crítico, uma preocupação com a mudança social, preocupação que a nossa investigação também tem em relação à instituição escolar.

Quanto à análise da linguagem dentro dos contextos sociais, Fairclough propõe uma análise tridimensional do texto, unindo-o a outras práticas que o compõem, considerando que:

toda instância de uso da linguagem é um evento comunicativo constituído por três dimensões: é um texto (falado, escrito, imagem visual ou uma combinação destes); é uma prática discursiva que envolve a produção e consumo de textos; e é uma prática social. (Phillips & Jorgensen, 2004: 68)

Neste sentido, na ACD há uma maior importância dada ao contexto do texto do que na TD.

Para esta investigação não realizaremos um trabalho tridimensional, embora pretendamos ver as relações que são estabelecidas entre os discursos do texto (transcrição das entrevistas e desenhos) e outras práticas sociais e modos de funcionamento da sociedade (mercado, neoliberalismo), estabelecendo relações entre eles. Em vez do modelo tridimensional, utilizaremos organizadores da TD que auxiliam a análise do texto. No âmbito desses organizadores, privilegiaremos na análise a identificação e discussão de pontos nodais e de campos da discursividade, conceitos que serão abordados a seguir. Há assim conceitos, técnicas e teorias de ambas as análises do discurso (ACD e TD) que serão utilizadas em favor da investigação.

3.3.2 Técnicas de análise: os organizadores

Esclarecidos estes aspectos mais teóricos, passa-se a expor aspectos práticos da metodologia. Com a análise do discurso, pretende-se identificar os diferentes discursos dominantes presentes nas entrevistas, para isso utilizou-se Fairclough (2003: 129) como ponto de partida:

I – Identificar as principais partes do mundo (incluindo áreas da vida social) que são representadas – os temas principais;

II – Identificar a perspectiva particular, ou ângulo, ou ponto de vista que estão representando.

Para a identificação dos “temas” e das “perspectivas particulares” dos discursos utilizarei os organizadores de Laclau e Mouffe, conceitualizados em Phillips & Jorgensen (2004):

a) pontos nodais: são signos privilegiados em torno dos quais um discurso é organizado;

b) campo da discursividade: são as possibilidades excluídas pelo discurso, o que está fora do discurso.

Para a nossa análise, destacamos como principais organizadores os pontos nodais. Sendo o intuito da investigação perceber os diversos discursos sobre a escola em meio do contexto do quase-mercado escolar, procuramos realizar um maior número de entrevistas, buscando obter uma maior diversidade de discursos sobre a

escola. Deste modo, os pontos nodais surgem como essenciais para identificarmos os discursos presentes nos textos dos atores escolares. Através dos pontos nodais, podemos perceber como as estruturas dos discursos se constituem, podendo olhá-los com o intuito de perceber como reproduzem, desafiam ou transformam os discursos dominantes, como propõem Laclau e Mouffe (Phillips & Jorgensen, 2004: 30).

É importante esclarecer que dada a quantidade de texto que analisamos, por questões operacionais da análise optamos por utilizar expressões que designam os pontos nodais. Assim as expressões agrupam um conjunto de signos, ao invés de explicitarmos todos os signos.

O campo da discursividade também é fundamental para a análise, sendo que consideramos o não-dito tão importante quanto o dito, ao mostrar os limites dos discursos e as possibilidades excluídas. Para os desenhos das crianças, atentamos para perceber o que é enfatizado ou destacado no desenho e o que é excluído do desenho. Consideramos como campo da discursividade o que aparece em um desenho, e não em outro. Deste modo, ao compará-los, o campo da discursividade é delimitado pelos próprios desenhos das crianças.

CAPÍTULO IV

A ANÁLISE DOS DISCURSOS E DISCUSSÃO

O problema nos move a pensar justamente porque não fomos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas apresenta-se para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser *construída*. Todo o problema é uma multiplicidade, na medida em que é composto por um conjunto de singularidades. (Gallo, 2008: 119)

Introdução

Este capítulo é dedicado a uma construção de reflexões e possíveis respostas para os questionamentos desenvolvidos ao longo da dissertação. A problemática inicial desta dissertação partiu de uma preocupação com a instituição escolar por sua transformação em mercadoria, de modo que nos propusemos a refletir e “*construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar” (Gallo, 2008: 118) (grifo do autor).

Os capítulos teóricos da dissertação nos ajudaram a compreender os caminhos educacionais que nos levaram ao panorama da educação enquanto quase-mercado; o capítulo das considerações metodológicas auxiliaram no entendimento do nosso posicionamento epistemológico, no foco do nosso olhar. Falta-nos agora apresentar a discussão dos discursos produzidos por atores específicos neste contexto para que possamos compreender como eles se dão atualmente no campo educacional português. Procuraremos identificar o que estes discursos sobre a escola fixam, percebendo se há disputas entre si e se contrariam estas lógicas de mercado, através da percepção do modo como eles são construídos. Assim, iremos analisar os discursos recorrendo aos principais pontos nodais identificados nos textos em análise.

4.1 Apresentação dos discursos

A partir da preocupação com o quase-mercado escolar, pensamos na questão de partida desta dissertação: entender as concepções de educação dos principais atores escolares, produzidas nos discursos sobre a escola, considerando o quase-mercado educacional. Ainda assim, foi necessário afunilar esta questão para torná-la mais concreta. Assim, a sintetizamos em duas perguntas: o que é uma boa/má escola? O que é um bom/mau aluno? Estas perguntas contribuíram para construir a ideia do que é a escola para os diferentes atores escolares.

Posteriormente à seleção do texto a partir destas perguntas, consideramos os pontos nodais como organizadores centrais dos discursos. Os pontos nodais, enquanto signos privilegiados em torno dos quais o discurso é organizado, nos auxiliaram a compreender os discursos presentes nas entrevistas e o modo como os discursos eram utilizados. Encontramos os pontos nodais dos textos das entrevistas dos pais e dos professores, assim como dos desenhos das crianças. Mapeamos os pontos nodais

verificando quais coincidiam e quais eram singulares a certos participantes. A partir dos pontos nodais de cada participante, e dos excertos que consideramos mais representativos de cada ponto nodal identificado, encontramos quatro discursos dominantes presentes nas entrevistas e nos desenhos. Dentro da ordem do discurso da educação identificamos: o discurso neoliberal, o discurso da escola como instrumento de controle, o discurso da escola para a cidadania e o discurso da sociedade de consumo¹¹.

Estes discursos são caracterizados como tais pela centralidade com que aparecem nas entrevistas e pela quantidade de pontos nodais que os representam. Eles constituem-se como modos específicos de entendimento da realidade escolar, assim, são entendidos como linhas condutoras das concepções sobre a escola, corporizando um sistema formal de significados. Para que se possa compreender melhor os discursos é preciso traçar um contorno que delimite o que é parte de cada discurso, o que o caracteriza.

- Discurso neoliberal: consideramos aqui um discurso que fale sobre o afastamento do Estado na vida social, tendo como papel apenas a manutenção da vida social, já que os indivíduos é que saberiam escolher melhor sobre a sua vida; que considere mecanismos de mercado para o setor público, como o quase-mercado escolar; que fale do tempo relacionado à produtividade ou a resultados numa lógica meritocrática e que relacione a escola com o trabalho.
- Discurso da escola como instrumento de controle: um discurso inspirado na lógica Foucaultiana, ao falar sobre os mecanismos de controle e poder da escola, como a sua estrutura formal para o controle e “disciplinarização dos corpos”; os sistemas de fiscalização escolares; uma tendência para a padronização no ensino; a relação hierárquica estabelecida pelo saber-poder; a naturalização da estrutura arquitetônica e formal da escola; a estrutura acadêmica da divisão de disciplinas, que não são conectadas entre elas e com a vida fora da escola.
- Discurso da escola para a cidadania: um discurso sobre a promoção de cidadãos críticos por meio do trabalho escolar e de uma escola com relações democráticas entre seus atores.

¹¹ A lista de pontos nodais de cada discurso encontra-se no Anexo IV.

- Discurso da sociedade de consumo: trata-se de discurso baseado em Baudrillard (2010), centrado na concepção de uma sociedade consumista de acumulação, que transforma suas relações em exibicionismo pelo acúmulo de bens materiais.

As críticas aos respectivos discursos também foram classificadas dentro do próprio discurso, de modo que pudemos contrapor posicionamentos que são a favor do discurso, que o constata e que o criticam.

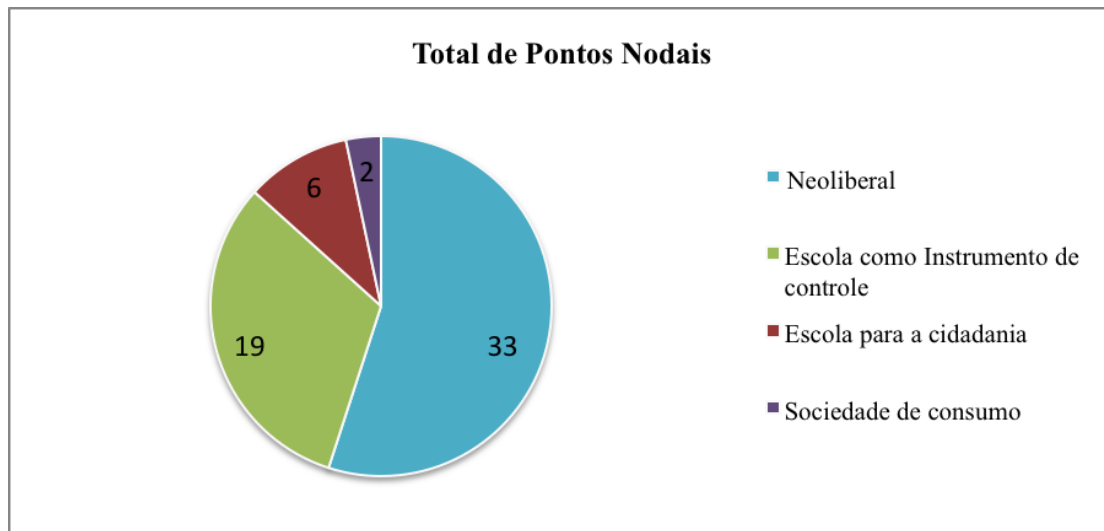
Considerando estes quatro discursos e os pontos nodais que os sustentam, abordaremos o que é uma boa escola e um bom aluno nestas concepções de escola. Portanto, é a partir da utilização destes discursos, com a sua sustentação, constatação ou crítica, que discutiremos o que é uma boa escola e um bom aluno. Para facilitar a leitura dos pontos nodais, colocamo-los em *itálico*.

Antes da discussão dos pontos nodais de cada discurso, julgamos necessária a apresentação da distribuição de pontos nodais¹²: na quantidade do total de pontos nodais por discurso (ver Gráfico I); na quantidade de pontos nodais por discurso dividido entre escola particular e escola pública (ver Gráfico II); e na distribuição de pontos nodais entre os grupos de atores escolares – pais, crianças e professores (ver Gráfico II).

Para uma melhor leitura dos gráficos julgamos necessária uma notificação sobre os números neles apontados, pois se atentarmos para os números de pontos nodais por discurso, eles são diferentes em cada gráfico, o que pode gerar questionamentos. Isso acontece pois há pontos nodais que representam mais de um participante da investigação e portanto estão duplicados nos gráficos. Por exemplo, há pontos nodais do discurso neoliberal que encontramos tanto na escola pública como na particular e assim este ponto nodal é contado em ambas as escolas no Gráfico II. O mesmo pode acontecer no Gráfico III, que separa os pontos nodais por grupo de ator escolar.

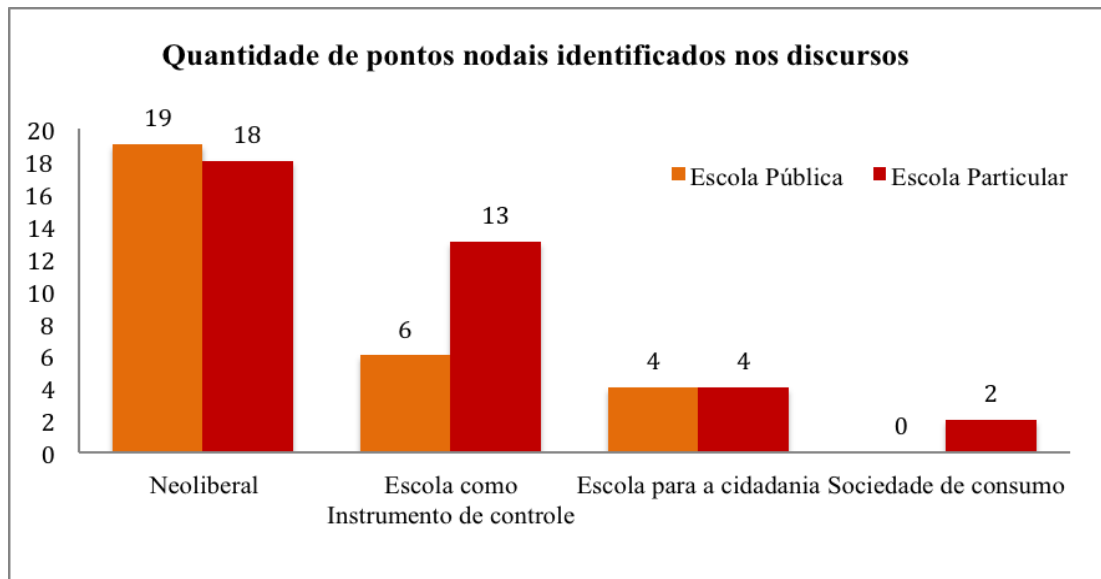
Gráfico I – Quantidade de pontos nodais por discurso identificados nos textos resultantes das entrevistas (a pais e professores) e dos desenhos das crianças, em duas escolas (escola particular e escola pública)

¹² Ao todo são cinquenta e seis pontos nodais, mas atentamos que há pontos nodais que se repetem nos diferentes discursos.



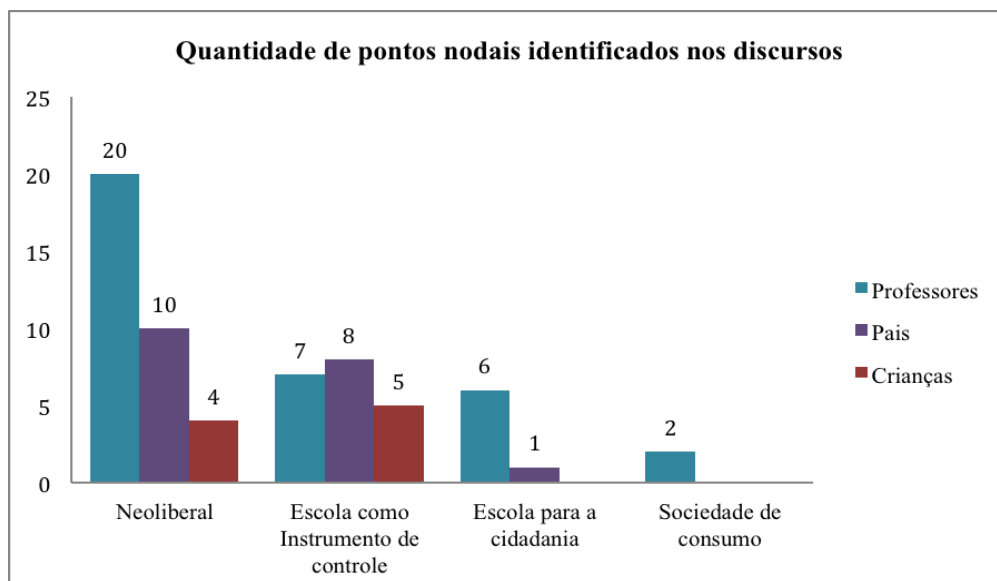
Neste primeiro gráfico observamos que dentre todos os pontos nodais que encontramos, nas entrevistas e nos desenhos, mais do que a metade dos pontos nodais são parte do discurso neoliberal, o que nos permite dizer que em nossa investigação este discurso é muito presente nas concepções de escola e de educação. Após o discurso neoliberal, o segundo discurso com mais representatividade em termos de pontos nodais é o discurso da escola como instrumento de controle, constituído por dezenove pontos nodais. Posteriormente, o discurso da escola para a cidadania com seis pontos nodais, e por último o discurso da sociedade de consumo com dois pontos nodais. Podemos também referir que ao todo encontramos cinquenta e seis pontos nodais, porém quatro pontos nodais repetem-se entre os discursos e por isso são representados sessenta pontos nodais neste gráfico.

Gráfico II – Distribuição de pontos nodais identificados nos discursos, entre escola particular e escola pública



No Gráfico II percebemos que em nossa investigação o discurso neoliberal está presente tanto na escola particular como na escola pública (apenas com um ponto nodal a mais na escola pública). Do mesmo modo, o discurso da escola para a cidadania está presente em igual quantidade nos dois setores escolares. Já a escola como instrumento de controle aparece significativamente mais na escola particular do que na escola pública, como discutiremos na própria apresentação dos pontos nodais dos discursos. Por fim, o discurso da sociedade de consumo aparece apenas na escola particular, podendo ser relacionado à classe social com que a escola particular trabalha.

Gráfico III – Distribuição de pontos nodais identificados nos discursos, entre pais, professores e crianças



No Gráfico III podemos ver que encontramos mais pontos nodais nas entrevistas dos professores do que nas entrevistas dos pais e nos desenhos das crianças. Este dado pode ser consequência da maior duração das entrevistas com os professores de ambas as escolas. Também podemos dizer que os professores têm um discurso mais estruturado, pois a ordem do discurso é a educação, assim dialogamos sobre a sua área de interesse. Outro dado interessante é que há pontos nodais de pais, crianças e professores tanto no discurso neoliberal como no discurso da escola como instrumento de controle, sendo significativo pela representação da diversidade de atores escolares. O discurso da escola para a cidadania mostra-se sendo maioritariamente representado por professores, com apenas um ponto nodal dito por pais, e o discurso da sociedade de consumo aparece apenas em dois pontos nodais de professores.

Vale lembrar também que os discursos representados nos gráficos I, II e III não são apenas de participantes que estão de acordo e que defendem este tipo de discurso, mas que este discurso foi abordado, podendo ser constatado, criticado ou defendido pelos participantes como veremos a seguir.

4.2 A constituição dos discursos pelos pontos nodais

Apresentamos a seguir os quatro discursos a partir dos pontos nodais encontrados.

4.2.1 O discurso neoliberal

O discurso neoliberal teve grande centralidade na análise das entrevistas e desenhos. Foi o que apareceu mais frequentemente em termos de pontos nodais que sustentam o discurso. Além disso, os pontos nodais deste discurso foram encontrados em todos os grupos escolares – nas entrevistas de pais, de professores e nos desenhos das crianças –, o que também é significativo (ver Gráfico III). Embora este discurso faça parte do nosso quadro teórico, e, portanto, temos um olhar mais apurado para este tipo de discurso, ou seja, considerando a subjetividade do analista, ele é sustentado por trinta e três dos cinquenta e seis pontos nodais encontrados (ver Gráfico I).

Dentro do discurso sobre o neoliberalismo, a concepção de um quase-mercado educacional é perceptível em diversas entrevistas. *A Escola/professor como*

suporte familiar aparece enquanto ponto nodal nas entrevistas de três professores da escola particular e traz a constatação de que a escola está a serviço dos pais ou de que há uma relação de clientela estabelecida entre pais e professores:

Sim, sim eles esperam cada vez mais que a escola assegure um conjunto de competências que muitas vezes não eram as competências que eram, que a escola supostamente deveria desenvolver. E que atualmente transferem muito para a escola esse conjunto de competências educacionais que os próprios pais, pelo próprio tempo, ou por a exigência do dia a dia, às vezes não fazem e transferem para a escola essas competências educacionais com certeza. (Pedro, professor da escola particular)¹³

Neste excerto, percebe-se a transferência de funções dos pais para a escola, no sentido de que a escola deve providenciar o que os pais querem: suporte familiar. A escola seria, assim, feita pelas necessidades dos pais.

O mesmo ponto nodal (*Escola/professor como suporte familiar*) é encontrado em três entrevistas de professores da escola pública, mas sustenta o discurso neoliberal, com as funções da escola que estabelecem:

Agora, dada a mudança da sociedade, que nós professores e educadores acabamos por ser psicólogas, por ser assistentes sociais, por fazer de tudo um pouco para ajudar não só os nossos alunos, como os pais dos alunos que temos, não é? Que são, são... estamos num território TEIP,¹⁴ há muitas carências e por isso nós temos a função de gerir e de ajudar toda a nossa comunidade. (Gabriela, professora da escola pública)

Embora a *Escola/professor como suporte familiar* seja encontrada em entrevistas de professores da escola particular e da escola pública, há uma clara diferenciação quanto ao que sustentam: enquanto no grupo de professores da escola particular a constatação do neoliberalismo se dá pela relação de clientela entre escola e família, no grupo de professores da escola pública acontece pela sobrecarga da escola causada pelo possível afastamento do Estado, uma das características do discurso neoliberal. Sendo assim, a escola passa a ter funções de bem-estar social. Inspirados no termo “sociedade-providência”, de Boaventura Santos (1990), podemos dizer que parece estarmos perante uma escola-providência. Gabriela, professora da escola pública, sustenta que no seu trabalho é preciso realizar inúmeras tarefas que não só a da educação e que há essa “função de gerir e ajudar” as carências da comunidade.

¹³ Utilizamos citações das entrevistas e os desenhos para ilustrar e representar os pontos nodais mencionados.

¹⁴ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

As funções da escola se ampliam, embora não como um desafio de querer fazer um melhor trabalho educacional, mas sim como uma delegação de funções que não são cumpridas pelo Estado. Essas funções atribuídas à escola acabam por ser naturalizadas, juntamente com a exigência sobre ela, o que acaba fragilizando a instituição escolar.

Outra característica do discurso neoliberal e da escola de quase-mercado é a *Relação de cliente (família) com produto (escola)*, ponto nodal que sustenta a lógica neoliberal:

Pronto, nós, primeiro por nós próprios porque nós gostamos de fazer bem o nosso trabalho e também porque percebemos que temos que o fazer direito para os pais que... que pagam e que... que se esforçam para que os filhos sejam bem sucedidos. (Carolina, professora da escola particular)

Esta fala demonstra uma importância no ter que dar satisfações aos pais porque eles pagam. A professora argumenta que deve fazer bem o seu trabalho por duas razões: porque gosta e para os pais, porque estes pagam. A justificativa de ter pais que pagam, o que é visto como esforço para que os filhos sejam bem sucedidos, é que nos permite pensar numa lógica neoliberal e uma escola quase-mercado. A escola se transforma num produto, sendo que os pais pagam pela educação e devem receber pelo que pagaram: o sucesso dos filhos.

No ponto nodal *Valorização do ensino particular por dar mais acompanhamento à criança*, há uma opção pela escola particular devido ao “acompanhamento da criança”, pela individualidade que pode levar a um maior sucesso da criança:

Não sou expectante, acho que é mais, espero que a escola cumpra a sua função e dentro disso, sei lá, o que eu queria dentro de um ensino particular é de fato um acompanhamento muito maior do que num ensino social. E que lhes dê um bom background depois para o ensino, por exemplo, secundário, não é? (Eduardo, pai de uma criança da escola particular)

Há aqui uma valorização da individualidade e não de um coletivismo que a escola poderia proporcionar. A partir desta fala podemos pensar que a escola está numa lógica mais pessoal, para um êxito individual do que um bem coletivo.

Em ambas as escolas aparece uma relação de clientela, na qual a escola se demonstra disponível aos pais, seja a hora que for:

E mesmo à segunda-feira estou sempre disponível para receber os pais das 16h as 17h, mesmo que o pai ou a mãe não possa, nós até estamos habituados a recebê-los à hora do almoço, à nossa hora do intervalo, portanto somos uma escola muito disponível para recebê-los. (Cristina, professora da escola particular)

Tenho o número dos telefones de todos os pais no meu telemóvel, qualquer coisa eu comunico, eu não peço pra funcionário. Eu posso pedir, mas geralmente ligo logo, diretamente, e até se for preciso *interrompo a aula* para fazer a chamada. (Dora, professora da escola pública) (grifo nosso)

A *Escola é disponível aos pais* é um ponto nodal que encontramos em ambas as escolas. Tanto professores da escola pública como da escola particular se demonstram disponíveis aos pais, independentemente do que estiverem fazendo, e isso nos permite pensar na constatação de uma lógica na qual têm que servir aos pais, daí a disponibilidade da escola. A lógica da educação escolar aparece sendo para os pais mais do que para as crianças, assim como o ter que dar satisfações demonstra uma relação mercadológica, mais do que de parceria. Interromper a aula possibilita pensarmos na hierarquia das relações numa valorização dos pais mais do que das crianças.

Este é um dos pontos nodais que nos permite dizer que essa lógica de mercado está presente no todo do campo do sistema educacional, não acontecendo apenas nas escolas particulares, em que os pais pagam direta e explicitamente pela educação de seus filhos, mas é inserida no funcionamento do sistema educacional, no modo de vida da nossa sociedade. Essa ideia é reforçada pelos outros pontos nodais que se seguem, nos quais o neoliberalismo é constatado, sustentado ou criticado pelos discursos no campo público e particular.

A disponibilidade da escola constatada nas entrevistas dos professores é reforçada pelo ponto nodal *Valorização de ambas escolas por ser disponível aos pais* encontrado nas entrevistas de pais da escola particular e pública:

Quer dizer, é uma escola que permite claramente que as nossas preocupações rapidamente desapareçam. Não sei, não tenho esta ideia, até porque tenho amigos que têm filhos noutras escolas, não tenho muito essa ideia em muitos sítios, que as nossas preocupações deixam de ser preocupações rapidamente quando vamos à escola, quando falamos. (Adriana, mãe de uma criança da escola particular)

É superagradável, a professora está sempre, a professora e diretora Renata está sempre disponível para atender o pai seja a que horas for, seja qual for a questão, seja qual for a dúvida, portanto eu... a relação com a escola é ótima, melhor é impossível. E não sei até que ponto funciona assim, mas eu sinto grande proximidade. Eu sinto que posso a qualquer momento aparecer aqui que sou atendida, que sou ouvida e que qualquer dúvida que eu tenha que sou esclarecida. (Tatiana, mãe de uma criança da escola pública)

Tanto os pais da escola particular como os pais da escola pública veem a disponibilidade da escola como algo positivo, uma característica do que seria uma boa

escola. As preocupações que rapidamente desaparecem, a relação de atendimento e o acesso à escola a qualquer hora possibilita pensarmos numa relação entre pais e professores de clientela. A integração entre os atores escolares é novamente marcada pelo “estar a serviço de”, e não pelo trabalho em conjunto, por uma participação democrática dos atores escolares.

Esta relação mercadológica é percebida na fala abaixo, na qual uma mãe da escola particular, com o ponto nodal *É dever da escola contactar os pais caso a criança esteja fora do padrão*, sustenta essa lógica ao estabelecer:

Por isso, se houver alguma coisa que não esteja bem espero que me digam. Ou melhor, eu *exijo* que me digam. Fico muito chateada se mais tarde eu descobrir que tinha e que não me disseram. (Vera, mãe de uma criança da escola particular)

O modo como a exigência é colocada nos permite pensar esta como marca da relação de cliente (pais) e fornecedor do serviço/produto (escola). Nesta relação, podemos indagar: quem é que considera ter o direito de exigir a quem e por que se considera neste direito? Para quem é a escola?

Para esta última questão, um ponto nodal identificado no texto das crianças da escola particular foi *A função da escola é ensinar as crianças para os pais*. Novamente há a concepção da escola como prioridade em servir aos pais: uma das crianças afirma que a escola funciona de modo que os pais:

Não precisam de estar a nos aturar (José, criança da escola particular)

Esta ideia é complementada por uma criança que diz:

A escola é, imagina que é uma coisa de ensinar automático para os pais e assim os pais não precisam de estar a ensinar (Fernanda, criança da escola particular)

Ambas as crianças ressaltam os pais nas funções da escola e se posicionam como secundárias no funcionamento da escola. Mesmo em ambos os desenhos podemos destacar como o não-dito, ou campo da discursividade, a própria criança.



(José, criança da escola particular)



(Fernanda, criança da escola particular)

É interessante notar que o desenho mostra a professora ensinando – e, como explicitam as crianças em suas falas, a professora, ensina, mas para os pais. Embora possamos considerar que o desenho parte do ponto de vista da criança, ou seja, a criança está fora do desenho, pois trata-se de sua visão, consideramos a possibilidade de a criança não ser representada por não se ver como essencial para a escola, uma escola que é para os pais.

A escola em função dos pais é também pode ser compreendida no ponto nodal *Escola faz papel dos pais de educar*, que constata a diferença do tempo escolar das crianças e do tempo das crianças com seus pais:

Minha filha ficou mais responsável e acho que isso veio da escola, por isso uma pessoa só tem que agradecer à escola, porque eles começam a passar aqui o dia todo, não é com os pais, né? Eles aqui, eles aprendem a falar direito, eles aprendem a ler e a escrever, eles aprendem a tornar-se pessoas melhores. (Vanessa, mãe de uma criança da escola pública)

Neste excerto podemos entender que as funções da escola aumentam e os professores passam mais tempo com as crianças do que os pais e por isso a escola faz também o papel dos pais, ou seja, mais uma vez ela é dedicada aos pais.

Ainda nesta relação mercadológica, uma mãe da escola particular constata que a *Escola aumenta carga horária pela indisponibilidade dos pais*:

Mas eu acho que é um bocado, o tempo que eles passam na escola tem mais a ver conosco, pais, e com a indisponibilidade que nós temos, seja por questões profissionais ou por outras coisas, temos que ter os meninos ocupados na escola e se não é na escola é noutras atividades quaisquer. (...) Acho que o ensino tentou se adaptar às exigências, que tem que ter os miúdos mais tempo e tentar mostrar-lhes mais coisas. (...) Eu acho que a escola evoluiu pra lhes tentar mostrar mais coisas, não é? (Sandra, mãe de uma criança da escola particular)

Este excerto possibilita entendermos uma confirmação da existência de uma ordem neoliberal no funcionamento escolar, pois são as exigências do mercado que fazem com que a escola se adapte. É devido à indisponibilidade dos pais que a escola aumenta sua carga horária, e devido a um pensamento de ordem mais educacional ou mais pedagógica, por exemplo. Neste sentido, este ponto nodal condiz com duas ideias neoliberais: a de adaptação ao mercado e a de que há uma supervalorização do trabalho, na qual tempo é sinônimo de produtividade.

Parece que não há mais tempo para a alegria, o medo, o luto, a celebração. Não há tempo para os indivíduos ou para o grupo. O tempo seleciona a parte da humanidade que desejamos viver e transmitir, a qual se liga cada vez mais à dimensão do consumo e da produção. (Rinaldi, 2006: 167)

O tempo escolar também é pensado nesta lógica da produtividade. No ponto nodal *Aumento da escola é positivo pela indisponibilidade dos pais* percebemos uma valorização do aumento do tempo escolar presente nas falas dos pais de ambas as escolas, que ajudam a manter o discurso neoliberalista:

A questão para mim da escola privada e quando eu inscrevi cá o Heitor no primeiro, na pré infantil, tinha a ver com os horários. Pronto, mas a questão da escola privada pra mim prendeu-se *única e exclusivamente com os horários* que eu tenho de... laborais. (Adriana, mãe de uma criança da escola particular)

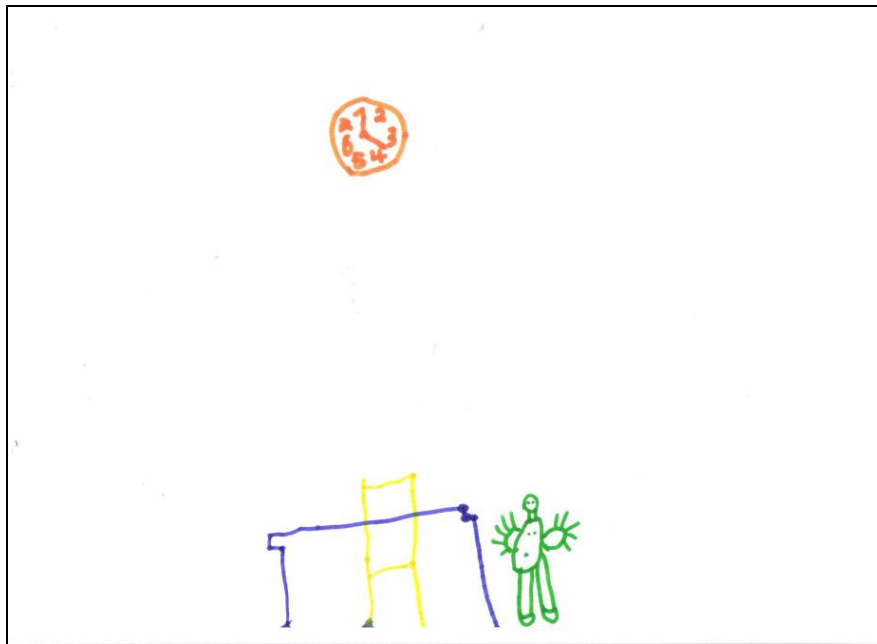
Eu fui procurar uma escola que me pudesse garantir que eles pudessem estar até às sete da tarde porque eles não têm alternativa, eles iam ter que passar por isso. Então *quanto mais*

carga horária pra mim melhor, que estão mais ocupados com a mente, e menos a fazer asneiras. (Vera, mãe de uma criança da escola particular)

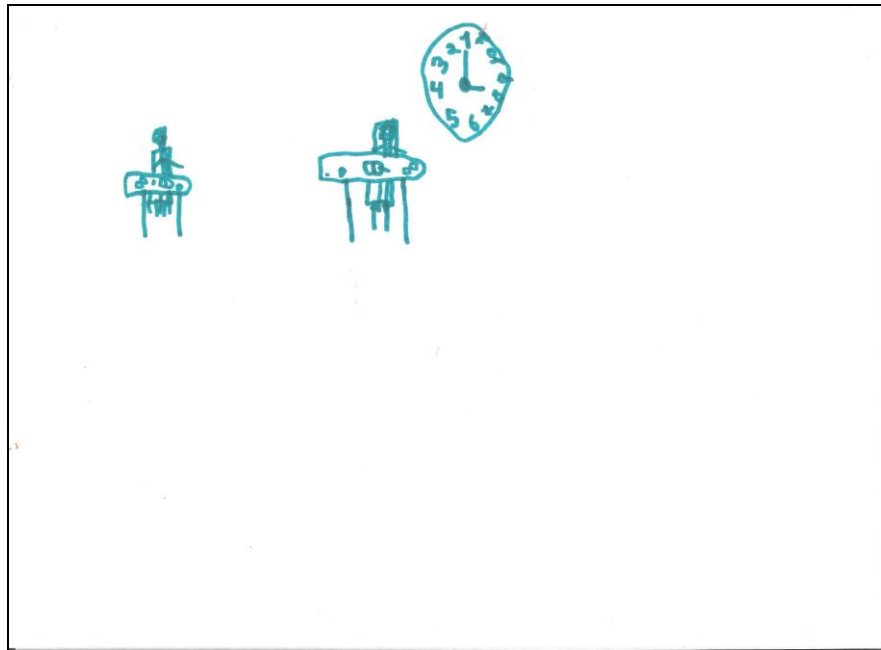
Isso de passar tempo é bom. Porque de tarde fazem desporto, têm apoio ao estudo, e isso só é bom, porque eu *trabalho e não tenho esse tempo de apoiar.* E ela ainda daqui vai para o ATL às vezes. É importante isso tudo que a gente a trabalhar não pode ficar com eles em casa. (Marília, mãe de uma criança da escola pública)

Nas duas primeiras falas percebemos que há uma escolha da escola particular pelo tempo que se disponibiliza a estar com as crianças. A segunda fala demonstra ainda uma valorização das atividades, relacionando o tempo com a produtividade: estão ocupados com a “mente”, o que se contrapõe a fazer “asneiras”. A terceira fala, de uma mãe da escola pública, também considera como uma boa escola a escola que tem tempo para estar com as crianças, já que os pais não o têm, pois tem que trabalhar.

A questão temporal da escola é registrada no desenho de duas crianças da escola pública, que colocam como central que o *Tempo escolar é marcado pelo relógio.*



(Ângelo, criança da escola pública)



(Natália, criança da escola pública)

Os dois desenhos são simples no sentido de não conterem muita informação, ou até de preenchimento do espaço do papel. Mesmo assim, ao desenharem o que é uma escola esta foi a escolha: a mesa, a cadeira, as crianças e o relógio que marca a atividade. O relógio aparece sendo o que estabelece a atividade. Neste sentido entendemos que a escola é representada como um trabalho das crianças, tão produtivo como o trabalho dos pais.

Há aqui uma luta discursiva sobre o aumento do tempo escolar: se por um lado ele é valorizado pelo discurso neoliberalista, ele é desaprovado pela crítica ao neoliberalismo. O modo como o tempo é gerido é criticado por uma professora do ensino público, devido a escola se tornar cansativa para as crianças. Podemos ver isso no ponto nodal *Escola é cansativa para as crianças*:

Relativamente ao horário, acho que é um horário muito extenso de escola. Portanto não tem tempo para estar com os pais. (...) Eles, depois, se levarem trabalhos para casa ou se tiverem que estudar, ou fazer outras coisas com a família, não têm capacidade. Não têm porque já estão cansados, não é? Tanto a nível físico como a nível psicológico, não é? É o dia todo na correria. (Dora, professora da escola pública)

O tempo que a criança passa na escola é entendido como exagerado e se contrapõe com o tempo da criança na família, como o ponto nodal *Desequilíbrio entre o tempo escolar e atividades extracurriculares e o tempo na família* demonstra:

Eu acho que agora, se calhar, caímos um bocadinho no exagero, se calhar elas acabam por passar muito tempo aqui na escola e até há algumas escolas que os acabam por estar um

bocadinho sobrecarregados tanto com conteúdos letivos quanto com áreas extracurriculares.
(Mariana, professora da escola particular)

Estes pontos nodais *Escola é cansativa para as crianças e Desequilíbrio entre o tempo escolar e atividades extracurriculares e o tempo na família* são complementares e englobam, respectivamente, a realidade da escola pública e da escola particular, demonstrando uma sobrecarga do tempo das crianças. Para os pais, como visto anteriormente, este tempo pode ser compreendido como positivo, mas se contrapõe com a concepção destes professores, que consideram o tempo demasiado longo para as crianças. Se no ponto nodal encontrado no discurso dos pais o enfoque eram os próprios pais, neste segundo o enfoque está nas crianças, o que apresenta uma luta discursiva sobre a função da escola: se ela é dedicada prioritariamente para os pais ou para as crianças. Consequentemente, pensamos: como o tempo escolar é organizado? Em função de que e para quem?

Outro pai da escola particular também se refere ao tempo escolar com o ponto nodal que designamos *Quanto mais avançado o ensino, menos tempo tem a criança para brincar e descansar*. Neste sentido, este pai está de acordo com a lógica que pensa o tempo em função das crianças.

Daqui para a frente eu acho que as coisas se complicam bastante a partir do segundo ciclo porque há uma carga horária muito grande. E é muito difícil arranjar tempo para ele estar, ter tempo para ver os trabalhos em casa, tempo para eles, para se divertirem e para descansarem. Isso é um grande problema. Começa a não haver muito tempo. (Eduardo, pai de uma criança da escola particular)

O pensamento que anteriormente vimos dos pais de “quanto mais tempo na escola melhor” entra em conflito com esta outra concepção de pensar a criança como indivíduo que precisa de tempo para si também e de que o tempo não deve necessariamente ser um tempo produtivo em termos de trabalho, sendo, aliás, necessária a brincadeira.

A brincadeira não é registrada nos desenhos, ocorre em apenas um desenho da escola pública de uma criança com necessidades especiais, como veremos mais adiante. O tempo da criança é pensado no ponto nodal: *Aumento da carga horária da escola é positivo pela indisponibilidade dos pais*. Este ponto nodal nos permite perceber uma perspectiva da criança não como um ser social: “ocorre, na verdade, que nos habituamos a tratar a criança como categoria desvinculada do social” (Perrotti, 1982: 14). Neste sentido, as crianças são colocadas como secundárias à escola.

O ponto nodal *Currículo é muito extenso para pouco tempo* também questiona a lógica que relaciona o tempo e a produtividade e faz os programas escolares cada vez maiores:

E depois é assim: o programa é tão extenso, pedem-nos para ensinar tanta coisa em tão pouco tempo... E então os meninos têm que saber aquilo tudo. Lá chegam ao 5º ano e os meninos não sabem. Não sabem, porque nós temos que ensinar muita coisa em pouco tempo. (Júlia, professora da escola pública)

Essa fala traz uma crítica ao modo como o tempo escolar é gerido, focando na produtividade do tempo: a organização do tempo escolar, mais do que auxiliar a aprendizagem, passa a ser assim ditadora da aprendizagem. O pensamento de que não há tempo a perder organiza a rotina escolar. A distribuição do tempo é pensada pelo currículo que deve ser cumprido, e não pelo que as crianças interiorizam como conhecimento e é isso que faria com que pudessem passar para uma próxima atividade.

Quanto a essa organização da rotina escolar, é significativo pensar no modo como o tempo e espaço são geridos numa sociedade capitalista. As atividades são organizadas de modo que há hora para começar e acabar, elas não duram o tempo que demandam, mas sim o tempo dado a elas. Nas escolas isso também acontece. As atividades propostas, normalmente organizadas pelos adultos, devem acontecer num tempo pensado para isso. Assim, ficamos submissos ao tempo, ele passa a significar progresso.

Outra característica encontrada no discurso que denominamos neoliberal é a meritocracia. Dois pontos nodais foram encontrados nas entrevistas de duas professoras do ensino público que reforçam e concordam com a lógica meritocrática. O ponto nodal *Função dos pais é motivar a aprendizagem através de contratos pedagógicos*, representado no excerto abaixo, exalta uma relação meritocrática entre pais e filhos para que o estudo na escola tenha sucesso:

Qual é a motivação dela? O que é que os pais lhe pedem *em troca*? Os pais dão tudo e não pedem nada em troca à criança. A criança, porque é que há de aprender mais do que as outras? Por que que ela há de se esforçar? Afinal tem tudo o que quer, quando quer fica em casa com a avó, quando quer joga playstation... é assim, também deve haver eu não digo chantagem, nem pensar, mas digo contratos pedagógicos em casa. Os pais, sim, dão aquilo que a criança quer, mas em contrapartida a criança também tem que dar algo em troca, esse algo em troca tem que ser o seu trabalho na escola. (Júlia, professora da escola pública) (grifo nosso)

O outro ponto nodal *Atribuição de prêmio incentiva o estudo* assinala a premiação pelos melhores resultados nos testes:

Até porque eu às vezes, pronto, dou prêmios às melhores notas é até fiz isto neste último período, às três melhores notas de cada disciplina. (...) Agora claro que tenho sempre um ou outro que conseguem sempre no mínimo dois prêmios, não é? Mas isso já depende deles, não é? Do esforço deles e do trabalho deles, e aconteceu um aluno ter dois prêmios, mais do que um aluno ter dois prêmios. E aí causa alguma competitividade, não é? Mas eu também já faço um bocadinho de propósito que é para eles estudarem. (Dora, professora da escola pública)

Em ambos os excertos percebemos uma lógica do merecimento da criança na promoção do sucesso escolar pelas suas aptidões. No primeiro, são os pais que devem conceber esta lógica educacional e no segundo é o professor que a estabelece, excitando o mérito pessoal por meio de prêmios, por exemplo. A professora Dora estabelece uma pedagogia de que, por meio da exaltação do mérito, têm-se melhores resultados escolares.

O primeiro excerto nos possibilita pensar sobre o interesse na escola, pois parece haver um pressuposto de que as crianças se desinteressam da escola, por isso é necessário que os pais estabeleçam trocas para que o filho estude. Esta lógica também é estabelecida no segundo excerto, na qual são os prêmios que fazem com que as crianças se esforcem. Neste sentido, Charlot (1996) questiona: qual o sentido da escola para a criança, qual o sentido de aprender coisas? O que mobiliza o campo escolar? O que incita a estudar? Charlot (1996) reflete sobre o fracasso escolar considerando primeiro a questão do *significado* antes da *competência*, ou seja, a criança estudará se a escola de fato fizer *sentido* para ela, independentemente da classe social a que ela pertence (Charlot, 1996). A relação com o saber, como uma relação de sentido, é uma questão de identificação: o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo. A mobilização na escola e a dedicação nos estudos implicam que se atribua sentido ao próprio fato de ir à escola e aprender. Numa lógica meritocrática, perde-se o processo que traz sentido para a escola e se estabelece uma valorização do resultado, de uma classificação.

Sobre os resultados escolares também foi possível identificar a performance no discurso neoliberal, lembrando que consideramos como performance “o desempenho escolar visto essencialmente como ‘produto’, sem que o ‘processo’ pedagógico seja chamado para a sua avaliação” (Magalhães & Stoer, 2002b: 47). O ponto nodal *Pais ansiosos na aprendizagem dos filhos* remete-nos para a

performance. Neste ponto nodal, dito por dois professores da escola particular, percebemos uma valorização dos resultados escolares dos filhos:

(Os pais) procuram o melhor resultado possível e pressionam até, pressionam para o bem e para o mal, pressionam os miúdos no sentido de atingirem as melhores notas possíveis e também pressionam um pouco a nós para que esses resultados apareçam. (Pedro, professor da escola particular)

Na fala do Pedro, professor da escola particular, podemos perceber a preocupação dos pais com o resultado dos seus filhos numa postura de pressão para que esse resultado apareça. Este mesmo ponto nodal é reforçado pela perspectiva das crianças sobre a pressão dos pais na fala da professora Andréia:

E muitas vezes as crianças, quando têm alguma dificuldade, não às vezes, muitas vezes, elas conseguem superar porque os pais põem tanta carga em cima delas, tanta ansiedade que acaba por transmitir, (...) ficam nervosíssimas: Não! Mas nós não podemos chegar à casa com dois erros! Porque os pais passam-lhes essa ansiedade. (Andréia, professora da escola particular)

Nesta fala, os pais estão tão preocupados com os resultados que acabam passando suas ansiedades para os filhos e estes acabam por entrar nesta lógica de atenção aos resultados. Juntamente à pressão dos pais, relembre-se o ponto nodal de duas crianças da escola particular que diz que a *Função da escola é ensinar as crianças para os pais*, ou seja, podemos considerar que as crianças se apercebem que o importante na escola é ter resultados, pois isso é uma forma de mostrar a escola para os pais. Dentro desta lógica da performance:

O conhecimento, neste sentido, em vez de qualificar o indivíduo transforma-o num conjunto de competências de tipo cognitivo. O conhecimento deixa de educar os indivíduos e a sociedade, tornando-se antes num instrumento que permite posicionar os indivíduos (ou excluí-los do) no mercado de trabalho. Uma das consequências desta transformação é o processo de *individualização* em que os indivíduos são reduzidos à sua “performance”. (Magalhães & Stoer, 2002b: 52)

No discurso neoliberalista, pode ser considerada uma boa escola aquela que apresenta resultados, assim como um bom aluno é aquele que tem bons resultados.

Uma mãe da escola particular une o processo aos resultados com o ponto nodal *Escolha da escola particular é pela linha pedagógica e pelos seus resultados*:

Para mim é muito importante a parte do ensino, ter bons professores que saibam ensinar, mas também é muito importante a linha de ensino que, que... eu sempre achei que a escola tinha uma linha, uma maneira de ensinar um bocadinho diferente. (...) E eu segui-os e apostei muito no projeto deles porque achava que era diferente, acho que apostam muito na parte do desenvolvimento intelectual deles, na parte artística, mesmo na parte da matemática

é muito diferente. Acho que puxa muito pelo cálculo e pela cabeça deles e acho que tem os resultados bons. (Catarina, mãe de uma criança da escola particular)

Nesta fala percebemos que a escolha desta escola particular se deu por dois motivos: a linha pedagógica que a escola segue, por se diferenciar na pedagogia de ensino, e o resultado que essa linha de ensino consegue alcançar. Há aqui um equilíbrio entre o que se espera e o que se faz para conseguir os resultados. Os processos também são vistos como importantes.

Apareceram críticas à valorização da performance em três pontos nodais. A *Avaliação entre: pais que valorizam resultado vs. professores que promovem avaliação contínua* é um dos pontos nodais que criticam a performance ao integrar uma luta discursiva pelo sentido da avaliação, na qual para os pais é importante o resultado e para os professores o processo (uma avaliação contínua):

No caso dos pais, acho que eles procuram normalmente mais os professores depois das notas, caso não estejam satisfeitos com alguma nota, ou se a nota for má que nem perceberam o que se passou, o que que não correu bem, de forma a combater isso e superar, a alcançar outra nota. (...) Mas os testes nem sempre querem dizer tudo, porque não sei, eu acredito, eu sei que uma criança trabalha durante o período diário e sem ser em período de avaliação... (Mariana, professora da escola particular)

Mas temos, em geral, algumas provas, embora os professores estejam tantas horas com eles que isso não é decisivo. Às vezes valorizam mais eles próprios, crianças, e os pais, o teste em si do que nós. (Antonio, professor e diretor da escola particular)

Em ambas as falas há um contraste no entendimento da avaliação para os pais e para os professores. Podemos notar nas falas dos professores da escola particular que estes entendem que há uma preocupação dos pais com a performance dos seus filhos. Esta preocupação com a performance não é explicitada em pontos nodais encontrados nas entrevistas e desenhos da escola pública, embora a noção de performance seja evidenciada pelos seus professores.

A crítica à performance aparece nas entrevistas da escola pública não numa luta discursiva com os pais, mas numa crítica à sociedade neoliberalista. O ponto nodal *Crítica à sociedade que apenas valoriza resultados e números numa cultura da avaliação* foi encontrado em três entrevistas da escola pública – na entrevista de duas professoras e na entrevista de uma mãe:

Em termos de nota, efetivamente o que conta é o número que ali está e tu és avaliada por isso, não é? És avaliada aqui na escola e és avaliada na sociedade e na vida. É um número que lá está, pronto, não é? Aí a escola, o sistema e a vida em geral, e nós em geral, nem sempre avaliamos a inteligência emocional de cada criança. (...) *É um novo tipo de*

sociedade que é urgente. É uma sociedade mais, é uma sociedade mais humana, sabe?
(Renata, professora e diretora da escola pública) (grifo nosso)

(...) eu também não sou muito apologista que as crianças sejam única e exclusivamente avaliadas pelos testes, porque *cada vez mais nós somos números e deixamos de ser pessoas*. E muitas das vezes o que está para além do número é muito mais, tem muito mais valor do que, não é? (Tatiana, mãe de uma criança da escola pública) (grifo nosso)

Nestes excertos fica evidente a crítica à performance, ao modo como a sociedade se organiza em torno de resultados. Em ambas as falas há uma exaltação por uma sociedade mais humana, que pense o indivíduo íntegro e não o fragmente em disciplinas escolares que são codificadas por números, por exemplo.

Esta ideia é complementada pelo ponto nodal *As dificuldades de aprendizagem são geradas pela dificuldade em gerir as próprias emoções*:

Mas isso depois, lá está, *são os problemas familiares: tem crianças que são rejeitadas pela mãe, que vivem com a avó ou com o pai. Como é que essas crianças podem estar, não é?* Elas não podem estar a 100% na sala de aula. Têm sempre pensamentos, depois têm pesadelos. (Dora, professora da escola pública)

(...) são miúdos extremamente emotivos, muito. É por isso que eles têm dificuldades, porque depois eles *não conseguem canalizar aquela emotividade* toda, entendes? (Renata, professora e diretora da escola pública)

Este ponto nodal foi encontrado em três professores da escola pública que colocam como um dos problemas da aprendizagem a dificuldade dos alunos em lidar com a sua emotividade. Neste sentido, ao olhar apenas para o resultado estaríamos deixando de lado a criança em si, o indivíduo como um todo. Assim, uma boa escola, numa crítica ao neoliberalismo, seria uma escola que estivesse atenta ao indivíduo como um todo, que considerasse o processo e não apenas os resultados, assim como um bom aluno seria aquele que conseguisse ter um bom processo, e não apenas e necessariamente um bom resultado.

A preocupação com os resultados aparece em outra característica da sociedade neoliberalista: a competição. A competição entre as crianças, entre pais e entre escolas aparece nas entrevistas de ambas as escolas. A *Competição para ter sucesso* é um dos pontos nodais que encontramos na escola particular que faz uma crítica ao modo como a sociedade promove a competição:

Existe muito, existe muito, o fato é cada vez mais essa individualização como promoção do sucesso. Numa sociedade hiper, mega competitiva como nós vivemos hoje e cada vez mais, por todas as dificuldades que estamos a passar socialmente e economicamente neste país, isso é muito problema nessas crianças por parte da maioria dos pais na sociedade em si. Não sendo só os pais, e nós, e acho que cabe a nós combater um pouco isso. (...) Mas existe

também uma competição, mas não deixa de haver uma competição entre... não deveria haver, mas há setores e miúdos aqui que lutam e querem ser melhores do que os outros e que até se tornam por vezes demasiado competitivos. (Pedro, professor da escola particular)

A competição é abordada aqui de uma forma negativa, como um problema que deve ser combatido na escola. Por outro lado, o ponto nodal *Competição é naturalizada* nos permite pensar que a competição faz parte do modo como a sociedade se organiza:

Eu acho que não vamos também ser ingênuos, pensar que as crianças em geral não são competitivas, elas vão para jogar futebol fora e são competitivas, vão para o treino e são competitivos e depois também os pais arrastam uma certa competição que aparece muito entre eles nas salas, nos filhos e acho que é um bocadinho da natureza, um bocadinho da sociedade em que vivemos não é? (Antonio, professor da escola particular)

Do mesmo modo, uma professora da escola pública enfatiza esta naturalização da competição ao comparar crianças do jardim de infância e crianças do 1º ciclo. Podemos ver isso no ponto nodal *Crianças do JI são egocêntricas vs. crianças do 1º ciclo são competitivas*:

Ainda são muito puros. É que são crianças muito egocêntricas, mas ao mesmo tempo muito puras e muito afetivas. (...) A moral, digamos, a moral nesta idade é diferente da moral que depois as crianças têm quando vão crescendo em termos de idade. (Gabriela, professora da escola pública)

Esta professora aponta para uma maior competitividade ao longo dos anos, uma mudança de moral, que pode ser entendida pela aquisição dos valores e modos de a sociedade se compor e também compor a escola. Assim, a competição acontece porque faz parte do sistema em que vivemos.

O *Ranking como promoção da competição* é um dos mecanismos que aumenta a competição:

Mas se formos falar no 2º, 3º ciclos e secundários, as coisas são mais, são claramente diferentes e existe uma competição séria e severa (risada) para atingir a melhor nota. Até acho, basta ver os *rankings*, se ouvisse nas notícias da semana passada o que mais se falava era dos *rankings* das escolas. Isso é a própria escola a promover a competição entre elas, não é? (Pedro, professor da escola particular)

Pedro, professor da escola particular, constata que a competitividade aumenta com a idade das crianças e que a sociedade ajuda a promover essa competição, sendo os rankings escolares exemplo de um mecanismo de promoção da competição nos outros níveis de ensino.

Dois outros professores, um da escola particular, outro da escola pública, consideram que a *Competição moderada é saudável*:

Alguma competição é saudável, claro, nós podemos estar a olhar sempre um bocadinho ao lado para nos picarmos, não é? Para nos puxarmos, mas demasiado também não. (Andréia, professora da escola particular – escola particular)

E não há muito aquela competitividade, é uma competitividade positiva, não há, é do querer ser melhor. Mas não há rivalidade em dizer “olha, eu vou ser melhor do que tu, tu vais piorar e eu vou melhorar”. (Alice, professora da escola pública)

Nos dois excertos, a competição é entendida como positiva, como modo de ter sucesso, de fazer com que as crianças queiram saber mais para ter melhores resultados. Novamente podemos refletir sobre o interesse das crianças na escola, pois a competição é colocada como um mecanismo que pode garantir esse interesse, sustentando uma lógica neoliberal de uma boa escola. Assim, uma boa escola no neoliberalismo não só deve competir como deve promover a competição entre seus alunos.

Um professor da escola pública estabelece que *A competição acontece no ensino privado, não no público*:

É mas assim, eu senti isso mais no privado, no privado há aquela sensação exibicionista dos pais. E acharem que os filhos... como eles não conseguem competir uns com os outros, é através dos filhos. Mas aqui no publico não sinto essa competição. (Júlia, professora da escola pública)

Isso é questionado por outros atores do ensino público, pois, como visto anteriormente, Alice, professora da escola pública, diz que há competição, ainda que ela seja mais evidente na escola particular.

Se por um lado percebemos uma maior preocupação com a performance na escola particular, percebemos que a relação entre escola e trabalho é mais preocupante na escola pública. Podemos pensar que a performance é traduzida em forma de empregabilidade na escola pública, pelas dificuldades financeiras que os atores da escola pública nos disseram ter. O ponto nodal *Escola deveria ser conectada com o mundo do trabalho* explicita e concorda com esta lógica:

Mas, no entanto, também no percurso não há uma motivação muito grande dos jovens, porque aquilo não lhes diz nada. Eles não veem o concreto daquilo, *porque estão a estudar aquelas obras se aquilo não dá emprego*. Não dá não. (...) É aquela coisa que para se defender, que utilizam para defender essas áreas é bom que eles tenham cultura geral. A cultura dá um emprego. (ironia) Eu sou um bocadinho revolucionária neste aspecto, eu acho que agora o Ministério da Educação estava a pensar em tomar medidas para *vocacionar logo*

os jovens a partir do sexto ano e acho que era uma boa medida. (Júlia, professora da escola pública) (grifo nosso)

A partir dessa fala podemos pensar no discurso neoliberal, numa valorização pela escola profissionalizante. A cultura não é considerada essencial e sim o emprego. Se considerarmos a escola no contexto neoliberal e no contexto da crise que Portugal atravessa, e dentro da comunidade carente em que esta escola pública se insere, não há espaço para a cultura. Esta dinâmica neoliberal faz com que se percam aspectos essenciais da escola, como uma importante fonte de distribuição de cultura e conhecimento, para o foco no trabalho.

Outro exemplo disso é o ponto nodal *Baixa expectativa dos pais e jovens com a escolaridade, pois a educação não garante emprego*, também encontrado na escola pública com a mesma professora Júlia da escola pública e mais outras duas:

É assim, esse aspecto também pode ser derivado ao que os media também têm divulgado que são “os licenciados sem emprego” e a gente aqui em Portugal há muitos jovens licenciados, com licenciatura que não têm emprego. E alguns conseguem emprego, mas a receber como se não tivessem a licenciatura. E essa ideia que os media, os jornalistas transportaram para a vida pública foi um bocado nefasta para a escola, foi. *Para que estudar se depois não vão reconhecer o meu diploma?* Porque dá aquela ideia de para que estudar ou tirar um curso superior se depois não há emprego pra mim? (Júlia, professora da escola pública)

Agora, nem todos consideram importante frequentar a escola, e como a sociedade e a crise económica em que nós estamos a viver e cada vez veem mais licenciados desempregados, por muito que eles digam “vale a pena estudar” e nós também acreditamos nisso, porque eu também tenho um filho e aposto na educação dele, não é? Vale a pena estudar, vale a pena tirar um curso. Só que depois as saídas profissionais que existem são muito reduzidas e hoje em dia levantam-se muitas questões e os pais questionam muito. (Gabriela, professora da escola pública)

Nestes excertos há uma desilusão quanto à capacidade da escola e da educação em garantir o sucesso. A ideia de que a escola era um meio para a mobilidade social, por exemplo, e que poderia dar sentido à escola neste meio social já não é credível na concepção destes professores. Enquanto na primeira fala há uma baixa expectativa dos jovens, em parte por culpa dos *mass media*, por transmitirem a ideia de que a escola não garante emprego, na segunda fala essa baixa expectativa é dos pais frente à crise económica e à falta de saídas profissionais.

Os professores da escola pública enfatizam uma baixa expectativa dos pais relativamente à escola, embora esta ideia ainda esteja presente nas entrevistas de

alguns pais com o ponto nodal *O estudo é uma mais valia para o emprego*. A valorização da escola pela sua conexão com o trabalho é reforçada numa entrevista de uma mãe da escola pública:

Estudar, que incentivem, que tentem meter na cabeça deles que têm que estudar se não, não se tem emprego, não se tem nada, não é? Acho que incentivar as crianças para o futuro é uma mais-valia. (Marília, mãe de uma criança da escola pública)

Este ponto nodal nos possibilita pensar na relação da escola com o trabalho, estudar torna-se importante para o emprego, pois sem emprego “não se tem nada”. Nestes pontos nodais percebemos implicações do sistema neoliberal, a dificuldade de dar sentido à cultura num meio desprivilegiado. Por um lado, os pais ainda têm uma esperança de que a escola traga benefícios para o mundo do trabalho, por outro, os professores têm a percepção de que a escola é desvalorizada por não garantir emprego. Voltando a Charlot (1996), a criança se interessará pela escola se ela lhe fizer sentido, assim como os pais conseguirão ver sentido na escola se esta garantir emprego, se trazer melhores condições de vida.

A partir do desenho de uma criança da escola pública, no qual a escola é representada com uma criança sozinha no parque podemos pensar na escola esvaziada de sentido. A *Escola como experiência solitária* talvez seja parte da escola desinteressante:



(Isabela, criança da escola pública)

Problematizamos a vivência isolada da escola neste ponto nodal a partir da observação do cotidiano da escola. Esta criança tem necessidades educacionais especiais e com o corte de professores, que a professora desta turma nos contou, falta apoio a estas crianças. O entendimento de uma experiência isolada é complementado, ou sustentado, pelas anotações das observações nas quais esta criança não faz as mesmas atividades dos outros colegas da sala, e sim uma atividade a parte por falta de professores de apoio que a ajudem a acompanhar o grupo.

A lógica neoliberal é sustentada, criticada e explicitada por estes diversos pontos nodais, que nos possibilitam conceber uma ideia do que é uma boa escola e um bom aluno dentro deste discurso. Algumas diferenças surgiram nas concepções de escola de atores da escola pública e de atores da escola particular, como visto ao longo da análise, mas voltamos a evidenciar que esta lógica foi presente em ambas as escolas, o que nos permite reafirmar que é um mecanismo que faz parte do modo como a sociedade é organizada e está presente no campo social. O discurso neoliberal foi organizado de modo a que os principais eixos que o caracterizaram são a escola como quase-mercado, a meritocracia, a performance, a escola relacionada ao trabalho, a promoção da competição pela sociedade e o tempo como sendo sinônimo de produtividade.

4.2.2 O discurso da escola como instrumento de controle

Neste discurso foram encontrados dezenove pontos nodais (ver Gráfico I), sendo que apenas um deles foi encontrado em entrevistas dos professores da escola pública. Uma das características que marca este discurso com inspiração foucaultiana é a afirmação da escola como dispositivo de padronização das crianças. No ponto nodal *Função da escola é homogeneizar*, uma mãe diz:

A função da escola é homogeneizar e ensinar a todas as crianças os padrões, as bases. (Vera, mãe de uma criança da escola particular)

A partir desta fala podemos pensar que a função da escola é padronizar as crianças para a sociedade, dar “padrões e bases”. Esta ideia está de acordo com o que Foucault (1984) diz a respeito das escolas, quanto a seu poder de disciplinarização dos corpos, como uma fábrica de indivíduos. A mesma mãe, em outro ponto nodal (*É dever da escola contactar os pais caso a criança esteja fora do padrão*), demonstra uma preocupação com o seu filho estar dentro dos padrões:

Porque os miúdos não são todos iguais e podem ter mais dificuldade em uma ou outra área e eu gostava de saber. Se está *dentro dos padrões* tudo ótimo, agora se tiver dificuldade em alguma coisa gostava de ser chamada. (Vera, mãe de uma criança da escola particular)

A comparação e o posicionamento dentro de um “padrão” também são características do discurso da escola que controla e as avaliações são um dos mecanismos para este controle. A classificação “marca desvios, hierarquiza as qualidades, as competências e as aptidões” (Foucault, 1984: 162). Nesse sentido estabelece um padrão, normaliza: “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (Foucault, 1984: 164). Este discurso sobre a escola como instrumento de controle marca a importância de fazer parte de um padrão, o aluno é bom quando está dentro do padrão.

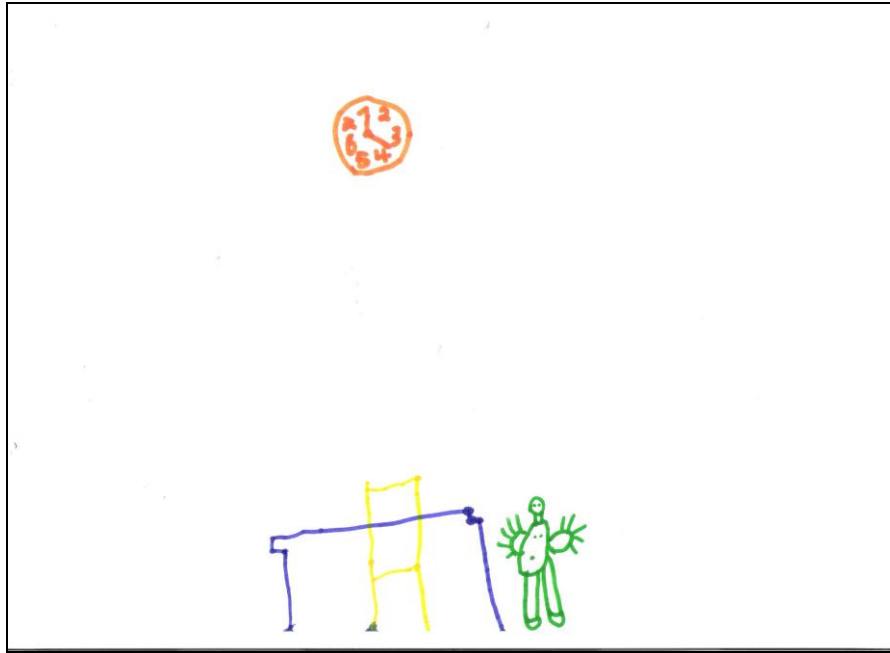
Complementarmente a este ponto nodal, as quatro mães, todas da escola particular, estabelecem que a *Função da escola é preparar para a vida em sociedade*:

Porque eu acho que são fundamentais para eles aprenderem todo o conteúdo, mas também para tentar, para começarem a socializar, *a fazerem amigos, a conviver*. E também pra terem *responsabilidades, regras, horários*. (Catarina, mãe de uma criança da escola particular) (grifo nosso)

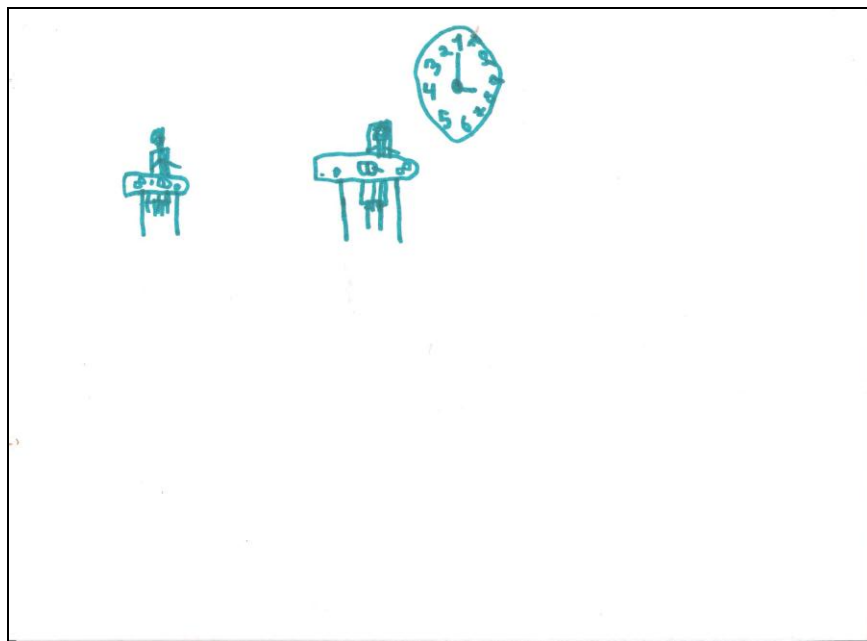
Nesta fala percebemos dois sentidos diferentes para o ponto nodal: o da escola que ajuda a socializar no sentido da convivência com outras crianças e adultos e o da escola que ajuda a moldar e adaptar as crianças para o funcionamento da sociedade com “responsabilidades, regras e horários”. Nas quatro falas percebemos estes dois sentidos: o da escola que dá regras e que prepara para a sociedade e o da escola que é lugar de convívio, de estabelecer amizade:

Quer dizer, *terem regras diferentes, terem, saberem estar*. E eu acho que isso a escola tem um papel importante porque os prepara para viver em sociedade. (...) E dá-lhes, pronto, formação em termos de como viver em sociedade, como se devem comportar em termos de *companheirismo com os colegas, a convivência* (Sandra, mãe de uma criança da escola particular) (grifo nosso)

Relembramos aqui os desenhos que apontavam para a importância do relógio na estrutura da escola com o ponto nodal *Tempo escolar é marcado pelo relógio* encontrado no desenho de duas crianças da escola pública. Os desenhos além de evidenciarem o tempo como produtivo, também evidenciam o tempo como controlador das atividades escolares.



(Ângelo, criança da escola pública)



(Natália, criança da escola pública)

O estabelecimento de regras demonstra ser fundamental para a normalização, assim como o currículo também é outra forma de marcar um padrão. Isto é constatado no ponto nodal *Currículo como limitador e normalizador*:

o ensino tem uma tendência para a normalização, não é? Ou seja, quando nós temos um currículo, o objetivo do currículo é normalizar as aprendizagens dentro da medida do possível, não é? Garantir que a esmagadora maioria, se não todos os alunos, atinjam um determinado número de objetivos por cada ano. É um dos objetivos do currículo, é um guia, é um guião, não é? (Pedro, professor da escola particular)

A fundamentação do currículo como marca da escola homogeneizadora é perceptível nesta fala. O objetivo do currículo é “normalizar as aprendizagens” por cada ano, fazendo com que as crianças sejam homogeneizadas pela sua idade.

O ponto nodal *Valorização da diversidade de áreas não-acadêmicas trabalhadas em ambas as escolas* coloca as atividades extra-escolares como positivas e interessantes, criticando o currículo que limita. Este ponto nodal demonstra um interesse pelo diverso na escola, em contraposição com as áreas e aulas mais tradicionais:

O Heitor também ano passado tinha um projeto giríssimo, fazem coisas, quanto a mim, que não estão propriamente no programa das escolas, não é? Mas tenta fazer para também pra lhes explicar que o mundo não é só estudar e fazer aquilo, mas que o mundo também tem outras coisas e como as questões da vindima, por exemplo, que o vinho não nasce, não entra logo diretamente para uma garrafa, acho que é. (Adriana, mãe de uma criança da escola particular)

Há muito poucas escolas públicas que disponibilizam tantas atividades extra-curriculares e de tantas e de áreas tão diferentes, não é? Podem ir a música, ou karatê, as atividades, não tem teatro, mas poderia ter, são poucas as escolas que disponibilizam, mesmo que a criança não tenha qualquer apetência para a situação, não é obrigada a ter essa apetência não é? Mas pelo menos tem a possibilidade de ter o contato com. O importante não é tu seres bom a fazê-lo, é tu teres a possibilidade de saberes o que é. (Tatiana, mãe de uma criança da escola pública)

No primeiro excerto, a valorização das atividades não-acadêmicas se dá pela conexão que é feita com a vida fora da escola, no segundo pela aproximação com o diferente, com a possibilidade do novo. De acordo com a ideia da aproximação com o cotidiano também encontramos o ponto nodal: *Aprendizagem significativa é pelo lúdico e aproximação do cotidiano*:

Essas coisas que eu acho que são importantes para a vida deles, não é? Saber as estações do ano, saber os dias dos meses, saber onde moram, saber a profissão dos pais, acho que faz parte da vida deles. (...) Faço assim, essas brincadeiras que acho que é mais agradável pra eles aprenderem assim. (Carolina, professora da escola particular)

Esta fala demonstra a preocupação da Carolina, professora da escola particular, em estabelecer uma relação da aprendizagem acadêmica com o cotidiano das crianças ou em utilizar o lúdico como forma de tornar essa aprendizagem mais interessante. Sendo assim, há nestes dois últimos pontos nodais uma tentativa de um outro discurso que tenta ver outro modelo de escola, criticando a escola como instrumento de controle.

No discurso da Escola como instrumento de controle a diversidade é deixada de lado para que o ensino possa atingir um maior número de crianças. O currículo também estabelece uma seleção de conteúdos que devem ser ensinados, sendo que o currículo não pode ser considerado neutro.

Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva o currículo deve ser visto não apenas como a *expressão* ou a *representação* ou o *reflexo* de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas *representa*, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão *no currículo* tem conexões com a inclusão ou exclusão *na sociedade*. (Goodson, 2002: 10)

Há no currículo uma hierarquia de saberes para uniformizar identidades. Essa hierarquia pode ser traduzida, na ideia de Foucault, pela relação do saber com o poder. Assim, podemos dizer que os currículos estabelecem regimes de verdade que fazem com que o saber escolar seja uma forma de poder.

O ponto nodal *Pais exercem suas funções segundo o que os professores lhes dizem para fazer/hierarquização na relação* nos permite pensar numa relação do poder com o saber:

É, de vez em quando venho cá com a professora e pergunto como é que a Helena vai. Depois em casa procuro corrigi-la no que a professora me diz. (...) Mas pronto, em casa tento corrigi-la e dizer à professora que chamo a atenção em casa, depois se ela aqui não fizer, não é porque eu não chamo a atenção em casa. (Marília, mãe de uma criança da escola pública)

Nesta fala, Marília, mãe de uma criança da escola pública, expõe que seu dever é fazer o que a professora lhe diz que deve ser corrigido, diz que faz o seu papel segundo o que a professora, enquanto detentora de saber, lhe diz. A mesma mãe explicita a relação do saber-poder com a dicotomia entre escola particular e escola pública na qual a *Escola pública deveria incentivar para o estudo como fazem na escola particular*:

É sempre dizer, inculcar na cabeça delas. Vão para a faculdade, há isso, há aquilo, têm uma vida melhor. Acho que isso tudo que lhe digo em casa, se disserem aqui já não é só uma pessoa a dizer, já são mais. Acho que devem inculcar isso nas crianças, por mais que seja uma escola pública e não interessa. Não é só no privado que tem que inculcar isso não é? (Marília, mãe de uma criança da escola pública)

A ida para a faculdade é evidenciada como uma melhoria de vida, no sentido que o saber traz poder. Ainda assim ela ressalta que a escola particular diz isso aos seus alunos, enquanto a escola pública não, mas deveria fazer o mesmo. Esse ponto

nodal pode ser relacionado com o ponto nodal que identificamos como pertencente ao discurso do neoliberalismo, no qual a professora Júlia, da escola pública, dizia que concordava com os alunos serem vocacionados para o trabalho desde o sexto ano, isso porque não há espaço para a cultura no meio da escola pública, pelo menos nas escolas públicas inseridas em contextos desfavorecidos. A “exclusão no currículo” é evidenciada na “exclusão na sociedade”, na qual só alguns têm o privilégio de deter o saber-poder, como na escola particular.

Podemos pensar esta lógica do saber-poder com o ponto nodal *A Valorização da escola como meio para “ser alguém”* referido por três mães da escola pública:

Acho que é uma base fundamental na escola para os miúdos, para começarem a *ser alguém*. (...) Basicamente é isso e tento fazer o meu filho alguém. Porque assim eu não aproveitei tudo de bom que eu tive. Eu não aproveitei. Eu tive graças a Deus, tive a minha mãe, que tive apoio, estive num externato académico do Porto, podia ter avançado e não avancei, porque... olha não fui inteligente, sei lá. E não quero que aconteça isso com o José, *quero que meu filho um dia seja alguém*. (Rosa, mãe de uma criança da escola pública)

Nesta fala o “ser alguém” é relacionado com o estudo, com o saber, e é colocado em oposição ao modo como a própria mãe se percebe: “podia ter avançado e não avancei” “e não quero que isso aconteça com o José”. Deste modo, esta mãe coloca o poder em oposição a ela mesma por não ter estudado e por isso valoriza o estudo do filho como forma de ele poder ser alguém.

É interessante notar que essa relação do poder-saber é evidenciada apenas em pais da escola pública, talvez por eles distinguirem melhor algo que não detêm como natural, o capital cultural, ao contrário do que acontece entre os pais da escola particular (Bourdieu, 2003). Ou seja, muitos dos pais da escola pública que foram entrevistados não estão inseridos na cultura escolar tanto quanto os pais da escola particular (que por exemplo, continuaram os estudos até os níveis superiores), sendo mais fácil perceber esta relação do saber-poder se estamos no lugar dos excluídos do poder. O que Bourdieu designa por capital cultural expõe a cultura escolar como uma cultura das classes mais favorecidas, de modo que os indivíduos destas classes já estariam habituadas a ela, que lhes é incorporada por “osmose” desde pequenos. “A cultura da elite é tão próxima à cultura escolar” (Bourdieu, 2003: 55) que traz privilégios a esta, pois ao tratar todos como iguais não considera a cultura dos desfavorecidos socialmente. A escola é vista por Bourdieu (2003) enquanto reprodutora da desigualdade social, dando a ilusão de uma seleção natural por mérito:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino colectivo dá uma aparência de legitimidade à selecção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (Bourdieu, 2003 :59)

Esta ilusão de uma mobilidade social explicaria a escola como um meio para “ser alguém”.

Outra característica encontrada no discurso da escola como instrumento de controle é a confirmação da estrutura formal do 1º ciclo. O ponto nodal *Imposição do ensino formal em detrimento ao lúdico no 1º ciclo*, encontrado em três entrevistas de professores da escola particular, enfatiza a estrutura académica a partir do 1º ciclo:

Exato, eles a partir do primeiro ano, há objetivos concretos, mesmo definidos pelo Ministério da Educação e que *exigem de fato que eles passem mais horas sentados numa cadeira em frente a uma mesa, não é?* (Cristina, professora da escola particular) (grifo nosso)

(No Jardim de Infância) É muito mais livre, muito mais tempo de atividades livres do que de trabalho orientado. Portanto, eles têm trabalho orientado lá em baixo, mas *não há necessidades de estar como eles estão aqui, coitados, a maior parte do tempo sentados nas cadeiras a trabalhar, não é? Nos livros*. Portanto, o trabalho é quase o oposto. (Carolina, professora da escola particular)

Em ambas as falas percebemos uma constatação da estrutura escolar na qual as crianças devem estar sentadas para aprender. No primeiro excerto a professora diz que para trabalhar os objetivos definidos pelo Ministério da Educação é preciso que eles passem mais tempo sentados, os objetivos que devem ser cumpridos “exigem” isso. O mesmo ocorre na segunda fala ao dizer da “necessidade” de estarem sentados, isto nos permite pensar que o trabalho a partir do 1º ciclo é tido como indissociável da estrutura académica da escola. Não aparecem questionamentos quanto a isso, ou uma proposta para trabalhar os conteúdos do 1º ciclo sem que as crianças estejam sentadas, mesmo que na segunda fala Carolina, professora da escola particular, lamente isso. No mesmo ponto nodal Antonio, professor e diretor da escola particular, constata e critica, essa formalidade do 1º ciclo:

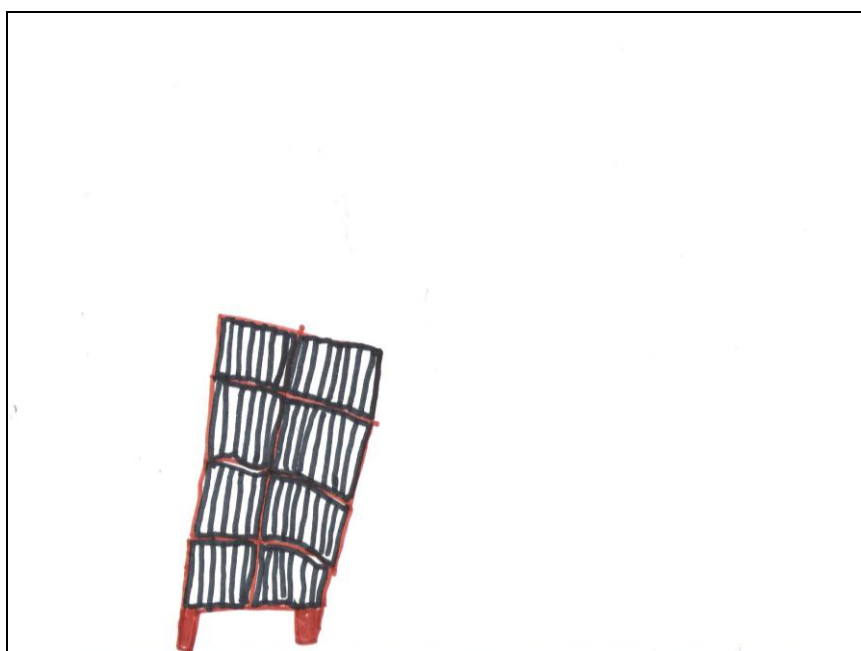
Portanto, a organização do espaço dentro das salas, dos materiais, das mesas, é que é de fato aí contrastante, e aí o primeiro ciclo traduz se calhar um bocadinho até mais do que era preciso um grau de formalidade maior. É mais académico, é claramente mais académico. (Antonio, professor e diretor da escola particular)

A estrutura da sala com cadeiras e mesas enfileiradas é constatada como característica das escolas a partir do 1º ciclo, isto permite pensarmos numa possível

naturalização da estrutura acadêmica da escola. A estrutura acadêmica da escola é reforçada nos desenhos de duas crianças da escola particular que a colocam como central em seus desenhos sobre o que é escola. Isto se traduz no ponto nodal *Estrutura acadêmica da escola é central no seu modo de funcionamento*:



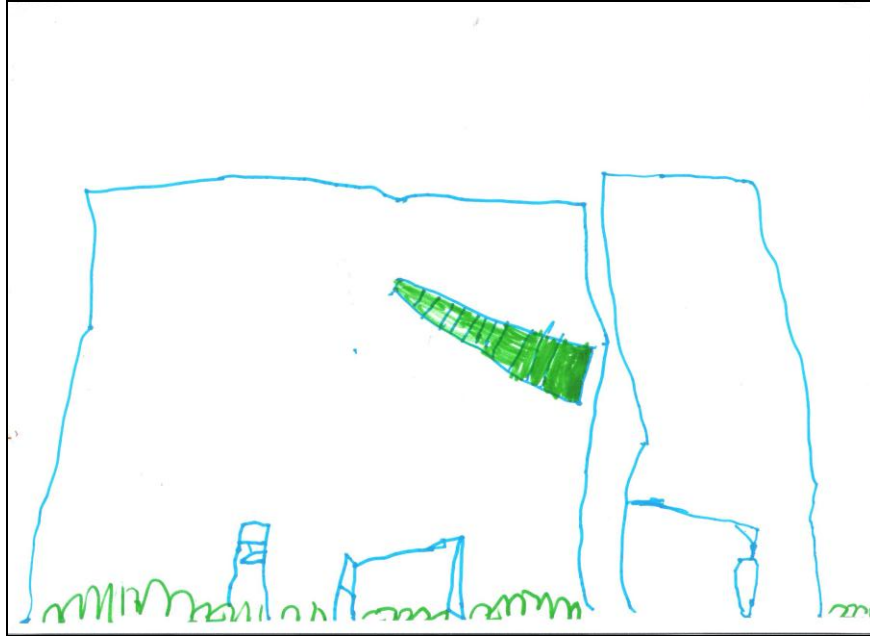
(Nádía, criança da escola particular)



(Isabela, criança da escola particular)

A lousa, as cadeiras, números e letras marcam o desenho da Nádía numa apresentação da escola com a sua estrutura. O desenho da Isabela coloca o foco numa instante com livros, também parte desta estrutura.

Duas crianças da escola pública, ao desenhar a escola, também a representa com a estrutura física, o que nos permite a identificação do ponto nodal *Estrutura física da escola é central*:



(Lucas, criança da escola particular)



(Eva, criança da escola pública)

É interessante notar as ausências, os não-ditos, como as próprias crianças e os adultos nos dois desenhos da escola particular e no desenho de Lucas, da escola pública. Não há pessoas nos desenhos: a escola é uma estrutura. Apenas no desenho

de Eva há pessoas – ela e uma colega trabalhando. Estes pontos nodais nos permite pensar na apropriação da criança na escola. Como ela é inserida neste contexto? Por que, e por quem a escola se constitui?

No ponto nodal *Escola é cansativa para as crianças* há uma constatação de que as crianças se cansam da escola pela sua estrutura:

É assim, eu acho que neste momento as crianças estão a ficar cansadas da escola porque o tempo que passam na escola é muitas vezes dentro da mesma sala. A não ser nas aulas de educação física é que os meninos saem da sala. É assim e eles não estão sentados, estão a fazer uma atividade fora da sala. (Júlia, professora da escola pública)

A estrutura mais formal da escola aparece como negativa nessa fala por fazer com que as crianças permaneçam muito tempo na mesma sala e sentadas. Este mesmo ponto nodal foi explicitado anteriormente no discurso neoliberal com uma crítica ao modo como o tempo é gerido, agora o que é assinalado como cansativo é o próprio modelo da escola. Ainda assim podemos nos questionar que a estrutura da escola é vezes criticada, mas não aparecem alternativas a ela, talvez pela sua naturalização.

Quanto à estrutura da sala de aula, dois professores da escola particular colocam o *Professor como controlador*:

Eu vou, vou circulando. Obviamente que não vou controlar tudo o que se passa em todos os cantinhos, por isso é que tenho o acompanhamento da vigilante. (Cristina, professora da escola particular)

O papel do professor é colocado neste ponto nodal como o de vigilante. Associamos o professor controlados com o que Foucault propõe da “escola-edifício deve ser um operador de adestramento. (...) O próprio edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar” (Foucault, 1984: 155). O professor e a estrutura acadêmica da escola (como a sala de aula com mesas e cadeiras) sustentam essa lógica de uma escola que homogeneiza, neste sentido “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência” (Foucault, 1984: 158).

Esta ênfase no professor é encontrada em dois desenhos de crianças da escola particular com o ponto nodal *Professor é central pois ensina*:



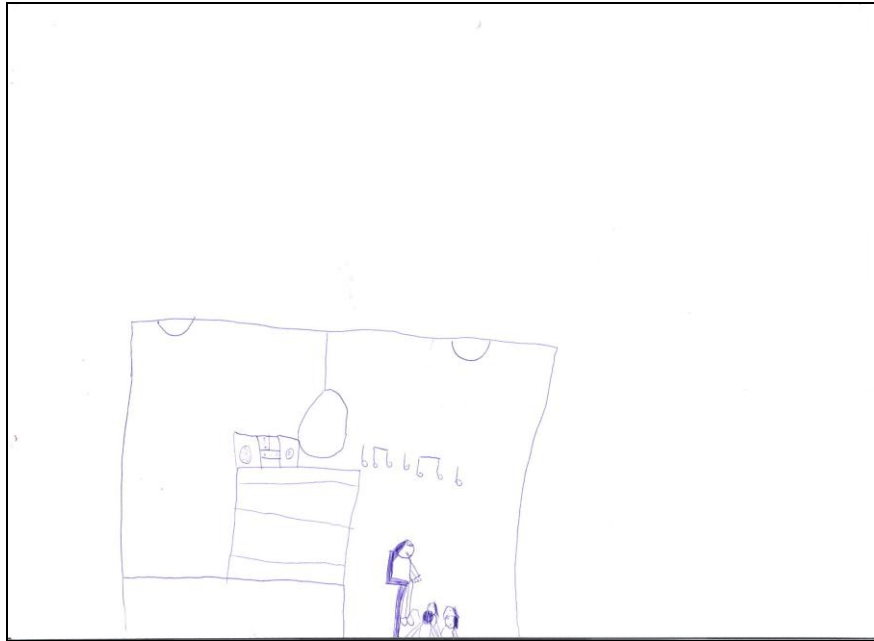
(José, criança da escola particular)



(Fernanda, criança da escola particular)

Nestes desenhos percebemos a centralidade do professor na sala de aula, novamente não há crianças no desenho da escola particular. Ainda assim podemos considerar que o desenho é o olhar da criança na sala de aula: o que ela vê é o professor e o quadro.

Em outros dois desenhos de crianças da escola particular percebemos o ponto nodal *Relação de ensino aprendizagem entre professor e aluno*. A relação do professor com as crianças é destacada em ambos os desenhos:



(Madalena, criança da escola particular)



(Tiago, criança da escola particular)

A representação da relação entre professor e crianças no primeiro desenho permite pensarmos numa hierarquização marcada pela distância entre professor e aluno, com a professora numa cadeira muito alta e as crianças escutando o que ela lhes diz. Do mesmo modo, no segundo desenho percebemos uma distância na relação entre a professora no quadro e os alunos nas carteiras, demonstrando o controle da sala pelo professor.

Por outro lado, encontramos dois pontos nodais que criticam a escola homogeneizadora, a *Valorização do ensino individualizado vs. escola que homogeneiza* é um deles:

Isso respeitamos e muito aqui. Mais do que em outras escolas em que eu costumo dizer, que têm o ensino mais rígido, mais militar. Pronto. Que não é assim, é assim, e é pra sermos todos iguais, e não há aqui pessoas diferentes, não é? E de fato são todos diferentes e reagem de maneira diferente a diversas coisas. (Mariana, professora da escola particular)

Acho que nisso esta escola é concreta, não formata meninos. Eles deixam que cada menino seja um menino e que todos aprendam com as diferenças entre eles, não é uma escola em que todos têm que ser iguais, não é? Eles respeitam as diferenças, e isso para mim é muito importante, porque eu acho que no mundo lá fora somos todos diferentes e não temos que ser todos bons na mesma coisa. (Sandra, mãe de uma criança da escola particular)

Nestas falas, a heterogeneidade das crianças é considerada importante na escola, tanto por professores como por pais da escola particular. Vale ressaltar que este ponto nodal foi representativo em termos de quantidade que aparece em atores da escola particular: na entrevista de quatro professores e na entrevista de três pais. Há aqui uma luta discursiva quanto à estrutura escolar: se por um lado ela é naturalizada por alguns professores, por outro ela é criticada por professores e pais da mesma escola. Enquanto para o discurso da escola como instrumento de controle a escola é tão boa quanto mais padroniza a criança – e, logo, um bom aluno é uma criança dentro dos padrões –, para a crítica a essa escola, uma boa escola é aquela que considera a diversidade das crianças.

Outro ponto nodal de acordo com uma valorização da escola mais heterogênea é o de que *As aprendizagens significativas partem das crianças*:

É a forma de nós fazemos com que o essencial do que se aprende aqui surja deles e dos interesses deles e das questões que no fundo eles levantam aqui uns com os outros, muito mais do que, nós é que encaixamos aí o programa. (Antonio, professor e diretor da escola particular)

Mais uma vez percebemos que há aqui uma preocupação da escola particular com a padronização, seja para a sustentar, para criticá-la ou para constató-la.

Percebemos que o discurso da Escola como instrumento de controle foi constituído por três características principais: a escola que padroniza, a hierarquia do saber-poder e a habituação da estrutura formal do 1º ciclo. Entre estas características podemos perceber uma divisão entre os pontos nodais da escola particular e os pontos nodais da escola pública. A escola que padroniza aparece apenas nas entrevistas da escola particular, não parecendo ser uma preocupação da escola pública. Por outro

lado, a questão do saber-poder é uma preocupação da escola pública pelo lugar que ela ocupa nessa relação hierárquica e não aparece na escola particular. A questão da estrutura acadêmica é a característica que aparece em ambas pelos desenhos das crianças e falas de professores.

4.2.3 O discurso da escola para a cidadania

Neste discurso, o trabalho da escola é focado nas relações desenvolvidas na escola visando à cidadania. A cidadania é frequentemente descrita como tendo dois aspectos essenciais: um estatuto de deveres e o exercício de direitos (Osler & Starkey, 2005). Geralmente, ao descrever-se e pensar-se a cidadania, o sentimento de pertença é ignorado (Osler & Starkey, 2005). Neste sentido, para o discurso que definimos como sendo da escola para a cidadania encontramos seis pontos nodais (ver Gráfico I) que estão de acordo com os princípios da cidadania de participação.

O ponto nodal *Criar cidadãos pela relação e diálogo* foi encontrado na fala de três professores da escola particular:

(cidadania) Isso tem a ver, traduz-se sobretudo em duas coisas, que é: na forma de organização da vida aqui e no trabalho mesmo específico de cada uma das matérias, não é? Eu acho que isso até, se calhar é o desafio maior e mais interessante da escola. (...) aquilo que têm a dizer ou a opinião deles é de fato muito respeitada a opinião deles, mas não é tanto pra respeitar a opinião deles, é mais por saber que isso é uma forma de construir opinião. (Antonio, professor e diretor da escola particular)

Nesta fala há uma ênfase na cidadania trabalhada no modo de vivência da escola e como tópico importante de ser desenvolvido na escola. De acordo com este ponto nodal, a cidadania é trabalhada na forma que os atores escolares se relacionam. Sendo assim, podemos dizer que, para o discurso da escola para a cidadania, uma boa escola é aquela que tenha um bom convívio e que em sua vivência demonstre comportamentos cidadãos.

A *Promoção de cidadãos críticos pelo “currículo oculto”* também sustenta a ideia de promover cidadãos críticos, como vemos na fala abaixo:

Currículo oculto é que há muitos valores que não estão nas aprendizagens acadêmicas, mas que todas as atividades que nós desenvolvemos aqui têm um currículo oculto, não é? As crianças têm que saber estar, têm que saber esperar pela sua vez, têm que se tornar pessoas organizadas, críticas, e isso é o currículo oculto, não é? Que está por trás de todas as aprendizagens. (Andréia, professora da escola particular)

Esta fala propõe que a escola desenvolva valores pelo que designa “currículo oculto”, ou seja, o modo como as atividades são desenvolvidas, por meio de comportamentos. A cidadania é trabalhada com o objetivo de criar cidadãos críticos. No ponto nodal *Trabalhar a cidadania na escola para formar gerações interventivas*, encontrado em duas entrevistas de professores (um da escola pública e outro da escola particular), há uma defesa do trabalho com a cidadania em ambas as escolas:

Se nós queremos pessoas participativas, com intervenção na sociedade, nós temos que promover isto. É nessas idades, que é preciso promover o diálogo, a discussão e a discussão de ideias e não sei... Por isso eu acho que a escola tem a obrigação de fazer isso. Acho que é um dos pontos fulcrais da escola. (Pedro, professor da escola particular)

(...) todo o trabalho que é desenvolvido na sala ajuda de certa forma depois a criarmos seres cívicos, seres que se preocupam com o outro, com a sociedade e com o bem estar, não é? O que podemos fazer melhor para ajudar uma sociedade como ela está neste momento. (...) são eles que depois aquilo fica muito enraizado e eles vão mudar comportamentos. (Gabriela, professora da escola pública)

Nestas duas falas há uma preocupação com o papel da escola na sociedade, visto como uma possibilidade de mudar a sociedade. O modo como se desenvolve o trabalho na escola é assim fundamental para o discurso da escola para a cidadania. Podemos dizer que, para este discurso, um bom aluno é um bom cidadão, uma pessoa que tenha reflexão crítica e assim que consiga mudar a sociedade.

O ponto nodal *a Escola tem que ser reinventada para ser mais democrática* apresenta uma crítica à escola atual e um apelo para a sua gestão mais democrática:

Portanto, é uma escola que tem que ser mais democrática, no fundo, e viver essa democracia que nem sempre passava a viver. A escola é feita por professores, por alunos e por pais, não é? (Renata, professora e diretora da escola pública)

Nesta fala, Renata, professora e diretora da escola pública, propõe que a escola deve ser de todos, pais, professores e alunos, mas não o é. Esta ideia envolve a forma como a escola se organiza, nas relações entre os atores escolares, na sua gestão. Neste sentido encontramos outro ponto nodal na entrevista de professores da escola pública que defendem a importância da relação entre pais e professores: *O sucesso da escola está no cativar os pais*:

Essa responsabilidade enquanto pais, mas eu penso que o segredo do sucesso da escola hoje em dia é saber cativar os pais. (...) Eu tenho muito mais facilidade de trabalhar a criança se eu tiver os pais do meu lado, as famílias do meu lado. (Renata, professora e diretora da escola pública)

E a escola está sempre num patamar um bocado frágil, não é? Porque se os meninos gostam de vir à escola a professora é a melhor do mundo, não é? Mas se os meninos já não gostam

por qualquer motivo, eles atacam a escola porque associam se calhar a acontecimentos e vivências que eles tiveram no passado, e não admitem. Por isso, para nós, é uma exigência enorme, porque nós temos que conquistar os meninos e temos que conquistar as famílias para conseguir depois trabalhar um bocadinho com elas, porque aqui nota-se que muitos pais não têm nem formação para ensinar os meninos e acompanhá-los em casa em termos acadêmicos, e uns nem educação, não é? (Alice, professora da escola pública)

A relação entre professores e pais é considerada fundamental para o trabalho escolar em ambas as falas. Na primeira fala, o professor reflete sobre a facilidade do seu trabalho se tiver os pais do seu lado; do mesmo modo, na segunda fala há uma preocupação em ter os pais do lado de modo que se possa trabalhar com as famílias para estas auxiliarem as crianças em casa. Assim, uma boa escola no discurso da escola para a cidadania é aquela que tem relações próximas entre seus atores escolares, novamente uma escola democrática.

Em ambas as escolas também encontramos um ponto nodal que explora a relação entre os atores escolares: *Há proximidade na relação entre pais e atores escolares:*

É uma escola em que de fato há muito essa partilha, os pais tão muito presentes, envolvem-se nos nossos projetos e depois participam dando aulas aos filhos, portanto dentro do contexto de grupo. (Cristina, professora da escola particular)

(...) eu creio que existe uma relação muito mais próxima, maior proximidade, maior conhecimento do que se passa entre professores e alunos e entre professores e pais. E mesmo atividades que são feitas na escola e os pais vêm há uma proximidade muito maior. (Tatiana, mãe de uma criança da escola pública)

Nestas falas há uma constatação de que os atores escolares são próximos, que se conhecem e partilham sobre as respectivas escolas, o que possibilitaria uma gestão mais democrática da escola.

Considerando os pontos nodais apresentados no discurso da escola para a cidadania, percebemos que esta é uma preocupação dos professores de ambas as escolas, havendo apenas um ponto nodal que represente a fala de uma mãe da escola pública. A escola para a cidadania pode ser considerado parte da ordem educacional e que os professores, por serem atores desta área, podem estar mais próximos, e por isso ser apresentado maioritariamente por professores.

Ainda assim, é importante ressaltar que o discurso da escola para a cidadania foca um cuidado com as relações. Sendo assim, é interessante notar que uma boa escola deve ser composta por todos numa gestão democrática por meio dos relacionamentos entre os atores escolares, embora o discurso da escola para cidadania

seja exposto ou sustentado maioritariamente pelo grupo de professores, e não pelos outros atores escolares.

Também notamos que não há críticas a este discurso, não há lutas discursivas com o discurso da escola para a cidadania. Portanto, podemos dizer que este discurso está cristalizado, pois aparentemente não é contestado, torna-se assim uma “verdade” sobre a escola. Laclau e Mouffe (1985) desenvolvem o conceito de hegemonia para discursos que num momento histórico em particular podem ser vistos como naturais e incontestáveis, embora nunca definitivamente estáveis. Este pode ser o caso da escola para a cidadania em nossa investigação.

4.2.4 O discurso da sociedade de consumo

Este discurso da sociedade de consumo é representativo pela centralidade que teve na entrevista de um professor/diretor da escola particular, sendo que é fundamentado por dois pontos nodais (ver Gráfico I). O ponto nodal *Conflito Geracional e de classe entre escola e pais* é representado pela fala abaixo:

Por outro lado, do nosso ponto de vista há alguma dificuldade hoje de estilos de educação. No fundo, aqui, quem está à frente desta escola, apesar de tudo, já é uma geração mais velha do que os pais e nós, há hoje, e aí talvez tenha muito a ver com a classe social com que trabalhamos, há uma ideia de comprar tudo, não é? Tudo se compra. (Antonio, professor e diretor da escola particular)

O “poder de compra” da classe social dos pais na escola particular é exposto como uma dificuldade entre as gerações de professores e pais desta escola. A “ideia de comprar tudo”, como dito por António, professor e diretor da escola particular, nos remete à sociedade de consumo de Baudrillard (2010), na qual o acúmulo de materiais exibidos demonstra o valor da pessoa de modo que o exibicionismo é parte das relações. Há aqui uma contraposição entre o estilo de educação da escola e o estilo de educação dos pais, caracterizado pelo consumo.

A *Relação de cliente (famílias) com produto (escola)* associa a sociedade de consumo com a ideia da escola quase-mercado:

E também, ainda por cima uma geração com poder de compra, que normalmente dizemos que é muito consumista mesmo em relação à educação dos filhos é tudo muito comprável em serviço. (...) “Nós aqui pagamos, e portanto aqui pagamos queremos mais. Exigimos mais, estamos a espera de mais.” Já não é só na qualidade, mas é na quantidade de serviço e nas coisas que se prestam. (Antonio, professor e diretor da escola particular)

Nesta fala, a geração atual de pais é entendida como consumista dentro da sociedade de consumo. A educação é mais um bem que entra na lógica da sociedade de consumo, se tornando comprável. Neste sentido, ela é comprada assim como se compra um objeto material: a relação que se estabelece com a educação é de cliente vs. produto, na qual, por se pagar, pode-se exigir mais: “aqui pagamos, e portanto aqui pagamos queremos mais”. Podemos dizer que ambos os pontos nodais traduzem o discurso da sociedade de consumo, no qual uma boa escola é aquela que é comprável e que atende aos seus clientes. A concepção de bom aluno não é abordada neste discurso, talvez por ele ser um produto.

4.3. Os desenhos

Embora tenhamos discorrido sobre os pontos nodais dos desenhos na análise anterior, consideramos importante um destaque a eles pelos contrapontos encontrados entre a escola pública e a escola particular nos pontos nodais e no campo da discursividade. O único ponto nodal comum às crianças de ambas as escolas é o de que a *Função da escola é ensinar*, uma ideia que já é naturalizada como fundamental e que sustenta a instituição escolar:

Tabela IV – Pontos nodais encontrados nos desenhos das crianças

Escola particular	Escola pública	Transversal
Relação de ensino aprendizagem entre professor e aluno (Tiago e Madalena)	Escola como uma experiência solitária. (Isabela)	Função da escola é ensinar. (Bárbara e Nádia, crianças da escola particular) (Eva, Natália e Ângelo, crianças da escola pública)
Professor é central, pois ensina. (José e Fernanda)	Pátio como lugar da brincadeira. (Isabela)	
Função da escola é ensinar as crianças para os pais. (José e Fernanda)	Tempo escolar é marcado pelo relógio. (Natália e Ângelo)	
Estrutura acadêmica da escola é central no seu modo de funcionamento. (Bárbara e Nádia)	Estrutura física da escola é central. (Lucas e Eva)	

Além da *Função da escola é ensinar*, a estrutura escolar da escola aparece em pontos nodais de ambas as escolas, com os pontos nodais *Estrutura acadêmica da escola é central no seu modo de funcionamento* e *Estrutura física da escola é central*, como foi abordado no discurso da escola como instrumento de controle.

Um dos aspectos que nos chamam a atenção são os não-ditos dos desenhos, ou o campo da discursividade. O campo da discursividade foi evidenciado a partir da contraposição dos desenhos, ou seja, a partir do que é dito num desenho e não noutra.

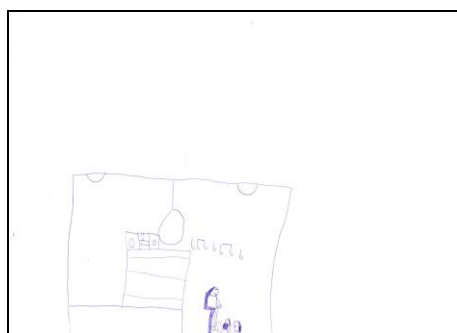
Na escola particular não encontramos desenhos que representassem as crianças como centrais numa escola, pois mesmo nos desenhos em que elas aparecem, como nos de Tiago e de Madalena, o foco está no ensino-aprendizagem, e não na criança. Consequentemente, nos desenhos da escola particular sem as crianças, não encontramos a brincadeira como parte da escola, tampouco a socialização entre as crianças.



(José, criança da escolar particular)



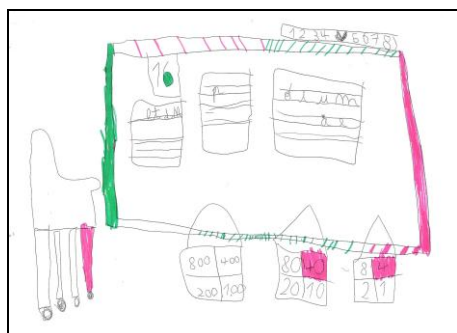
(Fernanda, criança da escola particular)



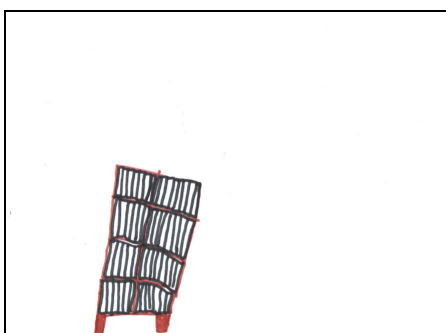
(Madalena, criança da escolar particular)



(Tiago, criança da escolar particular)



(Nádia, criança da escola particular)



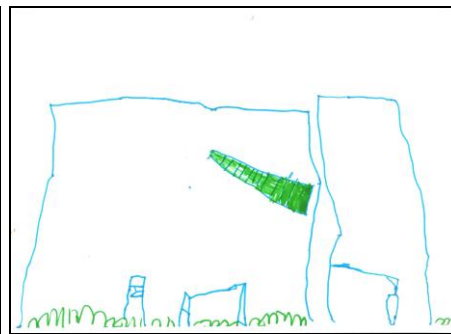
(Bárbara, criança da escola particular)

Por outro lado, na escola pública muitos dos desenhos representaram a criança, embora a brincadeira seja vista como central em apenas um desenho de uma

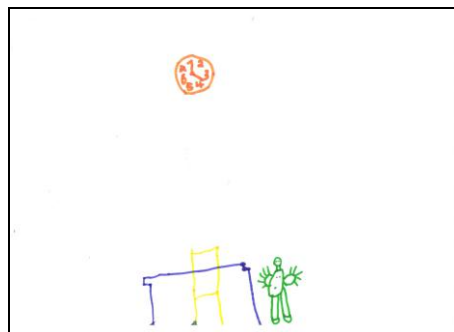
criança que tem necessidades especiais. Nos demais desenhos, aparece a criança com foco na aprendizagem:



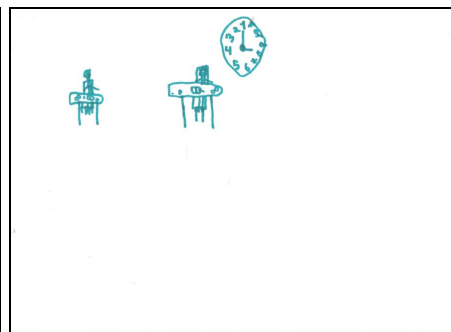
(Eva, criança da escola pública)



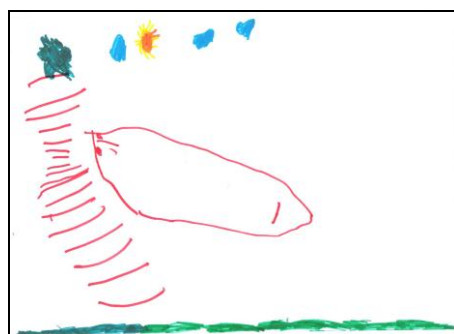
(Lucas, criança da escola pública)



(Angelo, criança da escola pública)



(Natália, criança da escola pública)



(Isabela, criança da escola pública)

Também é significativo notar que não há desenhos que representem o professor: este é excluído dos desenhos de todas as crianças da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas. (Ewald, 1993: 26)

As considerações finais é a parte da investigação em que tecemos o que foi abordado ao longo do texto. Não consideramos que este seja o momento de colocarmos um ponto final, no sentido de fecharmos os sentidos da investigação numa única interpretação, mas sim um espaço para pontuarmos o que discutimos, possibilitando novas indagações.

Sendo assim, cabe aqui uma contextualização do trabalho já feito para a partir disso trazermos reflexões sobre o que produzimos. No início levantamos a discussão sobre as características da sociedade ocidental pós-moderna apresentando as descontinuidades, a fragilidade e a individualidade como características da sociedade atual. Focamos na instituição escolar e propusemos a visão da escola como instrumento ideológico, ou seja, a escola como instituição formadora também é uma instituição que pode ser conveniente para o que se pretende da sociedade. Consideramos assim o estudo da escola essencial para o estudo da sociedade, para o que se pretende com a sociedade, e por isso a preocupação com a sua transformação em mercadoria.

Aprofundamos o contexto da investigação ao caracterizar a sociedade portuguesa. A partir dos anos 90, evidenciamos uma maior aproximação da educação com uma lógica de mercado (Correia, 1999). O quase-mercado educacional em Portugal é caracterizado pela valorização das avaliações e resultados, da escola como bem-estar social, dos rankings escolares - com a escolha dos pais em relação à educação dos filhos -, e de uma suposta autonomia escolar. Isto tudo implica transformações nos tipos de relações com/na escola, tendendo para uma relação mercadológica.

Fazemos aqui uma primeira consideração a partir da análise que realizamos, na qual pudemos ver que o discurso neoliberal foi aquele em que encontramos mais pontos nodais em nossa investigação, o que vai de encontro com os capítulos mais teóricos da dissertação. Mesmo que dentro do que consideramos como discurso neoliberal haja críticas, constatações e suporte a este tipo de discurso, ele é presente na escola e no que a concebe. É um discurso que faz parte da constituição da escola contemporânea. Além disso, o discurso neoliberal foi encontrado com bastante representatividade de quantidade de pontos nodais em ambas as escolas. Com isso, pudemos considerar que em nossa investigação o discurso neoliberal da escola, que convoca a escola como quase-mercado, é algo que está presente no campo social como um todo, não sendo apenas da escola particular, o que poderia ser evidente pelo

fato de os pais pagarem direta e explicitamente a escola. Isto nos traz mais elementos para pensarmos em ações sobre o campo educacional como um todo. Sendo assim, esta dissertação atenta ao cuidado com os discursos que produzimos, pois estes condizem com modos de atuação nas escolas.

Ressaltamos a importância do trabalho em conhecer os discursos educacionais logo no início da educação obrigatória, pois normalmente temos maior conhecimento de pesquisas no 2º e 3º ciclos de estudo, que demonstram uma clara aproximação do sistema educacional português com uma lógica de mercado, mas não tanto no 1º ciclo. Deste modo, a nossa investigação pode contribuir para conhecermos os caminhos traçados no processo educacional rumo ao quase-mercado. Evidenciamos as práticas e concepções do cotidiano escolar que levam aos discursos apresentados na análise, podendo discutir práticas e constatações às vezes naturalizadas.

Após um quadro teórico sobre as transformações educacionais rumo a uma aproximação com o mercado mostramos o nosso ponto de vista sobre investigação, nos posicionando teórica e metodologicamente de acordo com a análise do discurso. A linguagem é tida como essencial na nossa investigação, considerando os discursos como constituídos e constitutivos da realidade. Assim, devemos aqui fazer algumas considerações sobre o nosso processo de análise do discurso.

Consideramos a análise do discurso adequada para o que pretendíamos em nossa investigação na medida em que nos deu a possibilidade de ter uma dimensão sobre a formação de pensamentos. Ou seja, consideramos que a análise do discurso enquanto metodologia nos dá acesso para compreender “movimentos de pensamentos”, mais do que uma categorização de pensamentos. Por exemplo, ao encontrar os pontos nodais dos quatro discursos e elaborar uma discussão de como estes compõem um discurso, pudemos ter acesso às “miudezas” dos discursos, de modo que os tornamos mais palpável e menos teórico. Se nos primeiros capítulos apontamos para os novos tipos de relação na sociedade, que se configuram dentro de uma lógica de mercado, na análise do discurso pudemos entender como este discurso neoliberal opera no cotidiano da escola.

Deste modo, entendemos que esta dissertação contribui para ampliar o campo de estudo sobre o ensino, a educação e a escola, pois ao analisar as falas e pontos nodais entendemos como os discursos são constituídos, não por teorias e políticas, mas como se produzem também numa realidade mais próxima da escola, em

seu cotidiano. Mostramos os discursos que muitas vezes nos “tomam” de tal forma que são naturalizados. Nós, sujeitos, nos apropriamos de um certo modo de pensar e assim de uma certa ação que faz a realidade escolar. Ao discutir a formação destes discursos possibilitamos a reflexão e possíveis transformações desta realidade.

Contudo, colocamos aqui uma perspectiva da pesquisa para um passo que seria seguinte ao que foi realizado: um regresso às escolas, a possibilidade de uma nova conversa com os participantes da investigação após a análise de modo que pudéssemos continuar com este processo de reflexão sobre a escola, mostrando aos participantes o que entendemos de seus discursos e trazendo novos diálogos que só seriam possíveis junto aos participantes. Porém, este é um impedimento pela própria estrutura do mestrado, pelo limite temporal que nos é dado, o que fez com que fizéssemos certas escolhas de análise, por exemplo ao escolhermos não uma única escola, o que talvez possibilitasse um retorno, mas duas escolas para ter acesso ao público e ao privado.

Vale ressaltar aqui uma das dificuldades que presenciamos na própria escrita e composição da análise realizada: o posicionamento do próprio investigador. Atentamos para uma ciência na qual não estaríamos fora do objeto de estudo, como se o neoliberalismo, por exemplo, fosse exterior à nossa realidade, como se fosse algo a parte. Há uma tensão da escrita numa tentativa de não dividir entre nós Vs. eles. Como analisar falas, pontos nodais, desenhos, discursos sem nos colocar numa posição de julgamento dos outros, numa posição exterior a eles? Como trazer para a análise elementos da relação com o outro que ajudariam a não polarização do nós Vs eles?

Estas foram algumas dificuldades encontradas na análise das falas e desenhos, que tentamos complementar com as vivências nas escolas e anotações das observações feitas. Embora estas não estejam expostas, pois tivemos que fazer algumas escolhas metodológicas ao nos centrar na análise das falas e desenhos.

Outro aspecto que cabe às nossas considerações é a importância da presença dos quatro discursos que encontramos ao mostrar a multiplicidade que compõe a instituição escolar. Pudemos ver como a escola se forma por uma multiplicidade de discursos, o que amplia o campo de análise da escola. Assim, a escola não é apenas uma escola de instrumento de controle, por exemplo, mas é constituída também por outros discursos que perpassam a escola, como o discurso da escola para a cidadania, o discurso neoliberal, etc. Ou seja, a escola não é uma única coisa, ela é múltipla ao

ser formada pelos vários discursos que a constituem, o que amplia a nossa compreensão sobre a escola e conseqüentemente nossas ações.

Através dos discursos pudemos compreender algumas continuidades e descontinuidades entre os setores público e privado, assim como diferenças nos discursos entre os atores escolares. Faremos a seguir algumas considerações a estas diferenças e semelhanças.

Entendemos que, quanto ao discurso neoliberal, embora seja presente em ambas as escolas (como dito anteriormente), os pontos nodais que o constituem e as falas que representam estes pontos nodais são diferentes entre os dois setores da educação. Por exemplo, no ponto nodal *Escola/professor como suporte familiar* percebemos que este faz parte do discurso neoliberal de maneira diferente nos dois setores: na escola particular com uma relação de clientela, e na escola pública pelo afastamento do Estado e a concepção de escola-providência. Outro exemplo é a performance, que embora apareça em ambas as escolas surge como uma preocupação maior nos pais da escola particular; em contrapartida, a relação do trabalho-escola e a empregabilidade gerada pela escola é uma preocupação dos pais da escola pública. Com isso, podemos observar que o discurso neoliberal, embora presente nas duas escolas, é produzido com pensamentos diferentes, o que possibilita pensarmos em ações diferentes para transformações escolares em ambas as escolas.

O discurso da escola para a cidadania também foi concebido pelos participantes de ambas as escolas com a mesma quantidade de pontos nodais. Neste discurso é interessante notar que os professores de ambas as escolas (e uma mãe da escola pública) focaram nos mesmos objetivos: uma democratização da escola e na formação de gerações interventivas na sociedade. Este discurso é assim constituído de modo semelhante pelos professores de ambas as escolas e o entendemos como um discurso cristalizado, por não ser contestado nesta investigação. Este discurso não aparece nos desenhos e falas das crianças da escola particular, que enfatizam a escola como sendo para os pais, e nem nas crianças da escola pública, que tiveram como campo da discursividade, em sua maioria, as relações dentro da escola.

No discurso da escola como instrumento de controle percebemos a concepção da escola sendo uma estrutura bem delineada. Os desenhos das crianças, juntamente às falas dos professores de ambas as escolas, demonstram essa forte estrutura que concebe a escola. A estrutura é tida como tão importante para a

concepção da escola que, no desenho de três crianças, duas da escola particular e uma da escola pública, a estrutura é o que representa a escola, e não as pessoas.

Ainda no discurso da escola como instrumento de controle há uma discrepância entre a representatividade de pontos nodais que constituem este discurso, sendo que dos dezenove pontos nodais, treze são ditos pela escola particular e apenas seis pela escola pública. Podemos ressaltar que há uma luta discursiva entre o querer uma padronização das crianças, numa adequação à sociedade encontrada nos discursos de algumas mães de ambas as escolas, e uma concepção que preza pelo diverso da escola, pelo que é criativo encontrado em discursos de mães de ambas as escolas e professores da escola particular. Outro aspecto é o saber-poder também constituinte deste discurso, que traz uma hierarquia nas relações entre professores e mães da escola pública e entre crianças e professores da escola particular. Podemos pensar tal hierarquia em disputa com o desejo de uma escola para a cidadania que pretende relações mais democráticas entre os atores escolares, como visto no discurso da escola para a cidadania.

Por último, podemos considerar o discurso da sociedade de consumo como exclusivo de um professor da escola particular. Lembramos que este professor é também diretor da escola particular e pelas funções que desempenha tem mais contato com os pais desta escola, o que pode nos dar mais percepções sobre a dificuldade que sente em trabalhar com uma classe dita consumista.

Dito isto, trazemos uma das fragilidades do trabalho sendo a dificuldade que tivemos na análise do discurso com desenhos, por falta de exemplos mais concretos. Por outro lado, pudemos, sem perder de vista os pressupostos da análise do discurso, criar nosso modo de análise.

Outro aspecto é que, embora tenhamos participantes da escola pública e da escola privada para abranger os dois setores educacionais, não podemos considerar que estes setores foram totalmente incluídos, pois seria necessária uma amostra maior de participantes. Embora também saibamos que o número de participantes é consequência do tipo de estudo de que se trata, é inerente ao tempo imposto por uma investigação de mestrado.

Com o objetivo de perceber as concepções educacionais dos diferentes atores escolares nos dois setores, construímos o que foi considerado como “ideais educacionais” para cada tipo de discurso. Os ideais que traçamos aqui foram concebidos a partir deste período de investigação, tendo o cuidado de não generalizar

para todas as escolas e nem tomar estes discursos como únicos possíveis. Esperamos que essa dissertação contribua para pensarmos a escola em meio ao contexto atual com a importância do estudo da escola como reflexo da realidade social para possíveis mudanças educacionais e, conseqüentemente, sociais.

Referências Bibliográficas

- Adorno, Sérgio (1997). O social e a sociologia em uma era de incertezas. *Plural*, 4 (1), 1-27.
- Adorno, Theodor W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Afonso, Almerindo J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 20 (69), 139-164.
- Afonso, Almerindo J. (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-nação e a Emergência da Regulação Supranacional. *Educação & Sociedade*, 22 (75), 15-32.
- Allred, Pam & Burman, Erica (2005). Analysing Children's accounts using discourse analysis. In Greene, Sheila & Hogan, Diane (Eds), *Research Children Experiences methods and approaches* (pp.175-198). Londres: Sage.
- Apple, Michael W. (2002). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, José (1998). Metodologias qualitativas: Análise do discurso. In Esteves, Azevedo, José (Eds), *Metodologias qualitativas para as ciências sociais* (pp.107-114). Porto: Instituto de Sociologia.
- Ball, Stephen (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British journal of sociology of education*, 14 (1), 3-19.
- Barbour, Rosaline S. & Kitzinger, Jenny (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: Barbour, Rosaline S. & Kitzinger, Jenny (Eds), *Developing Focus Group Research: Politics Theory and Practice* (pp.1-20). London: Sage.
- Barroso, João (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In Barroso, João (org.). *O estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto: Porto.
- Barroso, João & Viseu, Sofia (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & sociedade*, 24 (84), 897-921.
- Batista, Isabel (2010). Eleição e fecundidade antropológica – ética e pedagogia de alteridade. In Carvalho, Adalberto Dias (coord.), *Limiares Críticos da Educação Contemporânea* (pp. 85-90). Porto: Afrontamento.
- Baudrillard, Jean (2010). *A Sociedade de Consumo*. Lisboa: edições 70.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bauman, Zygmunt (2009). *Sociedade Individualizada: Vidas Contadas e Histórias Vividas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Beck, Ulrich (2011). *Sociedade de Risco*. São Paulo: Editora34.

Boumard, Patrick (1999). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 1 (2). Retirado em outubro 9, 2011 de <http://pt.scribd.com/doc/46386481/O-lugar-da-etnografia-nas-epistemologias-construtivistas>

Bourdieu, Pierre (2003). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

Cardoso, Sonia, Carvalho, Teresa & Santiago, Rui (2011). From students to consumers: reflections on the marketisation of Portuguese higher education. *European Journal of education*, 46 (2), 271-284.

Cardoso, Clementina, M. (2003). Do Público ao Privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra. In Barroso, João, *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização* (pp. 149-191). Lisboa: ASA.

Cerisara, Ana B. (2004). Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In Sarmento, Manuel J. & Cerisara, Ana B (org), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp. 35-54). Porto: Asa.

Charlot, Bernard (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Caderno de Pesquisa*, (97), 47-63.

Charlot, Bernard (2006). A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.

Chauí, Marilena (1978). O discurso competente. *Revista da Associação Psiquiátrica da Bahia*, 2 (1), Retirado em Maio 12, 2012 de <http://pt.scribd.com/doc/35610079/6-Marilena-Chauí-Cultura-e-Democracia-O-Discurso-Competente>

Conceição, Nogueira (2008). Análise(s) do Discurso: Diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. *Revista de Psicologia: Teoria e Prática*, 24 (2), 235-242.

Correia, José A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 81-110.

Costa, Alexandra S. (2012). *As pessoas acima do lucro : políticas de educação, desenvolvimento e novos movimentos sociais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Costa, Marisa V. (org) (2009). *A educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina.

- Costa, Marisa V. & Momo, Mariangela (2009). Sobre a “conveniência” da escola. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (42), 521-604.
- Costa, Marisa V. & Momo, Mariangela (2010). Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 965-991.
- Cortesão, Luiza (2005). Será a Educação a “Culpada”? *Ecoo*, 7 (1), 23-40.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2006). Introdução: Nossa Reggio Emilia. In Rinaldi, Carla, *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar, Aprender* (pp. 19 – 56). São Paulo: Paz & Terra.
- Edwald, François (1993). *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega.
- Elias, Norbert (2004). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing Discourse Textual analysis for social research*. Londres: Ed. Routledge.
- Ferreira, Manuela (2004). Do “avesso” do brincar ou...as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social (ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In Sarmiento, Manuel J. & Cerisara, Ana B (org), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp.55-104). Porto: Asa.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel (1984). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, Michel (1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio D’Água.
- Gallo, Silvio (2008). O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: Borba, Siomara & Kohan, Walter (Orgs.), *Filosofia, Aprendizagem, Experiência* (pp. 115-130). Belo Horizonte: Autêntica.
- Giddens, Anthony (2002). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Giddens, Anthony (1998). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Glennerster, Howard (1991). Quasi-markets for education?. *The Economic Journal*, 101 (408), 1268-1276.
- Goodson, Ivor F. (2002). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.
- Guattari, Félix (1987). *Revolução Molecular*. São Paulo: Brasiliense.
- Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Londres: Verso.

Magalhães, Antonio (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

Magalhães, Antonio & Stoer, Steve (2002a). A reconfiguração do discurso político: É possível falar a partir de um 'não-lugar' ou de um 'lugar branco'. *A Página da Educação*, 116. Retirado em abril 14, 2013 de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=116&doc=9023&mid=2>

Magalhães, Antonio & Stoer, Stephen R. (2002b). *A escola para todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez.

Mills, Charles W. (1965). *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Mills, Charles W. (1977). Educação e classe social. In Pereira, Luiz & Foracchi, Marialice (Orgs.), *Educação e Sociedade* (pp. 268-286). São Paulo: Editora Nacional.

Ministério da Educação (2013). Metas de Aprendizagem. Retirado em maio 5, 2013 de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>

Moraes, Roque & Galiazzi, Maria do C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí

Moreira, Antonio F. & Silva, Tomaz T da (2002). Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma Introdução. In Moreira, Antonio F. & Silva, Tomaz T da. (Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp.7- 37). São Paulo: Cortez.

Neves, Tiago; Pereira, Maria J. & Nata, Gil (2012). “Apperances are deceptive” but still “you get what you pay for”: the case of school rankings, objectives and inequalities. *International journal on school disaffection*, 9 (1), 7-22.

Normand, Romuald (2008). Mercado, *performance*, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*, (11), 49-76.

Oliveira, Alessandra M. R. de. (2004). Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança. Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: Sarmento, Manuel J. & Cerisara, Ana B (Org.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (181-204). Porto: Asa.

Olssen, Mark; Codd, John & O'Neill, Anne-Marie (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*. Londres: Sage.

Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2005). *Changing Citizenship: Democracy And Inclusion in Education*. Nova York: Open University Press.

Perrotti, Edmir (1982). A criança e a produção cultural. In Zilberman, Regina (Org.) *A produção cultural para a criança* (pp. 9-27). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Phillips, Louise e Jorgensen, Marianne (2004). *Discourse Analysis as Theory and Method*. Londres: Sage.

Power, Sally & Whitty, Geoff (2003). Mercados educacionais e a comunidade. *Educação & sociedade*, 24, (84) 791-815.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Richter, Sandra (2007). Experiência poética e linguagem plástica na infância. *ANPED GE: Educação e Arte*. Retirado em abril 9, 2013 de http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3538--Int.pdf

Rinaldi, Carla (2006). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz & Terra.

Santos, Boaventura S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamentos.

Santos, Boaventura S. (1993). O social e o político na transição pós-moderna. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*, (31), 181-207.

Santos, Boaventura S. (1994). *Pela Mão de Alice : O social e o Político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.

Sarmiento, Manuel J. (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Sarmiento, Manuel J. & Cerisara, Ana B (Org.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.

Seabra, Teresa (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (59), 75-106.

Shimidt, Maria L. S. (1990). *A experiência de psicólogas na comunicação de massas*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Silva, Tomaz T. da (1996). O Adeus às Metanarrativas Educacionais, In: Silva, Tomaz T. (org.) *Identidades Terminais* (pp. 236-250). Petrópolis: Vozes.

Sousa, Sofia B (2010). *The academic community and the transformation of modes of knowledge production – A disciplinary, institutional, professional and generation study*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Sousa, Sofia B. (2011). The Transformation of Knowledge Production And The Academic Community Playing The Game And (Still) Being An Academic?. *Educação Sociedade & Culturas*, (32), 55-71.

Stoer, Steve R. (1982). *Educação Estado e Desenvolvimento*. Lisboa: Horizontes.

Stoer, Steve R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal 1970 -1980: Uma década de Transição*. Porto: Afrontamento.

Stoer, Steve R., Magalhães, Antonio & Rodrigues, Davi (2004) *Os lugares da exclusão social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez.

Stoer, Steve R. (2008). A Reforma Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento Social ou “disfarce humanista”? *Educação, Sociedade & Cultura*, (26), 17-48.

Teixeira, Pedro et al. (Eds) (2004). Glossário. In Teixeira, Pedro et al. (Eds.), *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* (pp.353-354). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Teodoro, António (2001a). *A Construção Política da Educação: Estado, mudança social e Políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.

Teodoro, António (2001b). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stoer, Steve. R. Cortezão, Luiza & Correia, José A. (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 126-161). Porto: Afrontamento.

Teodoro, António & Aníbal, Graça (2007). A educação em Tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, (10), 13-26.

Tonkiss, Fran (1998). Analysing discourse In: Seale Clive, *Researching society and culture* (pp.245-260) London: Sage Publications.

Terrasêca, Manuela (1996). *Referenciais Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes Análise dos discursos dos/as professores/as*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Varella, Júlia (2002). O Estatuto do saber pedagógico. In Silva, Tomaz T. da (Org.), *O Sujeito da educação: Estudos Foucaultianos* (pp. 87-96). Petrópolis: Vozes.

Veiga-Neto, Alfredo (2002). Olhares...In Costa, Marisa V.(Org.), *Caminhos investigativos I* (pp.23-38). Rio de Janeiro: Lamparina.

Whitty, Geoff & Power, Sally (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Education Development*, 20 (2), 93-107.

Wilson, Deborah, Croxson, Browyn & Atkinson, Adele (2006). What Gets Measure Gets Done. *Policy Studies*, 27 (2), 153-171.

Young, Michael (2007). Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1287-1302.

Propaganda Opel (2013). Retirado em abril 8, 2013 de <http://www.opel.pt/veiculos/opel-gama/veiculos-passageiros/adam/indice.html>

ANEXOS

Anexo I

Guião da entrevista com professores

Escola particular

Folheto de apresentação da escola

- No folheto de apresentação da escola há uma parte que é citado o Art.º 2º-5 da Lei de Bases do Sistema Educativo que diz que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Como você percebe este princípio no dia a dia escolar? De que modo trabalha com essas questões?

Sentidos e significados atribuídos

- Tendo como um dos princípios as aprendizagens significativas, como você estabelece isso no cotidiano das aulas?

Imaginário e faz de conta

- Como a criatividade e o imaginário das crianças são pensados/considerados aqui na escola?

Tempo

- Com quais critérios o tempo escolar é organizado?
- Você percebe diferenças entre os tempos escolares e tempos individuais entre as crianças? Se sim, como isso se reflete?
- Com o aumento do tempo escolar você percebe diferenças quanto as funções escolares? Quais são? Se puder dê exemplos de como isso acontece nas práticas do cotidiano.

Espaço

- Na escola as classes dos 3, 4 e 5 anos têm as salas maiores do que as do 1º, 2º, 3º e 4º anos escolares. Porque você acha que há essa diferença?

Casa-escola

- Como se dá a relação da escola com as famílias/casas das crianças? Como é a relação entre pais e professores?
- Na relação com os pais, percebe algum tipo de exigência quanto a educação de seus filhos? Se sim, quais?

Avaliação

- Há algum tipo de avaliação das crianças? Como é feito este processo? Quais são os critérios para a avaliação?
- Como a avaliação é apresentada aos pais e as crianças?

Competição

- É perceptível algum tipo de competição entre as crianças por serem “melhores alunos”? Se sim, como isso é trabalhado aqui na escola?

- Também no folheto há uma colocação sobre a tendência da individualização da nossa sociedade e sistemas escolares (de uma valorização do eu em detrimento ao coletivo) Como essas ideias aparecem na escola e nas práticas? Se conseguirem darem exemplos.
- Como é trabalhado o individual e o coletivo na escola?

Regras

- Há combinados sobre as regras da escola? Como são estabelecidos?

Escola pública

Projeto da escola

- Na candidatura da escola para o TEIP após diagnosticar eixos de intervenção apresentam-se propostas para ajudar esta intervenção uma delas é a educação para a cidadania. Como você constrói, ou implementa isso no cotidiano escolar?
- Como as questões de violência, presentes nos cotidianos das crianças também fora da escola são trabalhadas aqui na escola?

Sentidos e significados atribuídos

- Uma das questões colocadas no mesmo projeto para candidatura do TEIP é a “baixa expectativa face à importância da escolarização”. Como vocês trabalham com isso? Como conseguem dar sentido ao cotidiano escolar das crianças?
- Paralelamente ao trabalho com as crianças há algum tipo de trabalho feito com os pais?
- Quais atividades você acha que as crianças mais interessam-se e porque? O que faz para os motivar?
- Muitos dos materiais utilizados nas aulas cada professor que faz o seu, e o método de ensino muda. Como é a relação entre os professores? Trocam experiências, dificuldades? O que você acha que da unidade a escola?

Imaginário e faz de conta

- Como a criatividade das crianças são considerados aqui na escola?

Tempo

- Com quais critérios o tempo escolar é organizado?
- Você percebe diferenças entre os tempos escolares e tempos individuais entre as crianças? Se sim, como isso se reflete? (com alunos de inclusão e com outros também)
- As crianças acabam por passar mais tempo na escola do que em casa. Com essa mudança com o tempo aqui na escola, você percebe diferenças quanto as funções escolares? Quais são? Se puder dê exemplos de como isso acontece nas práticas do cotidiano.

Espaço

- Assisti a aulas em diferentes salas durante as duas semanas que estive aqui e reparei que as salas são organizadas de modo diferente (as cadeiras, mesas,

disposição da sala). Quem escolhe como fica a sala é o professor? Se sim como você pensou a organização da sua sala?

Casa-escola

- Como se dá a relação da escola com as famílias/casas das crianças? Como é a relação entre pais e professores?
- Na relação com os pais, percebe algum tipo de exigência quanto a educação de seus filhos? Se sim, quais?

Avaliação

- Há algum tipo de avaliação das crianças? Como é feito este processo? Quais são os critérios para a avaliação?
- Como a avaliação é apresentada aos pais e as crianças?

Competição

- É perceptível algum tipo de competição entre as crianças por serem “melhores alunos”? Se sim, como isso é trabalhado aqui na escola?
- Como é trabalhado o individual e o coletivo na escola?

Regras

- Há combinados sobre as regras da escola? Como são estabelecidos?
- Como se dá a relação entre os adultos e as crianças aqui na escola? Quais os papéis de ambos?

Guião para entrevista com pais de ambas as escolas

- Na sua concepção para que uma criança deve ir a escola? Quais as funções de uma escola?
- Com o aumento do tempo escolar você percebe diferenças quanto as funções atribuídas a escola? Quais? Se puder dê exemplos de como isso acontece nas práticas do cotidiano.
- O que você espera de uma escola? Quais características desta escola que considera importante para a educação de seus filhos? Porque escolheu esta e não outra?
- Pensando em quando frequentava a escola o que percebe que melhorou e/ou piorou na educação? Acha que os interesses e intuits educativos dentro da escola se mantêm ou se modificaram? Como percebe isso?
- Há aspectos escolares que se refletem em casa? Se puder, dê exemplos.
- Você recebe algum tipo de retorno sobre o processo escolar de seu filho? Se sim, como isso lhe é apresentado? O que considera importante conter neste retorno? Ele vai de acordo com suas expectativas e curiosidades sobre o processo educativo?
- Como se dá a relação da escola com as famílias/casa das crianças? Como é a relação entre pais e professores?

- O que deseja para o futuro de seu filho? Em que medida esta escolar contribui para isso?

Anexo II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA

Estamos a solicitar a sua participação para o estudo sobre as particularidades do processo de transformação da escola. A investigação tem como objetivo perceber as representações e sentidos escolares de pais, educadores e crianças. Foram realizadas observações do cotidiano escolar previamente à realização desta entrevistas.

Este estudo de mestrado é orientado pelo Doutor Tiago Neves e tem como investigadora responsável Bruna Mutarelli da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, que pode ser contactada pelo e-mail brunamutarelli@gmail.com ou pelo telefone 916043120.

Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos participantes da investigação quanto aos dados envolvidos na pesquisa seguindo as diretrizes éticas da pesquisa. O participante poderá abandonar a participação na pesquisa quando quiser. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder a gravação de áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar.

Grato (a) pela atenção

Assinatura do (a) investigador (a)

Assinatura do (a) orientador (a)

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora, consinto em participar da presente investigação.

Porto, ____/____/____.

Assinatura do participante da investigação (ou responsável legal)

Anexo III

Guião para grupo de discussão focalizada com as crianças

- Para que serve a escola? Porque vão a escola?
- O que vocês fazem na escola?
- Será que a escola sempre foi deste jeito? Porque as pessoas frequentavam a escola antigamente? e agora?
- O que esperam do primeiro ano escolar? Quais são as diferenças para o ano passado?
- Que espaços da escola vocês mais gostam e por quê?
- O que é avaliação?
- O que gostam de fazer na escola? E o que não gostam?
- O que querem ser quando forem grande? Vocês acham que a escola pode ajudar vocês a conseguir isso?

(posteriormente a esta conversa pediria para registrar em desenho, propondo que através deste desenho explicassem para um E. T. que nunca viu uma escola, como ela é, como funciona. O que contariam a ele que acham importante de ser falado da escola?)

Anexo IV

Pontos nodais organizados por discurso

Neoliberalismo

1. *Escola/professor como suporte familiar*
2. *Relação de cliente (família) com produto (escola)*
3. *Valorização do ensino particular por dar mais acompanhamento à criança*
4. *Escola é disponível aos pais*
5. *Valorização de ambas escolas por ser disponível*
6. *É dever da escola contactar os pais caso a criança esteja fora do padrão*
7. *A função da escola é ensinar as crianças para os pais*
8. *Escola faz papel dos pais de educar*
9. *Escola aumenta carga horária pela indisponibilidade dos pais*
10. *Aumento da escola é positivo pela indisponibilidade dos pais*
11. *Tempo escolar é marcado pelo relógio*
12. *Escola é cansativa para as crianças*
13. *Desequilíbrio entre o tempo escolar e atividades extracurriculares e o tempo na família*
14. *Quanto mais avançado o ensino, menos tempo tem a criança para brincar e descansar*
15. *Currículo é muito extenso para pouco tempo*
16. *Função dos pais é motivar a aprendizagem através de contratos pedagógicos*
17. *Atribuição de prêmio incentiva o estudo*
18. *Pais ansiosos na aprendizagem dos filhos*
19. *Função da escola é ensinar as crianças para os pais*
20. *Escolha da escola particular A é pela linha pedagógica e pelos seus resultados*
21. *Avaliação entre: pais que valorizam resultado Vs professores que promovem avaliação contínua*
22. *Crítica à sociedade que apenas valoriza resultados e números numa cultura da avaliação*
23. *As dificuldades de aprendizagem são geradas pela dificuldade em gerir as próprias emoções*
24. *Competição para ter sucesso*
25. *Competição é naturalizada*
26. *Crianças do JI são egocêntricas Vs crianças do 1º ciclo são competitivas*
27. *Ranking como promoção da competição*
28. *competição moderada é saudável*
29. *A competição acontece no ensino privado, não no público*
30. *Escola deveria ser conectada com o mundo do trabalho*
31. *Baixa expectativa dos pais e jovens com a escolaridade pois a educação não garante emprego*
32. *O estudo é uma mais valia para o emprego*
33. *A Escola como experiência solitária*

O discurso da escola como instrumento de controle

1. *Função da escola é homogeneizar*
2. *É dever da escola contactar os pais caso a criança esteja fora do padrão*

3. *Função da escola é preparar para a vida em sociedade*
4. *Currículo como limitador e normalizador*
5. *Valorização da diversidade de áreas não-acadêmicas trabalhadas em ambas as escolas*
6. *Aprendizagem significativa é pelo lúdico e aproximação do cotidiano*
7. *Pais exercem suas funções segundo o que os professores lhes dizem para fazer/hierarquização na relação*
8. *Escola pública deveria incentivar para o estudo como fazem na escola particular*
9. *Valorização da escola como meio para “ser alguém”*
10. *Imposição do ensino formal em detrimento ao lúdico no 1º ciclo*
11. *Estrutura acadêmica da escola é central no seu modo de funcionamento*
12. *Estrutura física da escola é central*
13. *Escola é cansativa para as crianças*
14. *Professor como controlador*
15. *Professor é central pois ensina*
16. *Valorização do ensino individualizado Vs escola que homogeneiza*
17. *as aprendizagens significativas partem das crianças*
18. *Relação de ensino aprendizagem entre professor e aluno*
19. *Tempo escolar é marcado pelo relógio*

O discurso da escola para a cidadania

1. *Criar cidadãos pela relação e diálogo*
2. *Promoção de cidadãos críticos pelo “currículo oculto”*
3. *Trabalhar a cidadania na escola para formar gerações interventivas*
4. *Escola tem que ser reinventada para ser mais democrática*
5. *O sucesso da escola está no cativar os pais*
6. *Há proximidade na relação entre pais e atores escolares*

O discurso da sociedade de consumo

1. *Conflito Geracional e de classe entre escola e pais*
2. *Relação de cliente (famílias) com produto (escola)*