

A PERSPECTIVA ANALÍTICA DAS AFIRMAÇÕES DE VALIDADE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA CRÍTICA EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ricardo Boklis Golbspan

Resumo: Este artigo discute as contribuições da perspectiva analítica das afirmações de validade para a pesquisa crítica em Sociologia da Educação. Essa ferramenta de análise de dados foi formulada por Jurgen Habermas, porém rearticulada para o campo da pesquisa sociológica crítica por Phil Francis Carspecken. Defende-se, neste texto, que ela pode ser utilizada em diferentes contextos como perspectiva analítica para estudos sociológicos da educação que levem em conta a agência dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. O texto apresenta as afirmações de validade, conceitos centrais da ferramenta e um exemplo concreto de sua utilização. Argumenta-se que essa perspectiva constitui um referencial útil para análises críticas e, mais do que isso, que a própria incorporação formal de perspectivas analíticas de modo geral nas pesquisas do campo é uma possibilidade de avanço para o debate da Sociologia da Educação no Brasil.

Palavras-chave: Afirmações de Validade; perspectiva Analítica; pesquisa Crítica em Sociologia da Educação.

O objetivo deste trabalho é discutir as possíveis contribuições da incorporação da perspectiva analítica das afirmações de validade para a pesquisa crítica em Sociologia da Educação no cenário brasileiro. Esta perspectiva foi formulada inicialmente por Jurgen Habermas como ferramenta de leitura de dados de pesquisa sobre intersubjetividades na comunicação (HABERMAS, 1984), porém foi rearticulada convincentemente por Phil Francis Carspecken como ferramenta útil também para relacionar essas intersubjetividades com o contexto social em que ocorrem as ações comunicativas, em particular no campo da educação (CARSPECKEN, 2011).

A reflexão sobre esta abordagem analítica pode ser relevante no contexto brasileiro da pesquisa crítica em Sociologia da Educação por pelo menos dois motivos. O primeiro relaciona-se a uma ausência recorrente de perspectivas de análise claramente anunciadas nas pesquisas do campo, que apontem qual a chave de leitura que o autor utiliza para examinar seus dados. Uma rápida varredura *online* por artigos em Sociologia da Educação publicados em 2015 no Scielo¹, por exemplo, indica que nenhum dos 17 consultados apresenta

¹ Scientific Electronic Library Online.

formalmente uma perspectiva analítica e a utiliza nomeadamente na análise dos dados². O mesmo procedimento no portal de teses da CAPES³ tampouco indica trabalhos que assumam manifestadamente uma perspectiva analítica. Deste modo, ainda que o pesquisador da área não opte especificamente pelas afirmações de validade em sua investigação, ou que opte por manter implícita sua ferramenta de análise, uma reflexão sobre o tema pode contribuir para um debate maior sobre como temos procedido ao nos debruçarmos sobre os dados que coletamos. O segundo motivo, mais diretamente ligado às afirmações de validade, refere-se ao aumento de pesquisas educacionais críticas sobre a “caixa preta” da escola (APPLE, 2008). Ou seja, de pesquisas que considerem não apenas a estrutura econômica e cultural mais ampla dos contextos educacionais, mas a relação das instituições educacionais com a vida concreta dos atores sociais que as vivenciam cotidianamente. Este crescimento, ao mesmo tempo que é um alento para o desenvolvimento científico da Sociologia da Educação, traz consigo novos desafios analíticos. Justifica-se, assim, o quanto a incorporação de um modelo epistemológico de análise como as afirmações de validade poderá ajudar a facilitar a tarefa do pesquisador, em termos de método analítico, e também a complexificar ainda mais as pesquisas que realizamos, especialmente aquelas que dedicam uma centralidade à agência dos sujeitos.

Para que se realize, então, a tarefa de apontar as contribuições possíveis desta perspectiva analítica, este trabalho apresenta, em primeiro lugar, os conceitos principais que ajudam a definir as afirmações de validade de acordo com Carspecken (2011). Ao mesmo tempo, nesse primeiro momento, apontam-se algumas possibilidades de análise que a incorporação do modelo apresentado permite. Em segundo lugar, procura-se exemplificar como é possível colocar em prática esta chave de leitura de dados em uma pesquisa sociológica da educação – no caso do exemplo aqui examinado, trata-se de uma investigação conduzida por mim que busca estabelecer relações entre julgamentos de alunos sobre sua educação e o contexto social e especificamente educacional em que se encontram. Finalmente, para concluir o trabalho, discute-se mais amplamente como o modelo aqui apresentado tanto pode ser imediatamente aplicado nas pesquisas sociológicas da educação como pode influenciar um debate maior na área sobre a importância metodológica deste tipo de ferramenta.

As principais ideias da perspectiva analítica das afirmações de validade

² A busca feita na página restringiu resultados para artigos brasileiros publicados em 2015 e que fossem encontrados ao se pesquisar por “sociologia da educação” na ferramenta de busca. Levou-se em conta as únicas 17 ocorrências registradas sob estes critérios.

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

Em artigo de 2011 publicado na revista *Educação & Realidade*, intitulado “Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos”, Phil Francis Carspecken oferece mais do que um mapeamento da pesquisa qualitativa crítica no cenário educacional (o que já é uma bela contribuição). Ali o autor apresenta um modelo epistemológico geral para análise de dados na pesquisa crítica. Dentre os principais conceitos socioteóricos destacados por Carspecken neste modelo, um deles, em função de suas propriedades, pode ser entendido como uma perspectiva de leitura de dados particularmente condizente com a pesquisa crítica interessada tanto na reprodução quanto na produção social (CARSPECKEN, 2011), tornando-se elemento útil para o pesquisador crítico comprometido com a Sociologia da Educação.

Ainda que o autor apresente um modelo completo, estruturado em seis conceitos fundamentais, a opção por focalizar aqui apenas um deles se justifica nas próprias palavras de Carspecken: “Usualmente um delineamento de pesquisa enfocará relações entre apenas alguns dos componentes acima ou, no caso de uma etnografia descritiva, enfocará um único componente (como sentido)” (CARSPECKEN, 2011, p. 401). Assim, a opção por utilizar apenas alguns ou um dos conceitos de Carspecken, como proponho aqui, faz sentido dentro da lógica de pesquisa apresentada pelo autor. Também, mesmo que as pesquisas sociológicas que realizamos não se enquadrem esquematicamente no conceito de uma etnografia descritiva, seu modelo permite que pesquisas em educação com vinculações de diversos tipos à teoria crítica possam, mesmo que implicitamente, colher frutos de suas contribuições. Neste sentido, pode-se levar em consideração outro comentário do autor neste texto:

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

O autor desta forma rejeita que seu modelo deva ser tratado com rigidez esquemática pelo pesquisador crítico, entendendo que os conceitos que apresenta podem ser rearticulados a partir de diferentes perspectivas teóricas. Oferecendo ao pesquisador esta autonomia para operar com as ferramentas que apresenta, Carspecken (2011) permite que recortes de sua teorização possam ser focalizados. Esta generosidade do autor, afinal, é o que dá legitimidade à proposta de dedicar uma centralidade, aqui, somente às afirmações de validade.

Deste modo, há uma legitimidade, oferecida pelo próprio autor, e uma utilidade, como defendo a seguir, em se analisar, mesmo que isoladamente, esta contribuição de Carspecken

(2011) – desde que vinculada a uma matriz sociológica crítica. É fundamental, então, justamente para compreendê-la, ressaltar inicialmente o conceito de “estruturas comunicativas e sentido” (CARSPACKEN, 2011, p.399), que o autor introduz para poder comentar as afirmações de validade.

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

Para o autor, mesmo em situações comunicativas mais avançadas, as comunicações feitas em sociedade são sempre, simultaneamente, compostas desses três tipos de afirmações: objetivas, subjetivas e normativas (CARSPACKEN, 2011). E o sentido de uma certa comunicação encontra-se justamente no agrupamento, ou na relação, das afirmações destes três tipos. O exemplo citado pelo autor pode ser elucidativo:

[I]magine que você e eu estamos assistindo juntos a uma palestra e o palestrante diz que a teoria da evolução deve estar errada porque, se estivesse certa, então nós, humanos, não seríamos nada mais do que macacos avançados. [...] Imaginemos que você e eu estejamos nessa palestra e, depois que o palestrante faz esta afirmativa, você olha para mim e eu levanto minhas sobrancelhas e faço uma expressão facial que significa *Essa é uma afirmativa boba, ridícula*. [...] As afirmações subjetivas que eu estou fazendo incluem um sentimento como aversão que estou sentindo por alguém ter podido fazer uma afirmativa como essa. É subjetiva porque é um sentimento que estou tendo. Sendo meu sentimento não é algo a que você tenha acesso da maneira que eu tenho e, assim, é subjetivo porque estados subjetivos são estados a que somente uma pessoa possui acesso direto. As afirmações objetivas transmitidas por minhas sobrancelhas levantadas incluem muitas coisas, porém uma delas seria a implicação de que existem evidências objetivas para a teoria da evolução. Todo mundo, em princípio, poderia ter tido o mesmo tipo de acesso a esse tipo de evidência, como evidências fósseis e genéticas apoiando a teoria evolucionária. As afirmações objetivas se referem a fatos e eventos que podem ser acessados por todas as pessoas das mesmas maneiras. Normativamente eu, implicitamente, declaro que é adequado que eu aja dessa maneira para com você nessa hora. (CARSPACKEN, 2011, p. 404-405).

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

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

Para o autor, são a objetividade, a normatividade e a subjetividade os tipos de afirmação que estão presentes em todos os “atos significativos” (CARSPACKEN, 2011), que são os atos em que ocorre a comunicação. Ademais, o autor também destaca que é possível que, em algumas situações comunicativas, outro tipo de afirmações venha a aparecer: as afirmações de valores. Em certos casos é possível que haja afirmações valorativas do sujeito comunicante intrínsecas no ato comunicativo. As afirmações valorativas são “afirmações a respeito do que é bom, ruim, bonito, valioso e assim por diante” (CARSPACKEN, 2011, p. 406), o que se diferencia das afirmações de normatividade, que se restringem ao que é tido como correto ou errado.

Este tipo complementar de afirmações de validade é também importante para o exercício analítico na pesquisa crítica da Sociologia da Educação, pois é um aspecto que pode ser relacionado diretamente com algumas problemáticas teóricas da área, como por exemplo a da ideologia (HALL, 2003). O aspecto valorativo, afinal, pode ser uma chave para a compreensão dos juízos de valor dos sujeitos em um determinado contexto social, o que pode ser útil para uma pesquisa sociológica que leve em conta as significações operadas concretamente por sujeitos escolares no cotidiano. Conecta-se, assim, o conceito epistemológico de Carspecken com objetivos de diferentes perspectivas da sociologia da educação de matriz crítica, sendo ele útil para uma operacionalização da prática analítica.

Carspecken (2011) ainda conceitua também um quinto tipo de afirmação, a afirmação de identidade. No entanto, esta não é tão centralmente considerada no exemplo de aplicação a seguir, dado o foco do exemplo a seguir, de um estudo mais voltado a entender a normatividade e os julgamentos destacados nos atos comunicativos dos alunos do que a questão de identidade desses sujeitos.

Outro destaque importante feito pelo autor, e que origina seu conceito epistemológico de “horizontes de validade” (CARSPECKEN, 2011) é que:

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

Ainda que potente metodologicamente, este aspecto da ferramenta epistemológica tampouco é diretamente utilizado no exemplo a seguir, apesar de que se trabalha com diferentes níveis de afirmação em certos momentos. No entanto, não se tem como foco nesse exemplo uma exploração de níveis mais ou menos profundos das afirmações. Para este debate, o conceito de hegemonia é mais utilizado (HALL, 2003; WILLIAMS, 2000), uma vez que compõe o arcabouço teórico do estudo que vem sendo realizando, em composição com aquilo que se toma como propriedade importante desta teoria de tratamento dos dados: a possibilidade de enxergar cada ato significativo, ou cada expressão comunicativa dos alunos, como um agrupamento de afirmações objetivas, normativas, subjetivas e ainda valorativas. É na relação destas afirmações de cada ato comunicativo com conceitos teóricos fundamentais de cada pesquisa que está a chave de leitura que aqui se propõe. Assim, como o próprio Carspecken (2011) coloca como uma possibilidade metodológica, os diferentes níveis das afirmações de validade não são, no exemplo a seguir, ignorados, mas intrinsecamente incorporados a partir de outros referenciais da própria teoria crítica.

Da mesma forma como se conduziu no exemplo a seguir, é possível que outros referenciais teóricos críticos da Sociologia da Educação sejam utilizados em outras análises, porém podem igualmente ser articulados à uma perspectiva analítica, e particularmente com, uma vez que tão flexível, as afirmações de validade. A seguir, então, explica-se como se aplicou a perspectiva analítica concretamente, a partir de dados de pesquisa coletados em campo, em uma pesquisa que venho conduzindo, e como isso contribuiu para o processo de análise dos dados.

Um exemplo de utilização da perspectiva analítica das afirmações de validade

Antes de mais nada, gostaria de esclarecer minha preocupação com aquilo que Michael Apple (2000) chama de “individualismo possessivo”. Para o autor:

Mesmo quando um autor faz a “coisa certa” e discute o seu lugar social em um mundo dominado por condições opressivas, o que escreve pode cumprir simplesmente a função de dizer “já sei o suficiente sobre você, deixe-me falar de

mim”, a não ser que reflitamos sobre isso mais do que temos feito (APPLE, 2000, p. 16).

Minha opção por trazer um exemplo de como proceder advindo de minha própria produção atual poderia indicar essa intenção. No entanto, a opção que faço por este exemplo, ainda que possa estar influenciada por este tipo de sentimento, justifica-se muito mais pela oportunidade que vejo de compartilhar uma prática um tanto incomum, porém que pode agregar elementos ao debate metodológico da área da pesquisa crítica em Sociologia da Educação. Ela também é uma forma de entender as limitações da proposta e da pesquisa que venho conduzindo, uma vez que as reações dos leitores seguramente virão, a partir de suas críticas e ponderações, a contribuir para uma sofisticação da proposta que faço.

Deste modo, feita esta importante ressalva, pode-se discutir a pesquisa aqui apresentada. Trata-se de uma análise sobre julgamentos de alunos nos anos finais de Ensino Médio de Porto Alegre sobre o significado de qualidade na educação. Além disso, trata-se de uma análise de julgamentos de alunos de duas escolas: uma escola de classes médias e médias altas de região central da cidade e uma escola municipal pública de periferia. Há uma complexidade envolvida neste tema de pesquisa e uma variedade de possibilidades analíticas que vêm sendo conduzidas. No exemplo a seguir, procura-se focalizar em um momento particular da análise sobre como os julgamentos dos alunos da escola privada sobre os processos educacionais que vivenciam são acompanhados de um sentimento específico, definido por Skeggs (2002) como *entitlement* (SKEGGS, 2002), o que não é verificado de maneira geral nos alunos da outra escola. Este sentimento seria uma confiança tácita, atribuída normalmente às classes médias e altas, de que suas posições devem estar asseguradas (SKEGGS, 2002). Na tentativa de analisar os julgamentos dos alunos, então, as afirmações de validade passam a ser úteis ferramentas. Início este debate apresentando julgamentos de alunos da escola privada significativos para este aspecto ao serem desafiados a dizer que instituição, fora a escola, consideram fazer um bom trabalho, no intuito do pesquisador de relacionar estes julgamentos a uma concepção sobre a qualidade educacional:

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

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

Realizo, então, uma análise inicial mais geral, ainda sem recorrer às afirmações de validade, sobre esses julgamentos. Aponto como estes dois exemplos em específico foram selecionados porque representam o sentimento de *entitlement* entre os alunos. As formas como os alunos enxergam as outras instituições a sua volta também apontam, afinal, aquilo que não enxergam, e aquilo que enxergam sobre si próprios. Os alunos associam-se às posições privilegiadas nos dois casos de forma implícita, pois não aparece como questionável ou ameaçada a posição associada àqueles que fazem o trabalho voluntário ou àqueles que são os alunos do curso de inglês. Esta é uma posição diferente daquela que os alunos da escola pública se colocam quando pensam em uma instituição que faz um bom trabalho. Apresento, então, como isso aparece concretamente nas falas desses outros alunos:

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

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

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

Novamente, para falar desse segundo caso, recorro a uma análise preliminar mais geral, antes de pôr em prática as afirmações de validade. Afirmo como, nestes casos, os alunos se sentem beneficiados por conseguirem acessar os serviços das instituições filantrópicas citadas ou por acessarem empregos em uma loja de materiais de construção. Novamente, o sentimento aparece articulado às condições materiais dessas realidades desiguais: o curso privado de inglês ou a posição de voluntário – e não de assistido – não fazem parte da realidade da maioria dos alunos pesquisados da escola pública, o que também implica outras estruturas de sentimento (WILLIAMS, 2000). Não há posições de privilégio sentidas como asseguradas para estes alunos, mas um sentimento de gratidão por conquistarem os benefícios destes projetos sociais e empregos (relacionados às condições fundamentais para uma “vida normal”). Estas desigualdades, porém, e em particular a presença do sentimento de *entitlement* entre os alunos do colégio particular, podem ser examinadas mais detalhadamente, para que se seja feita uma análise rigorosa dos julgamentos analisados até então de forma mais geral. Recorre-se, então, às afirmações de validade. Optei por claramente listar essas afirmações na parte de análise da pesquisa, da seguinte forma:

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

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

Afirmações de validade subjetivas [Escola Privada]: os alunos supõem que é apriorístico o contexto social de privilégio que os constrange.

Afirmações de validade subjetivas [Escola Pública]: os alunos supõem que é subentendida consensualmente a sua condição desfavorável como parte de uma realidade educacional.

Afirmações de validade normativas [Escola Privada]: os alunos veem como normal a posição de privilégio que ocupam nas instituições citadas. Não aparece uma instituição que ofereça emprego como uma instituição que faça um bom trabalho em suas falas.

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

As afirmações de validade, assim, ajudam o pesquisador a destrinchar a agência dos sujeitos, neste caso, os julgamentos dos alunos, permitindo que a análise passe de uma perspectiva mais ampla para aspectos específicos dos dados coletados. Neste trecho, optei por focalizar em afirmações objetivas, subjetivas e normativas, porém, dependendo dos dados analisados em cada momento, era possível optar por analisar também as afirmações valorativas de cada julgamento. É a utilização da ferramenta que permitiu que a pesquisa fosse, então, além de uma análise superficial ou sem rigor quanto ao procedimento. Permitiu que se levasse a conclusões como o fato de que se pode observar o que também está em silêncio quanto às afirmações subjetivas e normativas. Ao enxergarem como normal sua posição de privilegiados, os alunos do colégio particular também não enxergam como normal para si ocupar posições subalternas, e o oposto pode ser dito dos alunos da escola pública: as falas indicam que a posição de privilégio, seja como voluntário ou como aluno de um curso de inglês privado, não fazem parte da realidade cotidiana destes alunos.

Assim, as afirmações de validade podem ser entendidas em termos de níveis \, como supõe Carspecken (2011) ao falar em profundidade. Isso pode ser feito, porém, desde diversas teorias, e tenho procedido à análise a partir do conceito de hegemonia (HALL, 2003; WILLIAMS, 2000). Apesar de que não é meu objetivo detalhar esta discussão teórica aqui, é importante que se registre a relação entre o constrangimento da condição social e educacional

dos alunos em cada contexto e aquilo que enxergam como possível ou normal. O conceito de hegemonia ajuda a entender como o processo de reprodução, produção e legitimação da desigualdade não ocorre na fala dos alunos meramente por imposição ou dominação, mas por convencimento (WILLIAMS, 2000). Ademais, auxilia na compreensão de que se trata não apenas de que os alunos são coagidos a sentirem, pensarem ou agirem da forma que o fazem em seus julgamentos, mas que têm o próprio campo de possibilidades imagináveis rearticulado por um senso de realidade particular que passa a aparecer como “a realidade” e por uma vigorosa falta de opções além do único caminho que se pode visualizar (WILLIAMS, 2000). Isto aparece concretamente quando falam ou silenciam sobre possibilidades que já aparecem como pré-definidas, para eles e pela percepção deles mesmos, para sua atuação fora da escola. Assim, há uma relação de seus julgamentos com a hegemonia que pode ser compreendida com a ajuda do método analítico das afirmações de validade.

Estas afirmações de validade também apontam novamente para as incorporações das desigualdades nas próprias estruturas de sentimento (WILLIAMS, 2000). Para Williams, aliás, tais estruturas, ao serem atingidas, são significativas na medida em que, para ele, estrutura de sentimento:

não se trata somente de que devemos ir mais além de crenças sistemáticas e formalmente sustentadas, ainda que sempre devam as incluir. [...] Estamos falando dos [...] elementos especificamente afetivos da consciência e das relações, e não sentimento contra pensamento, mas pensamento tal como é sentido e sentimento tal como é pensado (WILLIAMS, 2000, p. 154-155).⁴

Desta forma, as afirmações de validade ajudaram a identificar que, nos dois casos, há um sentimento envolvido. Um sentimento de que as instituições citadas são boas, mas o sentido de “bom” é articulado de uma maneira para alunos da escola privada e de outra para alunos da pública. Há, afinal uma relação indireta nestas construções de sentimento com as expectativas educacionais destes alunos: na medida em que os alunos do colégio particular se autorizam a ocupar posições de privilégio, os alunos da escola municipal legitimam suas posições de beneficiados quando adquirem condições para uma “vida normal”, com condições materiais fundamentais. Assim, a utilização das afirmações de validade contribui para que se chegue à conclusão de como a noção de qualidade se constrói, de maneiras diferentes em cada caso, na articulação entre os julgamentos dos alunos sobre o que aparece como “bom” nos processos educacionais e sua condição social.

Este exemplo, então, foi apresentado para que se pudesse concretamente visualizar como a opção por uma perspectiva analítica, e particularmente as afirmações de validade,

⁴ A tradução do espanhol é minha.

pode contribuir para análises críticas complexas, relacionais, porém que ao mesmo tempo contem com método analítico rigoroso. Este é apenas um caso específico, podendo ser utilizado em outros casos, e podendo a própria ferramenta ser rearticulada para outros tipos de dados.

Considerações

Com este trabalho, procurou-se apresentar as possíveis contribuições das afirmações de validade (HABERMAS, 1984), de acordo com a interpretação de Carspecken (2011), para pesquisas críticas em Sociologia da Educação. Inicialmente, apresentaram-se os principais conceitos da formulação de Carspecken, destacando-se os tipos de afirmações de validade: objetivas, subjetivas, normativas e valorativas, além de identitárias. Em seguida, apresentou-se um exemplo com o objetivo de apontar como esta abordagem analítica pode contribuir com as pesquisas da área, a partir de um estudo que venho realizando, em que os julgamentos que os alunos fazem da qualidade de sua educação podem ser analisados a partir de um rigoroso procedimento garantido pela ferramenta de Carspecken (2011). De forma geral, a tentativa feita neste texto foi de trazer provocações não apenas em torno deste conceito em específico, mas em torno da forma como se podem realizar análises sérias dos dados coletados em campo. Além disso, mais do que trazer provocações, procurou-se apontar caminhos concretos possíveis para pesquisas críticas na área da Sociologia da Educação.

Referências

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

_____. **Política Cultural e Educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. In **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

HABERMAS, Jurgen. **The Theory of Communicative Action**. v. 1. Boston: Beacon Press, 1984.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SKEGGS, Beverley. **Formations of class and gender**. London: Sage, 2002.

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