

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MESTRADO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA DA UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A
CHICOUTIMI CONVENIADO COM A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – BRASIL

PODER, SABER, VERDADE NA PRODUÇÃO DE “SITUAÇÃO DE FRACASSO”: UM
ESTUDO DO COTIDIANO ESCOLAR NO ENSINO NOTURNO

POR

LUIZ CARLOS JANDIROBA

SETEMBRO DE 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

PODER, SABER, VERDADE NA PRODUÇÃO DE “SITUAÇÃO DE FRACASSO”: UM
ESTUDO DO COTIDIANO ESCOLAR NO ENSINO NOTURNO EM SERRINHA/BAHIA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSITÉ DU
QUÉBEC COMO EXIGÊNCIA PARCIAL DO CURSO
DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E PESQUISA,
CONVENIADO COM A UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA, BRASIL.

POR

LUIZ CARLOS JANDIROBA

SETEMBRO DE 2004

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado da Bahia, pelo ato da Magnífica Reitora Prof^a Maria Ivete do Sacramento, dispensando o pagamento das anuidades do curso de Mestrado tornando-me possível a realização de um sonho.

Ao amigo e colega Prof^o Paulo Batista Machado, por encorajar-me a concorrer à seleção para o Mestrado, bem, como pelas constantes palavras de estímulos no transcorrer desta jornada.

À Prof^a Dr^a Stela Rodrigues dos Santos, pela paciente orientação na realização deste trabalho, o qual, tornou-se possível graças à sua cumplicidade foucaultiana.

À Prof^a Dr^a Marta Anadon que combinando o rigor acadêmico com o sentimentalismo latino-americano contribuiu para o desabrochar de novos conhecimentos em um Mestrado plantado no semi-árido do sertão nordestino e baiano.

À colega e amiga Maria Juscely Cardoso, por efetuar a revisão desta dissertação e pelos questionamentos que contribuíram para o esclarecimento de muitas dúvidas.

À Maria Claudete Marques Estrela, por sua colaboração na revisão da forma de apresentação, elaboração das referências e de citações deste trabalho.

Aos professores e alunos do Colégio Rubem Nogueira pela participação na pesquisa, através de discussões que me levaram a descortinar novas perspectivas para a compreensão das intrincadas e imbricadas relações de poder tecidas na escola.

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Virna, Neto e Thierry, verdadeiras razões dos meus esforços no sentido de compreender melhor a complexidade do ato de educar na esperança de poder contribuir para lhes oferecer um mundo onde possam ser felizes.

Em memória de José Máximo Jandiroba, meu pai, responsável pela minha formação política, a qual, ainda que sutilmente, inspirou este trabalho

À D. Detinha, minha mãe, responsável por minha formação afetiva, sem a qual, jamais experimentaria o sentimento de ser solidário com a dor e o sofrimento dos que padecem sob o jugo da discriminação social

À minha esposa Marinalva por lhe furtar o tempo para que este trabalho fosse possível

É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança, antídoto limitado ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõem de cima e que vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo. (GENTILI, 2002)

RESUMO

O estudo frutificou da experiência docente do pesquisador no ensino noturno ao se defrontar com as dificuldades dos alunos em apreender os conteúdos escolares. As reflexões posteriores levaram à problematização das relações entre os alunos em situação de fracasso e os professores do ensino noturno, pressupondo-se que as relações sociais construídas na escola são tradutoras de ações de poder. Este entendimento apoiou-se na premissa de que os saberes e poderes são distribuídos na escola de forma desigual, levando-se a se pensar em uma relação entre o fracasso dos alunos e os poderes presentes na escola. O raciocínio conduziu à conclusão de que o problema provocador desta pesquisa, consistia no fato de que, a escola tendo por função socializar os conhecimentos sistematizados historicamente, ao homogeneizar os seus processos de difusão, tomando por suposto a igualdade de condições dos alunos, acaba por produzir situações de fracasso ocultas pelos discursos de verdade e poder. Desse modo, a pesquisa teve como objetivo mais amplo, compreender as condições produtoras de situação de fracasso de alunos do ensino noturno, em uma escola pública em Serrinha, a partir do entendimento que a tríade poder/saber/verdade, estavam em jogo nesta produção, o que implicava em se descobrir na dinâmica das relações de poder, as estratégias e táticas postas em prática pelos seus respectivos sujeitos, no fazer o cotidiano escolar em turno noturno. O referencial teórico exprimiu a leitura de autores como Foucault (1979), (1991), (1999); (Charlot (2000), (2001), (2002); Certeau (1994); Martins (2000); Lefebvre (1968); cujas reflexões sobre poder, situação de fracasso, táticas, modernidade anômala e cotidiano respectivamente, foram importantes para a compreensão do objeto de estudo. A opção metodológica consistiu na abordagem qualitativa sob a forma de pesquisa etnográfica, utilizando-se como método o estudo de caso etnográfico praticado pela articulação da observação direta com a entrevista intensiva, complementadas por meio dos inventários do saber e dos inventários da prática docente. A análise das informações fundamentou-se no princípio da hermenêutica de profundidade levando-se em conta a triangulação dos dados coletados através dos vários instrumentos da pesquisa, a qual, levou à compreensão de que na relação entre professores e alunos se produziram estratégias e táticas de poder. As primeiras, criadas pelos docentes, visavam o ocultamento das situações de fracasso e as segundas, construídas pelos alunos, objetivavam evitar a reprovação dos mesmos. O mascaramento das situações de fracasso pode contribuir para se criar uma exclusão includente, garantindo o acesso e permanência dos alunos na escola, mas, engendrando internamente novas formas de exclusão em relação à apropriação dos saberes escolares. Estas descobertas trazem para a pauta das discussões o papel social da escola na sociedade brasileira contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Alunos do Ensino Noturno; Situação de Fracasso; Poder

RÉSUMÉ

L'étude découle de l'expérience pédagogique du chercheur qui enseigne dans une école nocturne et qui est préoccupé des difficultés qui touchent les élèves par rapport aux contenus scolaires. Les réflexions du chercheur mettent en évidence que les rapports sociaux établis entre les enseignants et les élèves en situation d'échec sont chargés de manifestations de pouvoir, surtout parce que les savoirs et les pouvoirs se déroulent de façon inégale en contexte scolaire. Cette compréhension s'est appuyée dans la conclusion que le problème invitant de cette recherche, a consisté en le fait que l'école a l'habitude de socialiser la connaissance en prenant pour supposition l'égalité des conditions de vie des élèves. Ce fait termine pour produire des situations d'échec qui sont une retombée des rapports cachés par les paroles de la vérité et du pouvoir. Cette recherche a comme objectif plus large, comprendre les conditions de production d'échec scolaire chez les élèves qui font leurs études dans la tranche nocturne d'une école de la Ville de Serrinha, Bahia, au Brésil. Il y a la préoccupation de comprendre l'interaction de la triade "pouvoir/savoir/vérité", les enjeux qu'y se déroulent, principalement les stratégies et les implications de cette interaction. La construction théorique s'est appuyée dans les œuvres de Foucault (1979), (1991), (1999); Charlot (2000), (2001), (2002); Certeau (1994); Martinets (2000) et Lefebvre (1968). La pensée des auteurs cités a aidé à mettre en relief la situation d'échec et d'autres questions indispensables à la compréhension de l'objet de l'étude. L'option méthodologique a consisté en l'approche qualitative sous la perspective ethnographique. Nous avons utilisé comme méthode principale l'étude du cas, bien que l'observation directe articulée avec l'entrevue intensive, complétée à travers les inventaires de la connaissance et les inventaires de l'entraînement pédagogique. L'analyse de l'information a été basée sur le paradigme de l'herméneutique de la profondeur en prenant en considération la triangulation des données obtenus à travers de plusieurs outils de recherche. On peut dégager l'existence de stratégies de pouvoir: les enseignants utilisent ces stratégies pour cacher les situations d'échec et les élèves contruisent leurs stratégies de justification ou négation de l'échec. Cette situation peut contribuer pour créer le renforcement de l'exclusion, en garantissant de façon paradoxale l'accès et la permanence des étudiants dans l'école, mais en consacrant une nouvelle forme d'exclusion par rapport à l'appropriation des savoirs qui circulent dans l'école. Cette étude apporte une significative contribution à la société brésilienne contemporaine par rapport au rôle social de l'école. .

LES MOTS - CLEF: École; Élève de L'Ecole Nocturne; Échec Scolaire; Pouvoir.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	ii
DEDICATÓRIA	iii
EPIGRÁFE.....	iv
RESUMO	v
RESUMÉ	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	7
1. O PONTO DE PARTIDA: A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA.....	7
1.1. OS DIFERENTES OLHARES SOBRE O PROBLEMA.....	15
1.2 CONFIGURANDO O PROBLEMA.....	25
CAPÍTULO II –	33
2. REPENSANDO O CONCEITO DE ESCOLA: REPRODUÇÃO OU PRODUÇÃO SOCIAL?	33
2.1. A PRODUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA: PODER, SABER E VERDADE	47
2.2. O COTIDIANO ESCOLAR	54
2.3. ENSINO NOTURNO E SITUAÇÃO DE FRACASSO.....	57
CAPÍTULO III –	61
3. O CAMINHO PERCORRIDO: A METODOLOGIA DA PESQUISA	61
3.1. O CONTEXTO DOS ESTUDOS	69
3. 2. OS MOMENTOS DO CAMINHO: PRATICANDO A METODOLOGIA	77
3.2.1 O momento exploratório	80

3.2.2. o momento da coleta dos dados: a escolha das técnicas	86
3.2.3. o momento da análise: os procedimentos adotados	97
CAPÍTULO IV -	102
4. AS SUTILIDADES DO PODER NO ESPAÇO PANÓPTICO E NAS TÁTICAS COTIDIANAS.....	102
4.1 OS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO E AS TÁTICAS DE PODER NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	114
CAPÍTULO V	128
5. AS ARMADILHAS DO PODER CRIANDO AS CONDIÇÕES DE FRACASSO.....	128
5.1. A AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PODER	132
5.2. PODER/SABER/VERDADE: AS ESTRATÉGIAS NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES	144
6. O PONTO DE CHEGADA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
BIBLIOGRAFIA	168
ANEXO I – O INVENTÁRIO DO SABER	172
ANEXO II – INVENTÁRIO DA PRÁTICA DOCENTE	173

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de relatar os resultados da pesquisa sobre as relações de poder no cotidiano do ensino noturno de uma escola pública em Serrinha/ Bahia/ Brasil. O referido estudo partiu do pressuposto de que na escola são produzidas situações de fracasso como formas específicas de relações com o saber. Tratando-se dos alunos do curso noturno, esses se confrontam com as relações de poder/saber presentes na instituição de ensino, que, por sua vez, oculta essas questões pela divulgação de um saber legitimador das práticas de poder exercidas na e pela escola.

Como consequência dos pressupostos apresentados acima, o objetivo da pesquisa consistiu em identificar as condições produtoras de situação de fracasso de alunos do ensino noturno, a partir do entendimento de que a tríade poder, saber e verdade entram em jogo nesta produção. Isto obriga a apreender, na dinâmica das relações de poder, as estratégias e táticas postas em prática pelos sujeitos destas relações no fazer do cotidiano escolar no turno noturno.

Pelas considerações anteriores, as questões levantadas pelo pesquisador foram: Como os poderes constituídos na relação professor e alunos contribuem para a produção de situações de fracasso? Quais são as estratégias e as táticas de poder que produzem situações de fracasso? Como estas estratégias e táticas aparecem nessa mesma relação?

A pesquisa foi realizada no Colégio Rubem Nogueira, um estabelecimento de ensino da rede pública estadual, localizado no município de Serrinha, interior do Estado da Bahia, no Brasil.

O estudo de caso etnográfico constituiu o método da pesquisa e o campo recortado para a análise consistiu em uma Classe de Aceleração, estágio II, do ensino fundamental do turno noturno. Os sujeitos pesquisados foram escolhidos entre os alunos em situação de fracasso e os seus respectivos professores. O trabalho de campo ocorreu durante o período correspondente aos estudos de recuperação.

Para viabilizar a compreensão da experiência propiciada pela pesquisa, dividiu-se este relatório como segue:

No capítulo 1, *O ponto de partida: a problematização do tema da pesquisa* lugar onde se procura inicialmente apresentar a gênese do problema da pesquisa, a partir do seu enraizamento em um tema, que, brotou em meio às inquietações vividas pelo pesquisador ao exercer a docência no cotidiano do ensino noturno de uma escola pública em Serrinha, uma cidade do interior da Bahia, no Brasil.

Nesta parte, abre-se, ainda, uma exposição das diferentes perspectivas teóricas a respeito do tema, no esforço de situá-lo à luz dos estudos oriundos das abordagens psicológicas e sociológicas em educação. Pretende-se desse modo identificar o estado atual das discussões sobre a questão, para em seguida começar a problematizar a ausência nas pesquisas mais recentes, de referências à presença de uma preocupação com o poder como uma categoria capaz de esclarecer a produção do fracasso escolar. Pensando-se dessa maneira produziu-se um recorte a partir do tema mais geral, ou seja, fracasso escolar, para culminar com a formulação do problema e conseqüentemente das questões e objetivos da pesquisa.

No capítulo 2, *Repensando o conceito de escola: reprodução ou produção social?*

Busca-se promover uma discussão sobre as principais teorias sociológicas referentes à educação, visando à reconstrução do conceito de escola. Tomando-se a classificação de Petitat (1994, p. 12) discute-se as correntes funcionalista e conflitualista. A primeira enraizada no pensamento de Durkheim (apud PETITAT, 1994) referenda uma concepção harmônica de sociedade, na qual, a escola representaria uma função integradora.

A segunda corrente dividida em duas tendências: uma de inspiração marxista em que se percebe a escola no contexto da sociedade capitalista, como um instrumento de dominação da classe dominante. A outra fundada na obra de Bourdieu e Passeron embora ratificando o papel de reprodução social da escola, discorda da visão marxista ao considerar que esse desempenho não é inerente à sociedade capitalista. Para esses autores a função reprodutora da escola é universal.

Aponta-se também para os limites daquelas teorias diante dos objetivos deste trabalho, os quais, encontram maior pertinência com as reflexões apresentadas por Foucault na *Microfísica do Poder* (1992). A leitura da sua obra aliada às contribuições de Lefebvre (1968) e Martins (2000) possibilitou o redimensionamento do conceito de escola, passando-se de uma visão macrosocial para uma concepção microsocia, tornando viável perceber as singularidades presentes no interior desta instituição. Desse modo, torna-se possível conceber a escola como um espaço social onde se produzem novas relações sociais.

Não menos importante para a compreensão deste trabalho, são as ponderações de Carvalho (2000) e Charlot (2002) para a construção dos conceitos de ensino noturno e

situação de fracasso respectivamente. Desse modo, o capítulo II apresenta ao leitor como foram constituídas as categorias utilizadas para a compreensão do objeto de estudo, bem como, as suas ramificações teóricas.

No capítulo 3, *O caminho percorrido: a metodologia da pesquisa*, discute-se como ocorreu a construção da metodologia da pesquisa a partir de uma reflexão epistemológica associada às suas questões e ao contexto do estudo. O objetivo é mostrar o percurso trilhado pelo pesquisador no desenvolvimento do trabalho, desde a escolha do contexto da pesquisa, passando pela delimitação da unidade de análise, seleção do método da pesquisa e dos instrumentos de coleta dos dados, para culminar com a apresentação dos procedimentos de análise.

Nesta parte do trabalho procura-se deixar clara a opção pelo método de estudo de caso etnográfico, mediante o afunilamento das reflexões sobre o objeto da pesquisa, que, a partir de uma unidade mais ampla como o ensino noturno, teve os seus limites circunscritos a uma modalidade de curso do ensino fundamental no turno noturno, constituindo-se desse modo o *caso* a ser estudado.

Narrando a experiência: a análise dos dados, no capítulo 4, procura-se apresentar os dados e proceder a análise dos mesmos, para possibilitar ao leitor acompanhar as reflexões do pesquisador, sem correr o risco de fragmentar a compreensão do relato.

Mantendo-se fiel ao princípio da pesquisa etnográfica, o pesquisador realiza uma descrição densa do espaço físico do campo da pesquisa, para em seguida adentrar no interior da instituição e relatar os diversos aspectos e momentos do cotidiano do ensino noturno, no colégio que serviu de palco para os estudos. O relato é efetuado

dialeticamente, de forma não-linear, conforme o princípio que orienta a análise hermenêutica. O capítulo é encerrado com o *Ponto de chegada: considerações finais*, onde são apresentadas as reflexões finais do pesquisador, a respeito das principais descobertas propiciadas pela pesquisa. Para efeito de conclusão se apresenta uma proposta no sentido de se repensar o papel social da escola na relação com o contexto histórico e social brasileiro.

No capítulo 4, *As sutilezas do poder no espaço panóptico e nas táticas cotidianas* analiso as formas como o poder se materializa na instituição escolar, desde a construção do seu espaço travada na trama de interesses exteriores às reais necessidades dos protagonistas da escola. A análise tomou por base o princípio elaborado por G. Bentham e bastante discutido por Foucault, a respeito da lógica empregada na construção espacial, no seio do capitalismo, com o fim de assegurar a eficácia do poder pela vigilância controlada. Mesmo assim, os sujeitos desse espaço panóptico encontram modos de invenção/resistência/tática, e não se submetem totalmente. Nas práticas da chamada recuperação essas táticas aparecem como contra-poder.

Explicitando um pouco mais o caminho percorrido, no capítulo 5, *As armadilhas do poder na criação das condições de fracasso*, procede-se com a análise das tramas do poder instauradas nas relações cotidianas, mediante as práticas de avaliação, o Conselho de Classe e a produção de discursos contraditórios.

Por fim, *O ponto de chegada: as considerações finais* no capítulo 6 há uma retomada breve do percurso e do que foi possível ser realizado. Não é fim, e sim o início de outra caminhada. Neste trabalho não preponderou uma preocupação em superpor os

conhecimentos construídos pela pesquisa àqueles já existentes sobre o caso enfocado. A pretensão se limitou a trazer para a discussão, novos conhecimentos sobre o problema pesquisado, na esperança de contribuir para sua melhor compreensão. Esta postura é a mais pertinente com a abordagem teórico-metodológica norteadora desta pesquisa.

CAPITULO I

1. O PONTO DE PARTIDA: A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

A emergência do tema desta pesquisa remonta à época em que o pesquisador lecionou disciplinas da área de Estudos Sociais, mais precisamente na década de um mil novecentos e oitenta, nos turnos diurno e noturno, em estabelecimento da rede pública de ensino, no município de Serrinha, Bahia/Brasil.

Naquela oportunidade constatou-se que os alunos do turno noturno, em sua maioria trabalhadores dispunham de pouco tempo para os estudos fora da escola, enquanto que os alunos do turno diurno geralmente possuíam mais tempo para as atividades extra-classe, pois não precisavam trabalhar para seu próprio sustento ou da família, concorrendo desse modo, em situação mais vantajosa quando comparados com os alunos trabalhadores, no que se refere ao cumprimento das tarefas escolares fora do tempo pedagógico da sala de aula.

Apesar do consenso entre os educadores sobre as diferenças entre esses dois grupos de estudantes, no que concerne às oportunidades de estudo, a escola, no seu planejamento e nas suas práticas, ignorava as diferenças de situações em que se encontravam os referidos grupos. Os conteúdos culturais transmitidos aos alunos dos dois turnos, do ponto de vista

metodológico e de significação, eram tratados da mesma maneira para os dois grupos, exigindo-se deles o mesmo desempenho e dedicação.

Quanto ao ensino noturno, Taveira (2000, p. 73) destaca “uma grande distância entre o mundo que a escola representa, [...] e o mundo que os alunos e as alunas constroem seus cotidianos”, [...]. Essa defasagem reflete o distanciamento entre a escolha dos conteúdos que os professores julgavam necessários à aprendizagem dos alunos e “aquilo que os (as) estudantes buscam aprender, [...]”.

As tímidas mudanças, quando existem, estão voltadas para o esvaziamento desses conteúdos, a exemplo das orientações mais recentes dos programas oficiais, sob o argumento do cansaço e da pouca disposição que têm os alunos do curso noturno, para se apropriar dos saberes sistematizados. Nessas práticas educativas, não se levam em conta as riquezas das experiências de vida dos alunos, seus saberes, suas histórias, suas relações com a escola, tampouco, os determinantes sociais que os situam naquele lugar.

O resultado dessa prática se manifesta em reprovação, repetência e evasão editadas sob a rubrica de “fracasso escolar”, cujas causas são atribuídas pelos professores ao desinteresse dos alunos, que, por sua vez, se queixavam do despreparo dos professores, instaurando-se assim, uma animosidade e conseqüente desgaste na relação entre ambos na busca de culpados.

Entretanto, os jovens que fracassam “na apropriação dos saberes transmitidos na escola, são os mesmos que fora dela exercem atividades que mobilizam a articulação de saberes complexos” (TAVEIRA, 2000, p. 73).

No entanto, os mencionados saberes são ignorados pela escola em suas práticas educativas, a qual, prefere privilegiar no seu currículo conteúdos e atividades que não conseguem despertar o interesse dos alunos. Estes, por sua vez, percebem a escola como um espaço de sociabilidade e apesar do pouco que ela ensina, freqüentam-na preferindo seus pátios e corredores às salas de aula

Segundo os estudos realizados pelos Cenpec Litteris.¹ (2001, p. 45) a escola representa para os jovens que a freqüentam um lugar de encontro, um espaço de liberdade, “onde podem ir e vir” sem a interferência da família que preocupada “em garantir-lhes um futuro melhor”, tenta “prendê-los”, protegê-los das drogas, da violência urbana e das “más companhias”.

Os professores (as), no entanto, mostram indiferença às atitudes dos alunos, interpretando-as como fruto dos seus desinteresses pelos estudos, que por sua vez, refletem desajustes nas relações familiares, como demonstram as pesquisas:

Dos fatores extra-escolares apontados pelas professoras como causa do fracasso escolar o elemento mais atingido foi a família dos alunos. A explicação para tal fato era de que as famílias eram desorganizadas, não davam atenção, amor ou assessoramento aos filhos, mencionando causas objetivas como: falta de tempo dos pais (devido à carga excessiva de trabalho) e falta de condições culturais ou educativas (alguns eram analfabetos). Mesmo assim, não relacionaram “esta culpa” à sociedade, os pais, apesar de terem seu comportamento explicado, continuavam sendo culpados. (PENIN, 1989, p.123)

¹Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Litteris-Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem.

Esquecem os (as) professores (as), que a escola pública, na forma que a conhecemos, foi inventada, justamente, para substituir a família na difusão de novos saberes, decorrentes das transformações da “vida material” na transição da sociedade feudal para a capitalista, nos séculos XVIII e XIX , conforme relato de Buffa (2000 p.13):

Uma das mudanças mais importantes na sociedade foi provocada pela invenção da imprensa que associada ao progresso da ciência, não só revolucionou os conhecimentos mas condicionou a possibilidade do acesso a novos saberes e ao domínio da cultura escrita. Por outro lado, os novos conhecimentos, inclusive o da escrita, passaram a ser organizados pela escola que por essa razão assumiu o papel de principal mediadora nas relações entre as pessoas e os novos saberes

Diante da preponderância da cultura escrita na sociedade letrada, a família, cujos saberes eram apoiados na tradição oral, teve a sua influência reduzida no processo de transmissão cultural. Esta função passa a ser cumprida pela escola, a quem caberá a difusão dos conhecimentos científicos por ela acumulados.

Acontece que desde aquela época, a sociedade capitalista tem sofrido transformações cada vez mais aceleradas, repercutindo principalmente no comportamento das classes populares, cujo acesso à escola tem crescido consideravelmente, sem que esta tenha se esforçado para se adequar aos interesses e expectativas da sua nova população.

As pesquisas feitas pelos Cenpec e Litteris, (2001, p. 46) com jovens de baixa renda, reforçaram a proposição anterior. Segundo esses pesquisadores, os alunos “atribuem à escola uma importância bastante relativa na aquisição de saberes que consideram fundamentais” para as suas inclusões na sociedade capitalista pois conforme depoimento

de um aluno, o que se aprende na escola é pouco importante “pois não se usa em certos empregos, é só para se formar”.

Ao contrário das expectativas da sua nova população, a escola exime-se de qualquer responsabilidade pelo “fracasso” dos seus alunos e, por conseguinte, de uma revisão crítica de seus paradigmas, propostas e práticas educativas.

As referidas contradições instigaram o pesquisador a buscar através deste trabalho uma melhor compreensão do problema rotulado como “fracasso escolar”, no âmbito do ensino noturno. Com esta finalidade, caminhou-se na direção da caracterização do “fracasso escolar” como um problema social, uma vez que, a questão desta pesquisa antes de se constituir em um objeto de estudos, já existia como uma preocupação social

Foi neste sentido que Minayo (2000, p. 33) declarou que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. De fato, o pesquisador como um sujeito social, encarnou as inquietações de sua época, as quais, foram traduzidas enquanto problema de investigação.

É importante, para efeito de compreensão deste trabalho, salientar que um “problema intelectual” além de estar vinculado à realidade é “condicionado historicamente”. (id. 2000, p. 33). A partir dessas premissas, considerou-se pertinente para uma melhor caracterização do problema, uma breve incursão histórica à questão do “fracasso escolar” procurando revelar como a mesma foi tratada pelas teorias e pesquisas oriundas de diversas áreas de estudos até o momento da definição do tema desta pesquisa.

O problema do “fracasso escolar” foi relacionado, por alguns autores, entre outras dimensões, com a expansão da escola pública, do modo abaixo citado:

A expansão escolar foi um primeiro passo na desmistificação do acesso à escola como democratização do ensino , pois com ela expandiu-se também o fenômeno do fracasso escolar, mobilizando esforços dos educadores em torno de explicações e soluções principalmente de cunho psicopedagógico. (SIQUEIRA; BRANDÃO, 1985, p.8)

Apesar da expansão escolar ter avançado bastante nos séculos dezoito e dezenove, o “fracasso escolar” emergiu “como uma preocupação social em meados do século vinte”, como afirmou Isambert-Jamati, (1985 apud PERRENOUD, 2001, p.16) Isso não implicou em admitir que anteriormente não se registrassem insucessos de alunos no processo de aprendizagem da cultura escolar.

Por certo, que, muitas crianças deixavam de aprender o que lhes era ensinado. No entanto, esses “fracassos” eram atribuídos às próprias crianças, que, segundo as concepções da época, não aprendiam por serem portadoras de deficiências mentais. “As primeiras explicações dos problemas de aprendizagem resultam da medicina e, conseqüentemente, atribuem aos fatores biológicos as causas da problemática”. (BOSSA, 2002, p. 22)

Tais idéias encontraram ressonância em uma Sociologia da Educação de corrente funcionalista, inspirada em Durkheim, cuja influência se fez presente no Brasil até a década de um mil novecentos e sessenta do século passado. Dessa perspectiva a educação tinha como principal escopo a integração social mediante o ajustamento dos indivíduos à divisão do trabalho, harmonizando as condições inatas dos indivíduos com as exigências da sociedade

Para Durkheim (apud PETITAT, 1994, p. 15) a disposição inata do indivíduo era “muito maleável e flexível, possibilitando assim, a ação educativa”. No seu entendimento os conflitos eram negativos e representavam uma patologia atribuída ao indivíduo ou a uma situação social anômica. Isto porque, apesar de publicamente rejeitar as teses da hereditariedade, defendeu a educação como meio para se alcançar “um consenso social geral” pela “harmonização das disposições inatas socializadas” com “as funções sociais”. Em caso de desarmonia, “somente a coerção, mais ou menos violenta, leva-os (os indivíduos) à sua função social”.

Considerando-se o “fracasso escolar” como uma situação de conflito (entre um sujeito que quer aprender e uma escola que não lhe satisfaz esta aprendizagem) a Sociologia funcionalista terminou por legitimar como verdade científica, a idéia de que o “fracasso” decorre de condições inatas dos indivíduos, além de abrir caminho para a instauração de uma pedagogia coercitiva.

A versão sociológica articulada com os saberes médicos contribuiu para naturalizar o “fracasso escolar”, tornando-o invisível para a sociedade e dificultando o seu reconhecimento enquanto problema social, na medida em que jogava sobre o indivíduo a causalidade do seu próprio “fracasso”.

O “fracasso escolar” começou a assumir contornos de problema social no princípio a partir da universalização do acesso à escola elementar e posteriormente ao ensino médio respectivamente, das crianças e jovens das classes trabalhadoras em geral. No Brasil, segundo Paiva (1994) e Perrenoud (2000) isso ocorreu a partir do século passado, mais

precisamente nas décadas de um mil novecentos e vinte para o ensino elementar e um mil novecentos e setenta para o ensino médio.

Foi nos anos de um mil novecentos e trinta, porém, que o “fracasso escolar” tornou-se reconhecido como problema social pelo Estado, através de relatórios oficiais reveladores de uma forte preocupação com os altos índices de reprovação no ensino primário. Essa constatação ensejou a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a finalidade de promover estudos sobre repetência e evasão escolar, cujos resultados, conforme Patto (1990), foram publicados na Revista de Estudos Pedagógicos Brasileiros, editada pelo MEC.

A análise feita pela referida autora dos artigos publicados na Revista, mostrou que entre um mil novecentos e trinta e oito e um mil novecentos e cinquenta e seis, predominaram estudos de cunho psicopedagógico, refletindo a influência do pensamento escolanovista.

Entretanto, os estudos mais sistematizados sobre o “fracasso escolar”, na opinião de Corrêa (2001), tomaram corpo a partir da década de um mil novecentos e sessenta e intensificou-se nas décadas de um mil novecentos e setenta e um mil novecentos e oitenta.

O fortalecimento do interesse pelo assunto coincidiu por um lado com a aceleração da industrialização, fruto de uma política desenvolvimentista que pressupunha a educação como elemento estratégico para o desenvolvimento econômico e, por outro lado, com o crescimento maciço do acesso ao ensino médio das crianças oriundas das classes trabalhadoras, graças à remoção dos entraves que dificultavam o ingresso, a exemplo do

exame de admissão, extinto pela reforma do ensino público instruída pela Lei. 5692/71 que unificou os antigos níveis de ensino primário e ginásial no ensino de primeiro grau.

A entrada maciça dos jovens das classes trabalhadoras em uma escola pública que não se preparou convenientemente para se adequar às suas expectativas e às decorrentes do próprio desenvolvimento econômico transformado em projeto nacional, fez crescer o índice de reprovações e o conseqüente interesse do Estado pela compreensão do “fracasso escolar”, haja vistas que, naquela época, graças à influência da “teoria do capital humano”,² a educação era considerada como um investimento estratégico para o desenvolvimento.

1.1. OS DIFERENTES OLHARES SOBRE O PROBLEMA

Sobre a questão do fracasso, muitos foram os estudos que o procuraram explicar. No entanto, para o interesse desta proposta, não foi necessária uma análise que abordasse as contribuições desses estudos, seus limites, bem como o impacto sobre os educadores brasileiros e sobre as práticas pedagógicas daí decorrentes, haja vistas que esta análise já se encontrava exaustivamente realizada na literatura sobre o tema o que exigiu apenas um breve resenhamento para que o leitor pudesse acompanhar a trajetória desta pesquisa.

Numa revisão da literatura sobre o problema, Corrêa (2001, p. 25) identifica quatro tipos de interpretações do “fracasso escolar”: “a proveniente da área médica”, com suporte “na biologia e na neurologia”; “a oriunda da psicologia”, alicerçada “na psicologia

² Sobre o assunto ver Patto, 1990:95. A autora refere – se à ampliação da escolaridade às camadas menos favorecidas e à aplicação da tecnologia à organização do ensino, no âmbito da educação, como instrumentos para se construir um país grande e forte.

escolar e na psicomетria”; “a vinda da psicanálise”, tentando “explicar os transtornos afetivos da personalidade”; e a “procedente da psicologia e da antropologia cultural” procurando “mostrar as diferenças entre culturas”.

Os estudos sobre os “fracassos escolares” inspirados na medicina surgiram com os médicos higienistas no final do século XIX, na Europa. No Brasil os primeiros estudos foram realizados no Hospício Nacional do Rio de Janeiro, sob as influências “dos estudos experimentalistas nas áreas de medicina e da psicologia” provenientes da Europa. Segundo esses estudos “o sujeito que não aprende ou não acompanha os seus colegas passa a ser classificado como anormal” e “o fracasso escolar” é explicado como consequência de “anomalias genéticas e orgânicas”. (CORRÊA, 2001, p.31).

O pensamento enunciado anteriormente marcou profundamente o entendimento de psicólogos e educadores sobre a questão, pelo fato de que, os professores e primeiros psicólogos do início do século XX, terem suas formações profissionais influenciadas ou iniciadas pelos cursos que lhes foram ministrados por médicos pesquisadores experimentalistas.

Na década de um mil novecentos e sessenta foi difundida no Brasil “a abordagem psiconeurológica” inovando a concepção médica com “termos e expressões como disfunção, disfunção cerebral mínima, distúrbios, dislexia, discalculia, disortografia, etc” (id. 2001, p.31)

A partir da contribuição da psiconeurologia, a disfunção cerebral mínima (DCM) considerada como de origem orgânica (lesão cerebral), passou a ser pensada como fruto do “mau funcionamento do cérebro em decorrência de acontecimentos externos que afetam o

funcionamento do cérebro alterando sua estrutura”. Nesse momento o termo “disfunção cerebral mínima” cede espaço para “desordem de déficit de atenção ou de memória” (ibid. p.31-2).

Ainda conforme Corrêa (2001, p. 32) as influências da visão médica sobre as representações sociais do “fracasso escolar” foram tão fortes, que os pais e professores atribuíam a não aprendizagem à DCM , independente de qualquer diagnóstico médico.

Como ramificação da visão anterior surge uma outra que embora não defendendo o “inatismo do não-aprender”, propõe que “o problema está na maturação do sistema nervoso central”. Como consequência desse postulado despontou a tese da subnutrição para justificar “o fracasso escolar”. Este, para Corrêa (2001, p. 33-4), já não é mais fruto de causas orgânicas, mas resultado da ausência de uma alimentação adequada para a criança, nos primeiros anos de vida

Entretanto, pesquisadores brasileiros e estrangeiros demonstraram que não é possível explicar o fracasso das crianças de classes populares a partir de seu “estado nutricional”, pois, “estudos mais recentes mostraram que mesmo as crianças que passaram pelo estado de má nutrição e com boa dieta passaram a apresentar desempenho satisfatório em condições educacionais adequadas” (CORRÊA, 2001, p. 34).

Ao contrário do que postula a abordagem organicista, as pesquisas vêm demonstrando que não existe relação direta entre distúrbio e fracasso escolar e, estudiosos do problema mostraram que os alunos oriundos de classes trabalhadoras, só “apresentam dificuldades para aprender quando entram na escola, mas, que fora dela, realizam muitas tarefas com competência, sucesso e criatividade [...]” (id. 2001, p. 35)

A visão médica, de fato, não conseguiu fornecer elementos teóricos ou empíricos suficientes para explicar o “fracasso escolar” e revelou sua fragilidade ao direcionar sua explicação para uma suposta “anormalidade orgânica do aluno”, negligenciando os aspectos socioculturais e políticos.

Na metade do século XX, no Brasil, a psicologia experimental aliada à Pedagogia passa a ter grande influência no tratamento das questões relacionadas com as dificuldades na aprendizagem. As contribuições desse ramo da psicologia foram incorporadas pelo movimento escolanovista, com forte repercussão entre os educadores que passaram a atribuir maior importância ao indivíduo e às diferenças individuais no processo ensino-aprendizagem.

A psicologia experimental surgiu na Europa, no século XVIII, e segundo Cabral e Oliveira (1972 apud CORRÊA, 2001, p. 36) sob a influência da física, química e biologia, buscava estabelecer “correlações estruturais das diferentes funções do cérebro [...] e a medição/quantificação dos eventos psicológicos”. Graças a ela surgem os primeiros laboratórios de psicologia.

Para Corrêa (2001, p. 36) os principais expoentes da psicologia experimental foram Wundt, Galton e Binet. O primeiro, considerado o “fundador da psicologia experimental”, preocupou-se, sobretudo, com a “quantificação dos fenômenos psíquicos sem levar em consideração a variabilidade inter e intra-individual apontada pelas estatísticas”. O segundo, destacou-se por defender a idéia da “hereditariedade dos aspectos mentais e evidenciar as diferenças individuais”. Pioneiro no uso da estatística no estudo

dos fenômenos psíquicos, ficou conhecido como o “precursor da psicometria”, além de fundador “do movimento eugênico”.

Contudo, foi Binet o “iniciador da psicologia experimental”, na França do final do século XIX, ao criar “os primeiros testes das funções mentais superiores com a finalidade de determinar a variação das faculdades mentais no ser humano”. Conforme as opiniões de Cabral e Oliveira (1972 apud CORRÊA 2001, p. 37), ele desenvolveu seu trabalho em “escolas públicas” com a finalidade de contribuir para o trabalho dos educadores através de uma definição mais precisa dos “termos” utilizados para a classificação psicológica dos alunos.

Na segunda metade do século passado, afirma Corrêa (2001, p. 37) “observa-se um amalgamento entre aquelas escolas, com a predominância do método empírico de orientação quantitativa”. Nesse período registrou-se a utilização na escola dos testes psicométricos baseados nas escalas Binet-Simon e Stanford-Binet.

Os testes eram aplicados com a finalidade de obter informações para o planejamento das ações pedagógicas, baseando-se no pressuposto de que o aluno para aprender deveria possuir algumas habilidades. A ausência dessas capacidades era traduzida como “déficits negativos” para a aprendizagem do aluno.

A partir dessa perspectiva a psicologia com a pretensão de oferecer “bases científicas” para o tratamento dos problemas pertinentes às dificuldades no aprender, articulando-se com a pedagogia, a medicina, a sociologia e a antropologia termina ensejando uma nova maneira de pensar o problema: O fracasso escolar passa a ser

explicado em função de “deficiência cognitiva,” traduzida como “déficit intelectual ou inaptidão” (id. 2001, p.39).

A visão precedente, no entanto, merece reparos pelo fato de não levar em conta a relação entre os resultados dos testes e “o processo de aprendizagem escolar dos alunos”, como também, por desconsiderar as diferenças culturais dos alunos submetidos aos testes. Estes são considerados neutros e aplicados tendo como referência um grupo padrão.

Concomitantemente às visões médica e psicológica emerge a abordagem psicanalítica, fruto principalmente da incorporação pela medicina de alguns conceitos da psicanálise. Este fato não só mudou a compreensão do que se denominava de doença mental, como também as concepções relativas às causas do fracasso escolar.

Segundo Patto (1990, p. 43-4), o reconhecimento da influência do ambiente “sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e da importância da dimensão afetivo emocional na determinação do comportamento”, contribuiu para que a criança com problemas de aprendizagem, de “anormal” passasse a ser rotulada por “criança problema”. Desse modo, ampliaram-se as causas dos problemas no aprender que agora “vão desde as físicas até as emocionais, passando pelas intelectuais”.

Atualmente, tem-se dado destaque maior ao inconsciente como fator determinante do fracasso escolar, uma vez que as suas causas escapam ao controle consciente do aluno, bem como pais e professores. Elas se situam no nível do inconsciente em forma de bloqueios que dificultam a aprendizagem:

Não obstante os avanços em relação ao discurso médico, quanto ao abandono do estigma de anormalidade atribuída à criança e à preocupação com sua “higiene mental”,

percebe-se ainda uma tendência a patologização do fracasso e da própria criança, ao considerar o mesmo como um sintoma de neuroses presentes no aluno.

Uma leitura divergente dessas posições oferece Lajonquiére (1993, p.25) para quem o processo de aprendizagem escapa a qualquer tipo de controle, seja do professor ou do próprio aluno, porque os erros na aprendizagem são determinados a partir de um lugar que escapa a qualquer controle mais direto, isto é, do inconsciente, como ela mesma propõe: “o erro ou fratura no aprender se apresenta como sendo um efeito não casual de uma articulação significativa entre o” potencial intelectual “afetado e a dramática subjetiva inconsciente (o dito afetivo) na qual um sujeito se encontra aprisionado (assujeitado)”.

Não obstante, a consideração anterior, Corrêa (2001, p. 44) defende que a visão preponderante na psicanálise até agora, tem contribuído para legitimar o discurso médico, substituindo apenas o rótulo de “anormal” atribuído à criança pelo de “criança problema” mantendo o mesmo determinismo encontrado “nas visões médicas e psicológicas”.

No início dos anos de um mil novecentos e setenta repercutiu no Brasil estudos sobre as desigualdades sociais realizados nos Estados Unidos, sob a forma da “teoria da carência cultural”. As explicações sobre o “fracasso escolar”, dadas pelas visões médicas e psicológicas, baseadas na hereditariedade e na raça são questionadas diante das novas contribuições da antropologia cultural, que, por sua vez, recebeu-as da psicologia diferencial.

Naquela época, as pesquisas desenvolvidas pelo Departamento de Pesquisa Educacional da Fundação Carlos Chagas, apresentaram o “fracasso escolar” como o resultado da privação cultural. Na opinião de Patto (1990, p. 94): “[...] esta ‘teoria’ afirmou

em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar”.

Para Soares (1996 apud CORRÊA, 2001, p. 46), ao partirem do pressuposto de que os grupos que não participam da “cultura dominante” são “primitivos e atrasados”, a teoria traduz o etnocentrismo dos grupos dominantes. Desta perspectiva, a inferioridade é transferida do aluno para a cultura onde está inserido.

Popovic (1972 apud PATTO, 1990, p. 96) criticou a utilização de termos como, “privação, carência ou deficiência cultural” por sugerirem a idéia de “ausência de cultura” além de carregarem “uma forte carga pejorativa” contribuindo para fortalecer um preconceito capaz de gerar mais discriminação social. Para substituir os termos criticados, a mesma propõe a noção de “marginalização cultural” colocando em evidência o “processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, degradante e estática”.

Não obstante o brilhantismo de suas críticas à “teoria da carência cultural” e a importância de suas contribuições para esclarecer a problemática em discussão, a autora incorreu em contradições, como demonstra a citação abaixo:

Após negar a diferença e a deficiência cultural, a autora passa a afirmá-las à medida que envereda pela descrição dos padrões educacionais e dos fatores ambientais que, nos lares marginalizados, interferiam negativamente na formação de atitudes e de padrões culturais tidos como necessários ao desenvolvimento de padrões cognitivos e à capacidade de ajustamento à escola. (PATTO, 1990, p.96).

Ainda na década de um mil novecentos e setenta, foram difundidos no Brasil os estudos de Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Baudelot e Establet (1971). As idéias destes autores ficaram conhecidas como Teorias Crítico-Reprodutivistas porque propõem que a educação na sociedade de classes sociais antagônicas exerce o papel de reprodução das relações de poder dominantes.

É inegável a contribuição dos aludidos estudiosos para uma compreensão crítica das relações entre a escola e a sociedade capitalista ao revelar a dimensão política da educação, muito embora, suas idéias possam inspirar um certo determinismo social.

Entretanto, a concepção crítico-reprodutivista foi incorporada pela teoria da carência cultural, provocando-lhe algumas distorções teóricas. Como esclareceu Patto (1990, p. 115), as pesquisas que se seguiram inspiradas por uma leitura funcionalista, atribuíram o fracasso escolar a uma postura etnocêntrica dos professores “na relação com seus alunos e familiares”.

Como é possível perceber, o teor crítico da teoria da reprodução sucumbe diante de uma leitura funcionalista. O conceito de dominação é destituído do caráter revelador de uma exploração econômica, para ser interpretado no sentido de um desencontro entre dois segmentos sociais distintos porém não antagônicos, implicando na segregação social de grupos ou classes, cujos padrões culturais seriam diferentes dos padrões de classe média. (id. 1990, p.114).

Do ponto de vista de Patto (1990, p. 116) acima referido, a “dominação cultural” passa a ser entendida como consequência de uma postura etnocêntrica do professor, revelada por sua insensibilidade diante das “formas de pensar, viver e sentir típica das

classes baixas”. Essa visão do fracasso escolar foi reforçada pelas pesquisas que associaram a noção de capital cultural³ ao de desenvolvimento psicológico e “confundida na prática com déficit de habilidades apontadas por testes psicométricos”.

Surge, então, um imbricamento entre a teoria-crítico reprodutivista e a teoria da carência cultural, levando a pensar o fracasso escolar como tradução da ausência no aluno de uma cultura de classe média representada pelo professor. Um simples problema de diferença sociocultural que poderá ser resolvido por políticas compensatórias

A partir de um mil novecentos setenta e sete, a preocupação com a “seletividade social” da escola deslocou-se de uma visão estrutural da escola para uma perspectiva de interiorização da compreensão do “fracasso escolar”. Pesquisadores da Fundação Carlos Chagas passaram a investigar a participação do sistema escolar na produção do fracasso por intermédio “[...] dos fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social operada na escola”. (CORRÊA, 2001, p. 50)

As referidas pesquisas mudaram o foco dos estudos sobre o problema do aprender, direcionando as atenções dos pesquisadores para a escola, percebida “enquanto espaço próprio capaz de dar sentido à sua própria ação”. (id. 2001, p. 50).

As pesquisas demonstraram que apesar da ampliação do acesso das classes populares à escola, estas continuavam a exercer o papel de reprodução das desigualdades sociais. Outra revelação importante é que, apesar dos estudos revelarem que o fracasso resulta da inadequação da escola à sua clientela, ainda persistem nos textos mais atuais afirmações que atribuem o insucesso dos alunos às suas condições de vida, à inadequação

³ Hipótese desenvolvida por Bourdieu para explicar a desigualdade do desempenho escolar relacionando-o com a desigualdade da distribuição da cultura pelas diferentes classe ou frações de classes sociais.

da escola à cultura das crianças de classes trabalhadoras e ao etnocentrismo dos professores que discriminam os alunos pobres.

Segundo Corrêa (2001, p. 51), pode-se concluir que, ainda subsiste a idéia de que a causa do fracasso escolar é culpa do aluno, acrescida de considerações sobre a culpa da escola, ou seja, as diferenças culturais entre professores e alunos. Mais uma vez, o discurso educacional sobre o fracasso escolar situou-se entre a teoria do déficit e a teoria da diferença, com predomínio da primeira.

As ponderações precedentes indicam que apesar dos esforços empreendidos por pesquisadores de diversas correntes teóricas metodológicas, o fracasso escolar ainda persiste enquanto uma problemática a exigir esclarecimentos para muitas questões, pois, apesar de dados oficiais indicarem a diminuição da reprovação e evasão escolar nos Estados mais desenvolvidos, o problema ainda resiste em outros Estados, a exemplo da Bahia, onde a evasão escolar atingiu o percentual de 41,5% no curso noturno conforme reportagem publicada no jornal “A Tarde”. (BANDEIRA, 2003, p. 5).

1.2 CONFIGURANDO O PROBLEMA

As análises dos estudos sobre o “fracasso escolar” feitas até aqui, seja pela ótica sociológica, seja pelo viés da psicologia, deixam uma lacuna importante concernente às reais condições em que este fracasso é produzido, em especial no que tange às relações de poder, verdade e saber aí consubstanciadas, tendo em conta que esta tríade encontra-se na base das relações operadas no cotidiano da escola. Tal lacuna acaba por escamotear

dimensões materializadas nas práticas educativas, que ocorrem na escola, permitindo desse modo a proliferação de discursos e crenças estereotipados a respeito do aluno.

Pelo avesso das abordagens sobre o fracasso escolar, encontrou-se em Bernard Charlot (2000, p. 16), uma perspectiva fecunda para tratar uma questão aparentemente resolvida teoricamente, quando afirmou que:: “O fracasso escolar não existe: o que existe são alunos em situação de fracasso”. Assim, Charlot sub-intitula um dos capítulos do seu livro nominado *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. O fracasso escolar circunscrito nessa perspectiva ganha importância na medida em que abre um horizonte para um retorno a um campo de estudo exaustivamente explorado no decorrer dos anos sessenta e setenta do século passado, sob a influência da sociologia reprodutivista e da psicologia de viés experimentalista.

Em outros termos, as tramas tecidas e materializadas no cotidiano escolar precisam de explicitação para que se possa desmistificar crenças cristalizadas e orientadoras das práticas educativas pois, “Os educadores muitas vezes tendem a cristalizar suas concepções originárias de teorias ligadas a paradigmas que foram ‘assimilados’ ao longo de suas histórias de vida, que transcendem delas próprias e que podem estar superadas”. (RESENDE, 1995, p.24)

Entretanto, os dinamismos das atividades escolares criam situações, que não podem continuar sendo ignoradas e verdades que não devem permanecer encobertas, pelo contrário, precisam ser desveladas enquanto condição para a sua superação, como é o caso do “fracasso escolar” e suas implicações com os poderes presentes na escola.

Muitas dessas crenças mencionadas em linhas atrás, respaldadas no discurso de cientificidade, permitiram inferir pela existência de uma lacuna, nos recortes dos pesquisadores, de uma investigação sobre as relações entre o fracasso escolar e as situações de poder no interior da escola.

A constatação referida anteriormente constitui-se no êmulo condutor deste trabalho, cujo propósito é o de apreender as relações que se estabelecem no cotidiano da escola e que se materializam enquanto uma malha de poder, saber, verdade e fracasso.

A problemática apresentada neste trabalho está ancorada em dois pressupostos básicos: o primeiro pressuposto é que o fracasso escolar não existe enquanto objeto empírico e muito menos como fruto da ação de um sujeito no seu aprender. Ele constitui-se num conceito sociomediático, elemento constitutivo do discurso oficial sobre o fracasso escolar fortalecido e legitimado no cotidiano da escola. Discurso este, veiculador de saber, poder e verdade, fundado na lógica do cientificismo, que, enquanto verdade estabelecida pela sociedade, é capaz de gerar efeitos de poder, como ao produzir uma realidade social estratificada segundo o modelo capitalista. É, preciso lembrar que o aluno constantemente rotulado como fracassado termina por entificar⁴ o próprio fracasso, ajustando-se assim, nos níveis mais baixos da hierarquia social. Portanto,

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, históricos escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente chamado “fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p.16)

⁴ Ação do aluno no sentido de assumir a culpa pelo seu suposto fracasso na escola

O enunciado acima ganha importância quando se observa que, o fracasso escolar tem sido definido sempre em função de ausências no aluno de atributos considerados pela escola como necessários para o seu sucesso no processo de aprendizagem. Nesse caso o “fracasso escolar” “é não ter”, “não ser”, e é neste sentido que se afirmou que ele não existe, e como é impossível pensar o que não existe, também, torna-se difícil considerá-lo como objeto de pesquisa; afinal não se pode investigar sobre o que não existe. (CHARLOT, 2000, p.17)

Da perspectiva precedente, o que interessa no âmbito deste trabalho passa pela compreensão das situações de fracasso que são produzidas na escola. E para melhor entendimento do que se propõe, é importante lembrar que, o indivíduo para se apropriar dos saberes de que necessita, precisa frequentar a escola e nela, inevitavelmente compromete-se com “certas atividades normatizadas”, e por conseguinte, terá que se adequar às normas prescritas pela instituição de ensino. Em outras palavras, “ele só será um bom aluno caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição” (CHARLOT, 2000, p.18). Deste ponto de vista, é legítimo inferir que a escola pode induzir o aluno a uma situação de fracasso, na medida em que esta se configura como um tipo de relação com o saber.

Neste instante, convém destacar que o segundo pressuposto deste trabalho se traduz na compreensão de que, na escola também são construídas relações de poder. Por isto, para efeito deste estudo, o recorte não incide tão somente em torno da situação de fracasso, mas, envolve também as relações de poder construídas na escola, pois, o entendimento que

orienta esta proposta supõe que: é no entrecruzamento das relações de saber e poder que são produzidas as situações de fracasso.

A proposição se apóia no fato de que, na escola não se produzem apenas relações com o saber, nela, também, são construídas relações de poder e de verdade, de tal modo que, o aluno ao buscar o saber confronta-se com os poderes instituídos na escola. Para aprender os conteúdos escolares precisa se submeter aos dispositivos de controle, como normas, regulamentos, saberes instituídos, impostos pelo estabelecimento, o que nem sempre consegue, criando desse modo resistências. Surge, então, desse jogo as situações de conflito com professores e dirigentes da escola, pois “na maior parte do tempo a escola impõe controles, força rotinas e mantém ordens que se constituem numa prática subjacente [...] ao currículo formal”. (RESENDE, 1995, p.56).

Não é raro que, no decorrer das suas atividades a escola faça uso de práticas opressivas na transmissão do saber, ocasionando reações rubricadas como indisciplina, transferindo, assim, o eixo da discussão das práticas exercidas pela instituição para o aluno e suas possíveis limitações individuais ou sociais.

Apesar do consenso em torno da existência de relações de poder na escola, a maioria das pessoas que nela trabalha reluta em reconhecer a sua presença ou, quando muito, reduz a discussão ao autoritarismo ou a transmissão dos conteúdos ou ainda à imposição do currículo. Frequentemente muitos ocultam os mecanismos de poder e procuram justificar a convivência com o autoritarismo, por meio de um discurso que o apresenta como necessário a uma coexistência democrática e transformadora. (RESENDE, 1995, p.12 -56).

Contudo, como acontece na maioria das instituições, a escola no seu cotidiano apresenta relações de poder que, no seu dinamismo mostram-se entrelaçadas como redes, nas quais, o aluno é aprisionado, mas, que, delas procura se libertar através de movimentos díspares, atirando-se em várias direções, por vezes confrontando-se com os poderes instituídos na escola, e em outras oportunidades procurando esquivar-se dos conflitos, durante a construção de um caminho que o desvencilhe das malhas estruturantes das redes de poder.

Ao traçar a sua trajetória em meio à complexidade das relações de poder na escola, o aluno vai construindo saberes e verdades, que, não só justificam, como também, orientam suas ações na tentativa de apropriação dos saberes transmitidos pela escola. Desse modo, ele tenta exercer sobre professores e dirigentes um poder no sentido da resistência ou mesmo da transformação de suas relações com os aludidos profissionais, os quais, por sua vez, também produzem saberes e verdades no intuito de legitimar práticas pedagógicas ou administrativas, gerando efeitos de poder na medida em que provocam submissão ou mesmo resistências daqueles que estão sob a influência dos seus atos.

O processo dialético envolvendo a tríade poder, saber e verdade, tem como eixo o desempenho escolar dos alunos colocados em situação de fracasso no contexto das relações de poder existentes na escola. Em torno da questão, são formulados saberes que expressando verdades pretensamente científicas circulam através do discurso pedagógico pelo ambiente escolar, visando responsabilizar o aluno por seu próprio fracasso, ao tempo em que absolve a escola ou minimiza o seu comprometimento com o problema.

Ao contrário do que propõe o discurso oficial, parte-se da premissa de que, na escola são produzidas situações de fracasso como formas específicas de relações com o saber, que os alunos do curso noturno experienciam no confronto com as relações de poder presentes na escola, a qual, por sua vez, oculta essas questões pela divulgação de um saber legitimador das práticas de poder exercidas na e pela escola.

O que interessa, portanto, no âmbito deste trabalho, é acompanhar a dinâmica das relações de poder no cotidiano escolar, para apreender nesse trajeto o jogo expresso sob a tríade poder, saber e verdade produzindo “situações de fracasso”.

Assim, o ponto de partida está marcado para acolher as vozes dos produtores dos discursos sobre o fracasso, como também a partir daqueles que sofrem os seus efeitos, pois, articular a relação entre poder, saber e verdade com o intento de compreender as condições de produção do fracasso escolar de estudantes do turno noturno, implica em um jeito de compreender essa problemática a partir das vozes dos atores concretos envolvidos com a questão

A partir desse entendimento a questão aqui delineada parte do pressuposto de que os poderes e saberes não são distribuídos de forma igualitária e daí decorre que alguns alunos logram sucesso e outros não atingem as metas fixadas pela escola. Tais conjecturas impulsionam a se pensar que existe uma vinculação entre o fracasso dos alunos e os poderes presentes na escola e que esse jogo se manifesta na relação dos estudantes com os saberes transmitidos na escola e com as verdades daí resultantes.

Enunciando melhor o problema: a escola, tendo por função socializar os conhecimentos sistematizados historicamente, ao homogeneizar os seus processos de

difusão, tomando por suposto a igualdade de condições dos alunos, acaba por produzir situações de fracasso ocultas pelos discursos de verdade e poder

Por essas considerações as questões norteadoras deste trabalho consistem em: Como os poderes constituídos na relação professor e alunos contribuem para a produção de situações de fracasso? Quais são as estratégias e as táticas de poder que produzem situação de fracasso? Como estas estratégias e táticas aparecem nas relações entre professores e alunos?

Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo mais amplo identificar as condições produtoras de situação de fracasso de alunos do turno noturno, numa escola pública em Serrinha, a partir do entendimento de que a tríade poder, saber e verdade entram em jogo nessa produção, o que implica em se apreender na dinâmica das relações de poder, as estratégias e táticas postas em prática pelos sujeitos dessas relações no “fazer” o cotidiano escolar em turno noturno.

Apresentada dessa forma, a problemática da pesquisa prescinde para a sua análise e discussão, de um referencial teórico cujos fundamentos serão encontrados nas obras de Charlot (2000), (2001), (2002) Foucault (1987), (1991), (1992), (1999), (Certeau) (1994), Heller (1972), Martins (2000) e Lefebvre (1968). A seleção desses autores ocorreu porque em seus estudos referem-se a situações que se assemelham à problemática que se pretende discutir neste trabalho.

CAPITULO II

2. REPENSANDO O CONCEITO DE ESCOLA: REPRODUÇÃO OU PRODUÇÃO SOCIAL?

O objetivo deste capítulo é apresentar os referenciais teóricos que servirão de base para a constituição dos conceitos a ser utilizados para operar na análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

Este momento do processo da pesquisa é importante para o pesquisador, porque lhe permite explicitar melhor seu pensamento a respeito do tema da investigação e conseqüentemente clarear para o leitor o entendimento sobre a problemática apresentada pelo investigador.

Esta fase do trabalho impõe ao pesquisador a tarefa de rever as teorias que tratam da temática em estudo, ensejando-lhe a oportunidade de posicionar-se em relação ao problema da pesquisa. Como lembra Konh (1998) este procedimento permitirá aos leitores entender de onde fala o pesquisador, qual é o seu campo intelectual e social.

A problemática apresentada na pesquisa parte do pressuposto de que não existe “fracasso escolar” mas “o que existe são alunos que encontram dificuldades para aprender; o que existe são situações de dificuldades”. (CHARLOT, 2002, p. 94).

A escola dá a sua parcela de contribuição para colocar seus alunos em uma “situação de fracasso”, principalmente os jovens trabalhadores que estudam á noite. No entanto, esta instituição pelas práticas e poderes de seus dirigentes e professores tende a

negar a sua participação na produção do fracasso de seus alunos do turno diurno ou noturno.

Para interesse desta pesquisa, o que importa é esclarecer as relações de poder postas em prática pela escola na relação com alunos do turno noturno que tem dificuldades no aprender. Esta postura exige que se explicita de início os conceitos de escola, ensino noturno, situação de fracasso e cotidiano escolar. O procedimento implica em uma discussão que concomitantemente traz à tona as noções poder, saber e verdade de forma articulada.

Antes, porém, é preciso lembrar que não se trata apenas de se “expor um quadro referencial de análise” construído a partir de categorias abstratas, incorrendo no risco de se criar uma camisa-de-força para nela se enquadrar a realidade, pois: “Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação ser revisitada, e as categorias reconstituídas”. (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Desse ponto de vista, o que se pretende de início é uma revisão crítica das teorias que contribuíram para a formação dos conceitos anteriormente anunciados, de modo a dar-lhes sentidos mais pertinentes com os interesses desta pesquisa, fortalecendo-a com uma perspectiva teórica bem clara e definida.

Feitas as ressalvas, cumpre iniciar a tarefa pela discussão sobre o conceito de escola a partir da análise das teorias sociológicas da educação. Para Petitat (1994) A sociologia da educação, a respeito da escola e seu papel social, está dividida em duas correntes: a funcionalista e a conflitualista.

A corrente funcionalista tem em Durkheim (1893 apud PETITAT, 1994, p.13) seu principal inspirador e cuja influência, ainda é possível notar-se nos pensamentos e práticas de teóricos e educadores. O seu pensamento foi fortemente influenciado pelas ciências naturais, principalmente pela biologia e a teoria evolucionista de Darwin. A concepção de sociedade por ele exposta é um exemplo dessa proposição. Para o sociólogo francês a sociedade funciona como um sistema integrado por diferentes funções sociais.

A base dessa funcionalidade está na divisão social do trabalho, uma espécie de espinha dorsal da sociedade. A divisão do trabalho ao criar atividades específicas para os indivíduos termina por lhes atribuir funções sociais, que ao serem exercidas de formas complementares, geram uma funcionalidade que resulta em uma interdependência entre os diferentes componentes da sociedade, integrando-os de forma harmoniosa.

Existe na sociologia de Durkheim uma preocupação com a harmonia social levando-o a dirigir suas reflexões para construir meios para a sociedade evitar a anomia e atingir o consenso. Para ele este caminho é a educação, um fato social, pois os indivíduos quando nascem são como “tabulas rasas” permitindo à sociedade moldá-los conforme os seus costumes. Isto ocorre graças à educação que transforma “o indivíduo biológico socialmente indeterminado no indivíduo socialmente integrado”. (PETITAT, 1994, p. 13).

Segundo Durkheim (1968 apud PETITAT, 1994, p. 13) a educação é uma ação exercida pelas gerações de adultos sobre as gerações mais jovens e se dá em dois sentidos: o da unificação e o da diferenciação.

A unificação é justificada pelo argumento de que “a vida coletiva exige semelhanças essenciais. Para isto é necessária a inculcação de certo número de idéias,

sentimento e práticas em todas as crianças indiscriminadamente”. “Esta tarefa cabe à escola estatal” e a educação deve levar em conta três valores básicos: “o espírito de disciplina, o apego aos grupos sociais e a autonomia da vontade”. (PETITAT,1994, p.14).

Para Durkheim (1925 apud SINGER, 1997, p. 33) “o espírito de disciplina, [...] é peça fundamental de todo o processo educativo”. Ao contrário de Rousseau, para quem a natureza humana era boa, o autor citado via a necessidade de se conter os apetites naturais da criança para torná-la em um ser social, daí a importância da disciplina para a realização da natureza humana.

Segundo Singer (1997, p. 32) o mesmo autor atribui às crianças à ausência de quaisquer “qualidades moral”, as vê como “egoísta e a-social”, necessitando da intervenção do processo educativo para transformá-las em um “ser moral e social”. Essa tarefa moralizadora cabe exatamente à escola. É nesta instituição que a criança é submetida a uma pluralidade de obrigações cujo cumprimento resulta na formação do espírito de disciplina.

Mas para que a disciplina se efetive é preciso que seja internalizada pela criança de tal modo, que ela se sinta culpada por sua transgressão. Na opinião de Singer (1997, p. 36) esta atitude é importante para a formação do sentimento altruísta ou de apego aos valores grupais como “a família, a pátria e a humanidade”. A criança aprende a renunciar às suas paixões pelo reconhecimento de uma autoridade superior e de valores mais importantes do que seus desejos egoístas.

A autonomia da vontade ou a livre submissão às regras deriva também da interiorização das normas através da escola, de modo que, a sua obediência não pareça

uma obrigação, mas fruto do desejo da criança que reconhece a necessidade de controlar sua vontade para que possa se realizar como um ser social e livre, pois, para Durkheim (1935 apud SINGER, 1997, p. 37) “A liberdade é filha da autoridade bem entendida. Porque ser livre, não é fazer aquilo que apraz; é ser mestre de si, é saber agir pela razão e fazer o seu dever”.

O pensamento do sociólogo francês está profundamente marcado pela preocupação em aperfeiçoar e preservar a ordem social vigente na sua época, refletindo a crise que envolveu a sociedade em que viveu e escreveu, sacudida por grandes transformações econômicas, sociais e políticas, as quais, colocavam em risco privilégios e poderes instituídos.

Suas idéias traduzem ainda o projeto político liberal-conservador de construção da nação pelos Estados europeus, por uma escola capaz de unificar a sociedade pela inculcação nas crianças de valores comuns com base em princípios morais e autoritários, de modo a legitimar a nova ordem social e política fundada no modo de produção capitalista.

A partir dessa ótica, não é muito difícil compreender porque Durkheim não reconhece a importância do conflito para a mudança social. Evidentemente, essa preocupação entraria em confronto com os interesses políticos dominantes na época, os quais apontavam para a manutenção do *status quo*.

O conflito portanto não era desejado e por isto ele aparece na sua obra com uma conotação negativa, como uma anomia, fruto de uma falha do sistema que a corrigirá

espontaneamente, utilizando para isto, se necessário, a “coerção mais ou menos violenta” para restabelecer a harmonia social.

Outro reparo possível de ser feito à sociologia durkheimiana é o de ignorar as contradições sociais e as relações hegemônicas de poder, no que se refere à seleção dos conteúdos transmitidos pela escola. Este detalhe permitiu o questionamento sobre que grupo ou classe social determina os valores ensinados pela escola, como também, a identificação desses valores com os interesses dos referidos grupos ou classes, como veio demonstrar a sociologia conflitualista.

A sociologia de Durkheim, apesar de elaborada no final do século XIX e início do século XX alcançou grande repercussão entre os teóricos da sociologia da educação, a exemplo de Talcott Parsons (1973 apud PETITAT, 1994, p. 16) que “domina e dá continuidade à corrente funcionalista”, como sugere o seguinte enunciado: “A sociedade, a exemplo de um organismo vivo, ainda que de maneira menos completa, forma um sistema integrado dotado de qualidades homeostáticas que mantém o equilíbrio e a continuidade”.

A mudança é reconhecida, mas em uma perspectiva evolucionista seguindo a tradição de Durkheim e Spencer ou seja trata-se de uma “mudança dentro da continuidade” o que limita o alcance e a aceitação da própria mudança à perspectiva evolucionista. Isto significa, que a mesma tem um papel funcional, o de garantir a estabilidade da sociedade segundo um princípio auto-regulador.

A ponderação precedente leva à conclusão de que, a mudança como ruptura é descartada e por conseguinte, o próprio conflito é ignorado em suas análises sociológicas. Conforme Petitat (1994, p. 16) nas análises de Parsons, “as ações sociais” são agrupadas

“em quatro funções fundamentais [...] a integração, a manutenção dos modelos culturais, a realização das finalidades coletivas e a adaptação”. O sistema escolar exerce papel importante para a operacionalização daquelas funções sociais, principalmente as de “integração e manutenção dos modelos culturais”.

A escola realiza a função de integração ao transmitir para a coletividade valores que sustentam a obrigação de lealdade à sociedade global, como também, às “diferentes categorias de status e aos papéis diferenciados no interior da sociedade”. Ainda na opinião de Petitat (1994, p. 16). A manutenção dos valores culturais é efetuada pela escola quando inculca de forma generalizada os diversos valores que compõem um “sistema cultural”, reforçando assim a sua legitimidade cultural.

Parsons destaca em sua obra o papel relevante da escola não só como inculcadora de obrigações de lealdades coletivas, mas, também, como “agente de interiorização das escalas de estratificação e prestígio. Esta última função é materializada pela escola, quando a mesma justifica a avaliação de desempenhos com base nos méritos dos indivíduos, por meio de concessões de prêmios diferentes conforme” diferentes níveis de resultados (id. 1994, p. 18).

O sociólogo americano em seu trabalho, assim como Durkheim, mostra forte preocupação com a reprodução da ordem social, atribuindo ao Estado e à escola papéis fundamentais para a unificação da sociedade. O mesmo não reconhece o conflito como propulsor de mudanças sociais e, muito menos percebe a sociedade como a expressão de relações contraditórias entre grupos e classes sociais. Pelo contrário, a “sociedade é vista como uma integração que transcende as divergências e os conflitos”. (ibid. 1994, p. 18)

Ao não levar em consideração a “seleção de valores e dos conhecimentos, a divisão por faixa etária e a avaliação e seleção dos indivíduos” feitas pela escola, como expressão das contradições sociais, Parsons, (1959 apud PETITAT, 1994, 19), termina por enfatizar os valores e normas dominantes, legitimando as relações de dominação por uma sociologia que valoriza excessivamente a integração social e a divisão hierárquica dos status e papéis sociais.

A sociologia conflitualista tem o seu enfoque direcionado para as contradições sociais e as relações de poder na forma de dominação. Essa preocupação implica em uma visão da escola e suas relações com a sociedade, diferentes das propostas pelo funcionalismo. Segundo esta corrente a escola exerce uma função integradora, complementando as funções de outras instituições, como o Estado, a Religião e a Família. Para a tendência conflitualista, a escola reflete no seu interior as diversas formas de conflitos existentes na sociedade.

Apesar de se constituir em uma corrente de pensamento, a sociologia conflitualista comporta algumas diferenças entre os seus principais representantes, como é o caso dos sociólogos de orientação marxista e os não-marxistas. Conforme Petitat (1994), entre os primeiros situam-se Baudelot-Establet e Bowles-Gintis e no segundo grupo Bourdieu-Passeron.

Baudelot e Establet apoiam-se na concepção de uma sociedade capitalista marcada por uma contradição social essencial representada pelo conflito entre burgueses e proletários. Esse antagonismo é revelado pela escola na sua forma de atuação na sociedade capitalista.

Para os autores, o sistema de ensino apesar de se proclamar unitário e democrático, na realidade contribui para legitimar as desigualdades sociais através de uma dualidade em sua estrutura expressa pela existência de duas redes de ensino: uma destinada à classe operária e outra à burguesia.

De acordo com Petitat (1994, p. 23) a divisão em redes aparece “no final do primário, sendo efetuada a sua principal triagem no seu decorrer, com a formação de dois grupos fundamentais”. Um desses grupos será encaminhado para os “estágios inferiores” e o outro prosseguirá para os cursos superiores. Essa seleção corresponde respectivamente à classe operária e à burguesia.

Conforme o autor citado no parágrafo anterior, a triagem se dá pela imposição de um currículo que dificulta a aprendizagem dos alunos de origem proletária, pela escolha de conteúdos que “favorecem a uma minoria” e ainda através da repressão da linguagem dos trabalhadores.

Em concomitância com esse processo, a escola reforça o seu papel segregador por meio da inculcação nos alunos de uma ideologia que, além de camuflar a função segregadora da própria escola, procura ainda, tornar aceitáveis suas práticas discriminadoras. Petitat (1994) chama a atenção para o detalhe de que, apesar de ser uma ideologia única, a mesma é apresentada pela escola em duas versões: uma destinada à rede inferior de ensino e outra à rede superior

Para a primeira, constituída por alunos da classe operária, são difundidos crenças, valores, idéias e práticas com a finalidade de reforçar atitudes de obediência e sentimentos de inferioridade social. Para a segunda rede, formada por crianças e jovens oriundos da

burguesia são disseminados valores, crenças, idéias e práticas que estimulam a criatividade, o espírito de independência, a capacidade de competição, visando reforçar atitudes de liderança e sentimentos de superioridade social.

Entretanto, a ação ideológica do sistema escolar encontra resistências dos alunos proletários “através de insubordinação” e recusa da cultura difundida pela escola. Este fato, para os autores, reproduz no interior da escola o antagonismo entre burgueses e proletários.

Petit (1994, p. 25-6) conclui que a tese levantada por Baudelot e Establet é apoiada por “numerosos autores”, mas, chama a atenção para o risco de se ignorar as transformações sofridas pelo sistema escolar, em razão mesmo de mudanças no modo de produção capitalista. Por exemplo, durante o século XX, muitos jovens de origem proletária lograram acesso aos cursos superiores, negando assim o determinismo social no que se refere a uma absoluta correspondência entre o sistema escolar e a estrutura de classes da sociedade capitalista. Outra advertência relaciona-se com a constatação de que a dualidade do sistema de ensino é anterior à sociedade capitalista e se verifica a sua presença em países que optaram pelo regime socialista.

Bowles e Gintis, (1977 apud PETITAT, 1994, p. 27) orientaram os seus estudos para destacar “o papel ideológico da escola na reprodução das relações de dominação”. Para estes sociólogos norte-americanos, a ideologia que camufla e legitima as desigualdades sociais é a “meritocracia-tecnocrática”, para cuja difusão é fundamental a participação da “família e da escola”.

A escola, de início, oferece a sua contribuição enquanto um espaço onde se processa uma distribuição dos conhecimentos para os considerados mais capazes de acordo com uma seleção baseada em princípios sustentados pela ideologia do dom.

Em outro momento, a participação da escola se manifesta por sua organização interna que, semelhante à de uma empresa, reproduz uma hierarquia de conformidade com a estratificação social. No sistema escolar existem níveis de ensino inferior, médio e superior correspondendo às origens sociais dos alunos. Em cada um desses níveis são enfatizadas atitudes correspondentes aos interesses da dominação. Para o nível inferior o destaque é para a submissão, no nível médio a independência e no superior a autonomia e a criatividade.

Com esses procedimentos, a escola colabora para a reprodução das desigualdades sociais, preparando os indivíduos para participação no sistema econômico de acordo com a sua origem social. Os jovens provenientes do proletariado recebem uma instrução adequada para o exercício de atividades subalternas, os das camadas médias são preparados para atuarem em atividades de níveis intermediários, o que lhes permitem uma certa autonomia, já aqueles oriundos da burguesia tem uma aprendizagem que os habilitam para cumprir tarefas de lideranças. Desse modo, a escola dá a sua cooperação para a reprodução da dominação burguesa.

Essa forma de ação reprodutora da escola é, porém, camuflada por uma ideologia inculcada pela própria escola, a qual, justifica a seleção e discriminação no seu interior pelos “méritos individuais” e pelos “testes de QI”.

A escola, assim como, a família, contribui para legitimar um sistema produtor de desigualdades, para tornar suportável a distância entre relações autoritárias de trabalho e os princípios democráticos, entre a desigualdade real e a igualdade formal dos cidadãos. (PETITAT, 1994, p.30).

A grande contribuição de Bowles e Gintis para a sociologia da educação foi a desmistificação da ideologia do dom e da excessiva valorização dos testes de QI. Contudo, Petitat chama a atenção para os limites da tese do “princípio de correspondência” entre as relações de produção e as demais instâncias da vida social, pois, segundo o mesmo essa correspondência é parcial. Trata-se de uma conclusão sensata porque desencoraja uma interpretação determinista da relação entre o campo da produção e a escola.

Ainda no âmbito das teorias conflitualistas vale a pena destacar as idéias de Bourdieu e Passeron (1970 apud PETITAT, 1994). Em a *Reprodução*, um clássico da sociologia da educação, os autores partem do princípio de que em uma sociedade existem diferenças culturais ignoradas pela escola na seleção dos seus conteúdos de ensino. Estes são identificados pela escola com a cultura dos grupos sociais dominantes, facilitando assim o sucesso das crianças provenientes destes grupos e favorecendo o fracasso daquelas oriundas dos grupos sociais dominados.

Dessa perspectiva estabelece-se na escola a “violência simbólica” através da imposição de uma “significação implicando na negação” das outras “significações possíveis”. “O grupo dominante ou a classe dominante tem um papel eminente na seleção e imposição da violência simbólica, e serve-se disto para manter-se em posição dominante”. (PETITAT, 1994, p. 32).

Na seleção dos conteúdos os “grupos ou classes dominantes” exercem influência determinante, o que faz da escola um espaço onde a sociedade exerce a violência simbólica. Esta, por sua vez, produz um duplo efeito: em primeiro lugar reforça o poder dominante ao legitimar e reproduzir as desigualdades sociais; em segundo lugar, seleciona uma elite da própria classe dominante contribuindo para a conservação da dominação da mesma classe.

Para explicar o fracasso escolar das crianças das classes menos favorecidas, posteriormente, o sociólogo francês utilizou a noção de capital cultural, o qual pode assumir “três formas [...] a forma de disposições duráveis do organismo; [...] sob a forma de bens culturais; [...] e na forma de certificados”. (BOURDIEU, 1998, p. 74).

O capital cultural é fruto de um investimento “pessoal que é incorporado pelo sujeito. [...] É um ter que se tornou ser, uma propriedade que se tornou corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”. (id. 1998, p. 75).

Para o mesmo autor, o fracasso escolar está relacionado com a distribuição desigual do capital cultural entre as classes sociais, como é possível inferir do trecho citado a seguir:

A noção de capital cultural impôs-se [...] como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes. (BOURDIEU, 1998, p. 73).

Assim, a escola através da seleção dos seus conteúdos favorece as crianças originárias dos grupos ou classes sociais dominantes, cujos capitais culturais e *habitus* se identificam com a cultura transmitida pela instituição de ensino..

O contrário ocorre com os alunos provenientes dos grupos ou classes sociais dominados. Em relação a estes, a escola contribui para os seus fracassos porque os conteúdos escolares, não correspondem aos capitais culturais e *habitus* de que são possuidores.

A distribuição desigual do capital cultural contribui também para a dissimulação da ação reprodutora da escola, pois, sendo incorporado pela pessoa em forma de *habitus* torna-se mais difícil a distinção entre as aptidões biologicamente herdadas pelos indivíduos e as que são conseqüências da transmissão do capital cultural entre as gerações. Desse modo, fica mais fácil para a escola atribuir as desigualdades no desempenho escolar às diferenças de aptidões dos seus alunos, camuflando desse modo a discriminação social que começa a se produzir a partir do seu interior.

È justamente quanto a esse aspecto da ação educativa da escola, que a teoria da reprodução ganha relevância. Ao demonstrar a relação entre o desempenho escolar e a desigualdade social, Bourdieu e Passeron efetuam uma crítica radical às teorias que responsabilizam o sucesso ou o fracasso às aptidões naturais. “Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões naturais’, quanto às teorias do capital humano”. (BOURDIEU, 1998, p. 73).

Não restam dúvidas quanto à importância do trabalho dos dois brilhantes sociólogos em relação à desmistificação das relações entre a escola e a sociedade. Contudo, eles universalizam o papel reprodutivista da escola ao admitirem a existência de grupos ou classes dominantes em todas as sociedades, bem como, o papel seletivo da escola no que se refere aos conteúdos escolares. Para os mesmos, as mudanças que ocorrem não conseguem romper os limites da dominação.

A esses postulados Petitat (1994) opõe dois argumentos decisivos: primeiro, não existe dominação sem questionamentos ou resistências; segundo, todo tipo de sociedade humana é dinâmica e está sempre reinventando suas práticas sociais.

As teorias conflitualistas detêm o mérito de chamar a atenção para os conflitos sociais enquanto elementos úteis para a compreensão do papel da escola em sua relação com as sociedades de classes antagônicas. Contudo, elas tendem a favorecer a uma concepção da escola como um espaço social determinado por uma estrutura social, idéia que, de certa forma, encontra-se presente na teoria funcionalista com uma perspectiva diferente.

2.1. A PRODUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA: PODER, SABER E VERDADE

O olhar proposto pela sociologia conflitualista, principalmente aquela que defende a teoria da reprodução, neutraliza as possibilidades da escola de uma participação mais

significativa em um processo de transformação social. Além do mais, a problemática apresentada pela pesquisa exige uma perspectiva teórica que ilumine as práticas de poder que acontecem na escola. Neste sentido, as teorias de Foucault (1992) em relação ao poder prometem uma contribuição de peso para o esclarecimento do problema levantado pelo pesquisador.

O autor ao romper com as teorias clássicas do poder representadas pelas correntes jurídico liberal e marxista, oferece aos pesquisadores uma nova visão de poder onde o mesmo não se apresenta como um objeto que pode ser apropriado por alguém ou uma instituição. Um poder que pode ser usado por pessoas ou pelo Estado para reprimir, para dizer não, mas como uma força que também “[...] permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. (FOUCAULT, 1992, p. 8).

Visto dessa forma, o poder está presente em todas as situações sociais, inclusive na escola, não apenas como reflexo de um poder localizado no exterior, uma classe social ou Estado, mas como uma relação social que envolve todos os indivíduos, sem que nenhum deles possa do poder se apropriar.

Na escola o poder se materializa de diversos modos como na arquitetura, na disciplina, na avaliação, nos discursos e saberes por ela veiculados. Esses poderes estão articulados a dois princípios básicos: a vigilância e o biopoder.

A vigilância apóia-se em uma visão panótica interpretada por Foucault (1992) como o olhar do poder que se faz presente ao mesmo tempo em todos os lugares. Ela é

facilitada pela estrutura arquitetônica da escola que permite aos gestores a vigilância não só dos alunos, mas, também dos professores e funcionários. Contudo, os gestores também são vigiados pelos alunos, professores e funcionários, graças à estrutura física da escola que permite a visibilidade dos movimentos dos corpos das pessoas.

Nesse processo a pessoa é convertida em um vigia de si mesmo, o que confere a esse dispositivo uma grande eficácia além de uma economia de custos como afirma no seguinte trecho:

[...] já o olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar.. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por intercorrigir, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório. (FOUCAULT, 1992, p. 218).

Para o mesmo autor existe um corpo social que não é fruto de um consenso, nem dissociado dos corpos individuais. Este corpo é consequência da “materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos”. (id. 1992, p. 146).

O poder que é exercido sobre os corpos dos indivíduos é o poder disciplinar, uma tecnologia inventada pela burguesia e que contribuirá para o fortalecimento do capitalismo industrial.

Este novo mecanismo de poder apóia-se mais nos corpos e seus atos do que na terra e seus produtos. É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce

continuamente através da vigilância e não descontinuamente por meio de sistemas de taxas e obrigações distribuídas no tempo; que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. (FOUCAULT, 1992, p. 187-8).

O poder disciplinar praticado pela escola enquadra-se bem na descrição feita acima pois, percebe-se sem muitas dificuldades a preocupação em domesticar os corpos dos alunos seja nas filas para a entrada na sala de aula, seja no modo de se sentar nas cadeiras.

A importância da avaliação como um dispositivo de poder, é reconhecida por Foucault em *Vigiar e Punir*, quando destaca os efeitos de poder produzidos pelo exame como a sujeição e a objetivação das pessoas. O seu poder se materializa, sobretudo, pela capacidade de classificar e punir os indivíduos, como é possível entender a partir da seguinte proposição:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 1977, p. 164)

Como se percebe, o exame enquanto técnica de poder produz no final uma verdade, uma vez que, na perspectiva foucaultiana o poder não se dissocia da verdade, pelo contrário, a preocupação maior do poder é produzir verdades que o legitimem, fortalecem-no, tornando-o aceitável para a maioria das pessoas. Portanto, “a verdade não existe fora

do poder ou sem poder”. “[...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (id. 1992, p. 12).

Vale ressaltar que, desta perspectiva a verdade não representa uma relação de correspondência entre os enunciados e um conjunto de coisas consideradas verdadeiras. Por isso, ele recomenda se entender como “verdade” [...] “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. (FOUCAULT, 1992, p. 14).

Toda sociedade institui seu “regime de verdade” que determina “os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. Assim, nota-se que o discurso é também importante para a produção do poder. Este não pode existir “sem uma produção, uma acumulação e um funcionamento do discurso”. (FOUCAULT, 1992, p. 179).

Torna-se necessário o esclarecimento que nessa visão o discurso não é interpretado como uma retórica, mas, como prática social independente de um sujeito cognoscente. E é este o sentido que se apresenta na afirmativa que se segue:

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipo de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm. (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Por outro lado, o poder para materializar-se e manter-se necessita “formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor aparelhos de saber que não são construções ideológicas”. (id. 1992, p. 186).

Pelo que foi exposto, é pertinente concluir que o poder está intimamente vinculado ao saber, ao discurso e à verdade, enquanto práticas sociais exercidas nos aparelhos de saber ou nas instituições sociais. Nesse caso, é relevante o papel das instituições educacionais como as universidades e as escolas de um modo geral.

Por essas razões, a perspectiva foucaultiana revela-se de uma utilidade significativa para a pesquisa, pois, permite clarear a caminhada do pesquisador no interior da escola, na busca da compreensão das tramas construídas por seus atores.

A importância da contribuição de Foucault (1992), (1997), para este estudo é fortalecida por uma concepção dinâmica do poder, que não se detém numa relação passiva entre os sujeitos e o poder, mas, reconhece uma relativa autonomia desses sujeitos em relação ao próprio poder. Isso ocorre, porque o mesmo não produz só submissão, mas, provoca também reações das pessoas, produz resistência, pois, os indivíduos agem movidos pelo desejo de liberdade e, é neste sentido que eles exercem seus poderes:

A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem ser separadas. O problema central do poder não é o da servidão voluntária (como podemos nós desejar ser escravos?): no coração da relação de poder, provocando-o sem cessar, está a relutância do querer e a intransitividade da liberdade. (FOUCAULT, 2001, p. 11).

A resistência implica na adoção de estratégias que possam reduzir ou neutralizar os efeitos de poder. Ela determina os limites da ação do poder conforme revela o seguinte trecho: “[...] para uma relação de poder a estratégia de luta a constitui também uma fronteira: aquela ou a indução calculada das condutas nos outros não pode ir além da réplica à sua própria ação”. (id. 2001, p. 14).

Desse ângulo é possível uma compreensão da escola como um espaço social onde se produzem relações sociais, sendo o poder uma das suas dimensões. Um espaço construído pelos seus sujeitos, os quais, neste processo constroem relações de poder contraditórias marcadas por sujeições e resistências configuradas por estratégias e táticas no sentido proposto por Certeau. Para este autor, a estratégia

Postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes, os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos da pesquisa.etc.). (CERTEAU, 2000, p. 99).

Na escola, as estratégias estão relacionadas com um lugar próprio que pode ser identificado com a coordenação pedagógica, responsável pelo planejamento das ações pedagógicas enquanto atos de poder, porque de acordo com Foucault, o poder constitui-se num conjunto de ações sobre ações possíveis, é uma ação sobre ações.

Com efeito, a ação pedagógica da escola procura influenciar os atos de outras pessoas e em especial os alunos, alvo da proposta pedagógica da escola, que, para a sua execução pressupõe um planejamento estratégico.

Quanto às táticas, no entendimento de Certeau (2000, p. 100-1) ao contrário das estratégias, não têm lugar próprio: é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” e por ele controlado, afirma citando von Bülow. Ela se alimenta das fragilidades, das falhas do adversário e se apóia principalmente na astúcia, “é a arte do fraco”. Vista dessa forma, a tática é mais adequada à análise das práticas de resistências dos alunos do que das ações pedagógicas determinadas pelos planejadores e cumpridas pelos professores.

É, portanto, munido dos instrumentos conceituais retirados das teorias de Foucault (1977), (1992), (1997), (2001) e Certeau (2000), que este pesquisador pretende adentrar a escola para identificar nas relações de poder nela presentes, as estratégias e táticas inventadas por professores e alunos, bem como as suas respectivas articulações com os discursos e saberes veiculados nesse espaço.

2.2. O COTIDIANO ESCOLAR

A pretensão anunciada no final do texto anterior repousa na compreensão de que na escola existe uma cotidianidade que, tem como sujeitos da sua produção professores, funcionários e alunos. Contudo, o cotidiano escolar não deve ser interpretado como uma realidade fechada, isolada de uma totalidade social. O entendimento é mais próximo da noção de “nível de realidade” empregada por Lefebvre (1961 apud PENIN, 1989), isto é, o cotidiano de um modo geral é um nível da totalidade, o que significa que: “Estamos, ao

mesmo tempo, na vida cotidiana e fora dela. Isso significa que o nível cotidiano não é um campo fechado, mas liga-se a outros níveis da realidade, assim como à globalidade.” (PENIN, 1989, p. 16)

Segundo Lefebvre, (1980 apud PENIN, 1989, p. 19) na modernidade o cotidiano passa a ser “objeto de programação” a partir das decisões do mercado. Por conseguinte, ele deixa de ser um espaço isolado, pois é submetido a uma programação. Esta proposição aplica-se bem à escola que, segundo Fonseca (2001), mais do que nunca, passou a ser alvo de políticas públicas perseguindo metas definidas por organismos internacionais conforme os interesse de mercado.

O especialista da escola encarrega-se do planejamento das ações pedagógicas conforme orientação externa e, isto constitui-se em um nexos entre a escola e o Estado, enquanto um outro nível da totalidade social. Entretanto, essas ponderações não autorizam a se pensar o cotidiano escolar, conforme lembra Penin (1989, p. 21), como um “subsistema” do Estado, pelo contrario, ele é a “base da instituição estatal”, o que lhe confere uma autonomia e uma força que, através do exercício dos poderes de seus sujeitos, transformam o cotidiano escolar em um espaço de mudanças, transformando e dando novos sentidos às ações externas, tanto no que se refere ao professor, como no que se relaciona ao aluno.

Martins reforça esse ponto de vista ao se referir ao cotidiano, não apenas como local de recorrência da conduta humana, mas, também, como espaço de criação de acordo com a seguinte reflexão:

Se a vida de todos os dias se tornou o refúgio dos céticos, tornou-se igualmente o ponto de referência das novas esperanças da sociedade. O novo herói da vida é o homem comum imerso no cotidiano. É que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais. (MARTINS, 2000, p. 56-7)

Essa forma de compreender o cotidiano encontra sustentação em Heller (1992, p. 18) para quem todo indivíduo está inserido em um cotidiano, porque “O homem nasce já inserido em sua cotidianidade”.

Contudo, o homem enquanto indivíduo é também um ser genérico, produto de relações sociais historicamente desenvolvidas. Sendo assim o homem individual vive no cotidiano e ao mesmo tempo fora dele:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com a sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 1992, p. 17).

Essas reflexões, conjugadas aos pensamentos de Lefebvre (1961, 1980 apud PENIN, 1989) fundamentam o entendimento do cotidiano escolar como um espaço de contradições marcado pelo encontro e confronto de ações institucionais com as relações sociais construídas na escola pelos sujeitos da sua cotidianidade.

Partindo desta compreensão, o cotidiano hospeda uma força social que lhe empresta o poder de transformar as relações sociais, mesmo aquelas impostas pelo Estado. Desse modo o cotidiano da escola longe de reproduzir as relações de poder dominantes pode abrigar ações para a sua transformação.

É para esse ponto da vida cotidiana que Martins procura chamar a atenção quando se refere ao cotidiano como local onde as relações sociais podem ser, também, reinventadas pelos homens simples. Desse modo, a cotidianidade não consiste na simples reprodução social, mas, ainda, caracteriza-se por um fazer a própria história. É neste sentido que recorre a Lefebvre:

A reprodução social, lembrou Lefebvre, mais de uma vez, é reprodução ampliada do capital, mas é também reprodução ampliada de contradições sociais: não há reprodução de relações sociais sem uma certa produção de relações – não há repetição do velho sem uma certa criação do novo, mas não há produto sem obra, não há vida sem história. Esses momentos são momentos de anúncio do homem como criador e criatura de si mesmo. (MARTINS, 2000, p. 63).

Amparado nas reflexões anteriores o pesquisador percebe a escola como um espaço social onde os sujeitos constroem historicamente uma realidade marcada por singularidades, que, a tornam rica em experiências e ensinamentos para se ampliar a compreensão do fenômeno que se pretende estudar: as relações de poder na escola.

2.3. ENSINO NOTURNO E SITUAÇÃO DE FRACASSO.

É justamente no cotidiano do ensino noturno que alunos-trabalhadores empreendem suas lutas pela apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade. Saberes esses indispensáveis para o sucesso na competição no mercado de trabalho.

Esses alunos revelam uma singularidade em relação aos alunos do turno diurno porque não dispõem do mesmo tempo para os estudos. São jovens que, por sua pobreza socioeconômica, vêem-se obrigados a ingressarem no mercado de trabalho precocemente ou por atingirem a faixa etária legal que os impedem de se matricularem no turno diurno.

A condição de alunos trabalhadores em uma escola que ignora esta peculiaridade faz desses jovens “alunos em situação de fracasso” no sentido posto por Charlot no seguinte enunciado:

O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos que encontram dificuldades para aprender; o que existe são situações de dificuldades para aprender; o que existe são situações de dificuldades. Hoje em dia, estamos falando do fracasso escolar como se existisse um monstro escondido no fundo da sala de aula, pronto para pular sobre as crianças das famílias populares. O fracasso escolar tornou-se a peste da época moderna, um vírus, uma doença que está ameaçando as crianças do povo. Prefiro falar de situações precisas, que posso definir. Prefiro falar de dificuldades escolares do que falar de fracasso escolar e de coisas gerais demais. (CHARLOT, 2002, p. 94)

Definir os jovens que estudam no turno noturno como alunos em situação de fracasso, não significa uma estigmatização, mas, o reconhecimento de que a sua posição na estratificação social o coloca em desvantagem na competição em busca da apropriação do saber no sistema escolar.

Essa situação revela uma contradição, considerando-se o ensino noturno como uma conquista dos trabalhadores. Era de se esperar que os alunos trabalhadores obtivessem sucesso na aprendizagem dos saberes transmitidos pela escola, porém, ocorre exatamente o contrário, eles se defrontam com muitas dificuldades no processo de aprendizagem..

É verdade que o ensino noturno se constitui em uma conquista das classes trabalhadoras. No entanto, segundo Carvalho (2000), embora se constate a existência de classe noturna desde o Império, a sua expansão só ocorre em meados do século passado, mas precisamente nos anos 50, refletindo, também, os interesse políticos das camadas médias da população.

Essa expansão não se dá sem resistências, que se apresentam principalmente pelo não investimento de recursos públicos na expansão da estrutura física do sistema escolar para abrigar seus novos integrantes. Os ginásios noturnos, por exemplo, são instalados em escolas primárias que não funcionavam à noite.

A implantação dos cursos noturnos enfrenta desde o início o preconceito e a discriminação atribuídos ao fato de seus alunos serem trabalhadores:

Esse “preconceito” contra o ginásio talvez tenha uma de suas explicações no fato de a clientela era constituída em geral, por trabalhadores-estudantes, de faixa etária superior aos alunos do grupo escolar e sendo os alunos do noturno responsabilizados por todos os estragos materiais e possíveis depredações do prédio. (CARVALHO, 2000, p. 31).

Essa citação indica que embora os cursos noturnos sejam uma conquista dos trabalhadores, o simples acesso desses jovens não é garantia do acesso ao saber, pois , a

expansão do ensino noturno não foi seguida de uma preocupação com a sua qualidade e um verdadeiro interesse do poder público no real sucesso escolar de seus alunos.

Com base nessas reflexões o ensino noturno configura-se como um espaço social marcado por contradições onde estudantes trabalhadores travam sua luta pela apropriação dos saberes necessários à sua inserção no mercado de trabalho, confrontando-se com dificuldades reforçadas por preconceitos discriminadores.

Com essas considerações, fecha-se o pano de fundo para a construção dos conceitos que servirão de ferramentas para a análise das informações construídas pelos sujeitos da pesquisa. Afirmar o fechamento deste capítulo, não implica que a este quadro não possa ser incorporada posteriormente outra visão teórica e conceitual, desde que o processo da pesquisa assim determine.

CAPITULO III

3. O CAMINHO PERCORRIDO: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Para efeito deste trabalho partiu-se da compreensão de que, a metodologia é um conjunto de idéias e perspectivas sobre a pesquisa articuladas às técnicas da pesquisa e que estão fundamentadas em uma perspectiva epistemológica, conforme pensamento adotado por Karsenti e Savoie Zjack (2000).

Desse ponto de vista, a metodologia não se reduz a uma simples coleção composta por técnicas de pesquisa, mas, consiste em uma construção do pesquisador em seu esforço por traçar um caminho para a sua investigação.

Vista por esse ângulo, a metodologia passa a ser percebida como fruto de um processo reflexivo conduzido pelo pesquisador e que se inicia quando o mesmo começa a pensar o problema da pesquisa, prosseguindo com a formulação do quadro teórico e metodológico e culminando com a exposição dos resultados. Contudo, a necessidade de organização do trabalho científico justifica uma discussão separada da questão metodológica, a fim de se garantir uma maior transparência do processo de investigação no momento da comunicação dos resultados da pesquisa.

O conhecimento científico é constituído como resposta a um problema formulado pelo pesquisador e traduzido pelo mesmo em perguntas. Estas irão nortear a construção da sua trajetória na busca dos conhecimentos imprescindíveis para o esclarecimento das dúvidas expostas problemática da pesquisa.

A compreensão de método assumida comporta a lógica e os instrumentos constituídos pelo cientista na construção dos conhecimentos necessários à solução dos problemas por ele formulados, pois, é através dele que a realidade se torna inteligível para o pesquisador. Segundo Barbosa (1996, p. 106), o método é a lógica geral que comanda a própria inteligibilidade do real e por isso, torna-se imprescindível para a condução da pesquisa porquanto serve de balizador para o trabalho do pesquisador.

Partindo dessas premissas, tornou-se necessário para a definição da metodologia, no âmbito deste trabalho, um breve retorno ao problema que suscitou esta pesquisa. Na realidade o mesmo está situado no contexto das relações de poder constituídas na escola por professores e alunos do ensino noturno, em torno da situação de fracasso escolar.

As relações de poder são aqui interpretadas no sentido proposto por Foucault (1992) ou seja, como uma relação social e não enquanto um objeto que possa ser usado por alguém ou por uma instituição e muito menos como uma força externa a comandar as ações das pessoas. O poder consiste sobretudo numa relação social construída a partir das ações dos indivíduos, os quais, são por ele influenciados. Trata-se de uma relação ambígua, pois ao mesmo tempo em que o indivíduo é sujeito, ele é também assujeitado em meio a um movimento dialético não dicotômico, mas, circular.

O entendimento de relação social a que se refere este trabalho fundamenta-se no pensamento sociológico de Weber (apud COSTA, 2000), isto é, enquanto ações sociais repletas de sentidos compartilhados por um grupo de pessoas. Portanto, essas relações sociais não podem ser descritas como se fossem coisas como recomendou Durkheim (1985), pelo contrário, na perspectiva weberiana, as ações sociais enquanto construções

humanas portadoras de sentidos, devem ser compreendidas mediante um esforço de interpretação feito pelo cientista social. Conforme o relato de Costa, (2000, p. 73), Weber enfatiza em seus escritos que, “embora os acontecimentos sociais possam ser quantificáveis, a análise do social envolve sempre uma questão de qualidade, interpretação, subjetividade e compreensão”.

Considerando dessa forma as características do objeto de estudo, tornou-se pertinente a escolha da abordagem qualitativa de pesquisa para orientar o processo de investigação. Contudo, convém ressaltar que a concepção de “pesquisa qualitativa” assumida para este trabalho, distanciou-se da visão dicotômica que opõe quantidade à qualidade de modo irredutível. Esta postura apoiou-se nas ponderações de André (2000), Demo (2001) e Karsenti e Savoie-Zjac (2000).

Para André (2000, p. 24) o uso do termo “pesquisa quantitativa” tem sido empregado associado a uma “perspectiva positivista de ciência”, enquanto a noção de “pesquisa qualitativa” é utilizada no sentido oposto. Segundo a autora, trata-se de um procedimento “reducionista” que pode levar a se “perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas”,

Por essa razão não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo “pesquisa qualitativa” de forma tão ampla e genérica como preferem alguns (como por exemplo, Alves 1991). Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominação mais precisa para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc. (ANDRÉ, 2000, p. 25)

Demo, por sua vez deixa claro que não é correto antagonizar qualidade à quantidade porque ambas “são faces diferenciadas do mesmo fenômeno” e “se constituem em faces diferenciadas de um mesmo fenômeno” e por essa razão recomenda que:

Métodos quantitativos e qualitativos precisam ser tomados como complementares e como regra. Dependendo do objeto e dos propósitos da pesquisa pode-se preferir um procedimento mais qualitativo, mas seria equivocado não perceber que “dados” qualitativos também são, de alguma forma, “dados”, ou seja, possuem referências como tamanho, frequência, escala, extensão (...). Assim, toda pesquisa qualitativa só tem a ganhar se cuidar também das suas ilações quantitativas ou melhor dizendo, se souber aliar-se favoravelmente a métodos quantitativos. (DEMO, 2001, p. 9).

Nesta mesma direção se encaminham as reflexões de Karsenti e Savoie-Zjac (2000, p. 4), quando consideram em seus comentários como “muito simplista” uma visão dicotômica das pesquisas “quantitativa e qualitativa” enquanto práticas antagônicas e inconciliáveis em um processo de pesquisa. Pelo contrário, segundo os autores, existe atualmente nas pesquisas em educação uma clara tendência a se utilizar uma “metodologia mista” que procura combinar os “dados qualitativos a dados quantitativos a fim de enriquecer a metodologia e, eventualmente, os resultados da pesquisa”.

Considerando as ponderações anteriores decidiu-se pela pesquisa etnográfica no sentido sugerido por André (2000, p. 25-30), aplicando-se os princípios dos estudos etnográficos ao estudo de um caso vindo assim, a se constituir em um “estudo de caso etnográfico”.

Para maior clareza da postura metodológica do pesquisador tornou-se imperiosa uma breve discussão do que se entendeu como “pesquisa etnográfica” e “estudo de caso etnográfico”.

Para André (2000) a pesquisa etnográfica em educação tem suas origens nos estudos dos antropólogos sobre a cultura e a sociedade de povos sem o domínio da cultura escrita. A etnografia segundo o que estabelece os manuais, significa descrição de uma cultura e neste sentido o que os antropólogos fazem é descrever culturas fazendo uso de técnicas como: a observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos.

Entretanto, na educação a etnografia não é utilizada com o mesmo rigor dos estudos antropológicos. Para André (2000, p. 28) trata-se na verdade de “uma adaptação da etnografia à educação”, levando-a a concluir que o que se faz em educação “são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

Complementando esse raciocínio é interessante trazer o ponto de vista de Wolcot (1975 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 14), o qual referindo-se à questão “chama a atenção para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo”. E concluindo as reflexões de Wolcot as autoras escrevem: “Desse modo, as pesquisas sobre a escola, devem relacionar o que se passa na escola com o que acontece fora da escola”. (ANDRÉ, LUDKE, 1986, P. 14)

Foi dessa perspectiva que se formulou a proposta metodológica para este trabalho. Não se pensou em realizar um estudo etnográfico conforme o modelo antropológico, mas,

aplicar princípios e métodos da etnografia ao estudo da problemática apresentada por essa pesquisa, sem perder de vista as peculiaridades do objeto de estudo.

Desse modo, distinguindo-se dos estudos antropológicos clássicos, a pesquisa foi direcionada para a compreensão do processo educativo e não para a sua mera descrição, ou melhor dizendo, visou compreender como eram constituídas as relações de poder na relação entre professores e alunos do ensino noturno, em uma escola pública da cidade de Serrinha, no interior da Bahia.

Essa perspectiva incluiu a noção de “descrição densa” de Ryle assumida por Geertz (1989, p. 14), ao fazer a crítica à antropologia de raízes positivistas. O autor partindo da premissa de que “o conceito de cultura (...) é essencialmente semiótico” aponta como “o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes”, que, inicialmente precisa ser apreendida pelo antropólogo por meio de um esforço interpretativo para depois ser descrita, não como uma coisa em si ou um objeto palpável como aos pertencentes ao mundo da natureza.

Conforme o mesmo autor, trata-se de uma descrição dos significados que os sujeitos atribuem às suas próprias ações e às ações dos outros ou à percepção que possuem do mundo que o cercam. Portanto, o que o antropólogo descreve não é a cultura em si mesma, entendida como um objeto, mas, o que ele faz é uma interpretação da cultura por ele estudada. Como ele mesmo afirma :

Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em

primeira mão: é a sua cultura). Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” - o sentido original de fictio - não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamento”. (GEERTZ, 1989, p.26).

Foi neste sentido que se formou o entendimento de “descrição densa” e a noção de etnografia norteadora dessa pesquisa. Esta compreensão encontrou amparo, também, no pensamento de Spradley, (1979 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 14) para quem a etnografia consiste na “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo.”

Por certo, essa tarefa impôs ao pesquisador o contato com o campo da pesquisa para observar como professores e alunos teciam os fios que formavam a textura da rede de relações de poder, no ambiente onde os mesmos atuavam enquanto sujeitos do processo de ensino/aprendizagem. Essa postura emprestou ao trabalho a conformação de uma pesquisa naturalística, pois, os sujeitos pesquisados foram observados em seu ambiente natural de trabalho ou nas condições em que exerciam as suas atividades.

A pesquisa de campo não se limitou à simples observação empírica, utilizou-se também a entrevista intensiva, pois, partiu-se do pressuposto epistemológico de que a realidade social não se revela ao sujeito, ela é opaca, e por isto, tornou-se necessário ao pesquisador um esforço no sentido de buscar as informações suficientes para a construção dos “dados” da pesquisa, como sugere a seguinte proposição:

Falo da “informação qualitativa” no sentido de que buscamos na realidade informação - “dados” - sobre ela, de sorte que a

possamos manipular cientificamente, permitindo tanto sua melhor compreensão, quanto sobretudo, condições de intervenção e mudança. Em vez da informação pretensamente “objetiva”, da qual não se poderia duvidar, vou privilegiar aqui a informação interpretativa, da qual é necessário sempre duvidar e que precisa ser refeita. Esse tipo de dado é, sobretudo, “construído”, não apenas “colhido”. (DEMO, 2001, p. 10).

Comungando com essa postura metodológica, reconheceu-se a importância de se escutar os sujeitos pesquisados, atitude que trouxe como implicações a interação entre “o pesquisador e o objeto pesquisado” e a caracterização do pesquisador como o “instrumento principal na coleta e análise dos dados”. (ANDRÉ, 2000, p. 28). Essas características contribuíram para fortalecer a identificação do trabalho com a pesquisa etnográfica.

Outra peculiaridade do trabalho que o configurou como etnográfico, revelou-se na preocupação em descobrir como os sujeitos investigados construíam as suas relações de poder, isto é, o interesse da pesquisa convergiu para a compreensão de um processo social e não para os seus possíveis resultados. Para isto, tornou-se importante para o pesquisador “o significado” que os sujeitos pesquisados atribuíam às “suas experiências” assim como ao “mundo que os cerca”. (ANDRÉ 2000, p. 29).

Após o esclarecimento da compreensão do conceito de pesquisa etnográfica que orientou estes estudos, julgou-se, ainda, imprescindível para uma melhor transparência do percurso metodológico deste trabalho, uma descrição da trilha percorrida pelo pesquisador na condução do processo de pesquisa.

3.2. O CONTEXTO DOS ESTUDOS

A pesquisa foi efetuada em um estabelecimento da rede pública estadual de ensino, na cidade de Serrinha, sede do município do mesmo nome, no Estado da Bahia, Brasil. A referida unidade administrativa está localizada na região nordeste do estado e integra o conjunto dos municípios baianos que constituem a grande área do semi-árido. Esta é a maior das três “Grandes Áreas e ocupa toda a parte central da Bahia”. (LOPES E DIAS, 2003, p. 111).

Conforme informação do SEI (2003, p. 259) a área se caracteriza pela “escassez e irregularidade pluviométrica” responsável pela existência de uma vegetação rasteira conhecida como caatinga. Apesar da existência de alguns distritos industriais, a atividade econômica predominante é a agropecuária.

O município de Serrinha – como os demais da região Nordeste – é fruto da expansão colonial ocorrida no século XVI, da ação de catequese das populações indígenas do interior da colônia e da ampliação do criatório de gado bovino para o sertão, conseqüência do grande desenvolvimento da lavoura canavieira no litoral e recôncavo da Bahia, conforme os estudos divulgados pelo SEI (2003, p. 257).

Para Alves (2003, p. 81) isso explica a hegemonia econômica nos dias atuais, da pecuária e da agricultura temporária, fato que coloca o município com uma baixa produtividade econômica se comparado a outros da mesma área, que, diversificaram as

suas economias criando distritos industriais ou implementando uma agricultura para exportação.

A população do município atualmente é de oitenta e três mil duzentos e seis habitantes, sendo que 44,78% reside na zona rural e 55.22% habita a área urbana. Desse montante, segundo o Anuário Estatístico da Educação na Bahia, no ano dois mil matricularam-se nas escolas das redes públicas estadual, municipal e privada, 32. 221 pessoas, desde a educação infantil até o ensino médio.

A população escolar naquele ano estava distribuída da seguinte forma: na Educação Infantil e Classes de Alfabetização estavam matriculados 1937 alunos, sendo 1635 na zona rural e 302 na área urbana; no Ensino Fundamental as estatísticas revelam na área rural 12. 048 e na região urbana 14.328 matrículas, enquanto que, no ensino médio foram registradas na zona rural 323 matrículas para 3. 585 alunos matriculados na área urbana.

Quanto ao aproveitamento escolar os dados apontaram para o Ensino Fundamental uma taxa de aprovação de 65, 26%; para a reprovação um percentual de 13, 53% e um índice de 21,21% no abandono dos estudos. No Ensino Médio os índices foram respectivamente de: 67,82%; 6,55% e 25,64%

No que se refere aos estabelecimentos de ensino, foram constatados um total de 364 escolas. Sendo registrados para a Educação Infantil e Classes de Alfabetização 159 estabelecimentos; 129 localizados na área rural e 23 no perímetro urbano; para o Ensino Fundamental 199 escolas; 151 situadas na zona rural e 48 na área urbana, enquanto que, destinados ao Ensino Médio foram anotados 5 estabelecimentos na zona rural e 8 na região urbana, completando um total de 13 escolas.

Os dados revelam um investimento menor do Estado na Educação Infantil e Classes de Alfabetização, considerando-se como critério a quantidade de matrículas em relação aos outros níveis de ensino. É certo que, esta inferência não encontra correspondência com o maior número de estabelecimentos destinados à Educação Infantil e às Classes de Alfabetização, em comparação com os demais níveis de ensino. Entretanto, é oportuno lembrar que as escolas em que funciona o primeiro nível de ensino – principalmente no meio rural – são constituídas em sua maior parte de apenas duas salas de aulas.

Outra constatação interessante consistiu na constatação de uma defasagem entre a quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental e o total de matrículas no Ensino Médio. Essa ocorrência pode ser um indicador de que um contingente significativo de jovens concluintes do Ensino Fundamental interrompe seus estudos, não se matriculando no nível posterior de ensino. Esta ilação pode ser reforçada pelo registro de um menor número de escolas destinadas ao Ensino Médio – apenas 13 - do que os 199 estabelecimentos reservados ao Ensino Fundamental.

Nesse contexto está localizado o estabelecimento que serviu de campo para a pesquisa. Trata – se do Colégio Rubem Nogueira, uma instituição da rede estadual de ensino, situado atualmente em uma área do centro da cidade. A escolha dessa escola não se deu por acaso, muito pelo contrário, considerou-se a importância de três fatores.

Inicialmente a opção esteve relacionada com o fato deste pesquisador ter realizado um estudo numa perspectiva sócio-histórica a respeito da implantação do mencionado colégio em Serrinha.

O segundo fator deveu-se à circunstância do trabalho ter aproximado o investigador dos professores e gestores do estabelecimento, contribuindo para a construção de uma relação mais afetiva com os mesmos, caso que foi avaliado como positivo no sentido de favorecer a construção de um clima de aceitabilidade da pesquisa.

O terceiro fator consistiu na percepção de que, não obstante estar localizado em uma área privilegiada da cidade, o colégio acolhe em suas dependências uma população oriunda dos bairros da periferia urbana e da área rural mais próxima da cidade, locais habitados principalmente por pessoas pertencentes às classes trabalhadoras urbanas e rurais. Essa ocorrência levou o pesquisador a acreditar que os alunos do estabelecimento, principalmente os do turno noturno, são provenientes dos referidos estratos sociais.

Desse modo, levando-se em conta os objetivos da pesquisa, que, podem ser resumidos no esforço de se compreender a relação de poder entre professores e alunos em situação de fracasso no ensino noturno, no pressuposto, ainda, de que tais alunos são trabalhadores, considerou-se como pertinente a escolha do Colégio Estadual Rubem Nogueira para a operacionalização desta pesquisa.

A implantação do colégio ocorreu no ano de um mil novecentos e cinqüenta e dois, como consequência da política de expansão do ensino médio promovida pelo governo estadual, cujo titular era Otávio Mangabeira e Secretário de Educação, Anísio Teixeira, educador notável e consagrado pelos estudiosos da educação brasileira.

Criado pela lei nº 130, sancionada em quatorze de dezembro de um mil novecentos quarenta e oito, foi inicialmente denominado de Ginásio Regional do Nordeste para depois ser oficializado como Ginásio Estadual de Serrinha. Na década de um mil novecentos e

sessenta teve o seu nome modificado para Ginásio Rubem Nogueira e no ano de um mil novecentos e oitenta e um foi definitivamente reconhecido como colégio por oferecer cursos de 1º e 2º graus, como previsto na legislação da época, daí o nome atual de Colégio Rubem Nogueira como se encontra registrado no seu Regimento Escolar (2000, p. 3).

As aulas iniciais foram ministradas no turno noturno porque o curso foi instalado em uma escola primária que funcionava durante o turno diurno. Com a mudança do ginásio para um prédio próprio, as aulas passaram a ser ministradas no turno matutino, embora parte significativa dos estudantes trabalhasse durante o dia. Esse fato mostrou o desinteresse dos responsáveis pela política educacional no município em promover a educação dos trabalhadores.

Como aconteceu em outros Estados brasileiros, segundo Paiva (1987) e Carvalho (2000), a expansão dos ginásios na Bahia foi motivada por interesses políticos eleitorais, pois, as lideranças políticas condutoras do processo de expansão do ensino médio preocupavam-se sobretudo em ampliar as suas respectivas bases eleitorais.

Em Serrinha, a implantação do ginásio aconteceu em meio a conflitos políticos que revelaram a importância político-eleitoral do fato, pois, os grupos disputavam entre si o mérito pela criação da referida instituição de ensino e composição do seu quadro administrativo-pedagógico como demonstra o estudo realizado por Jandiroba. (2001, p. 146).

Por essas razões, a implantação do ensino médio noturno no município ocorreu na década de um mil novecentos e sessenta por iniciativa privada. Entretanto, a oferta de aulas noturnas pelo ginásio somente aconteceu na década de um mil novecentos e setenta em

face da evasão de alunos para a escola particular. É significativo registrar a defasagem entre esse momento e à criação do primeiro curso ginásial noturno em um mil novecentos e quarenta e oito, em Salvador, capital do estado da Bahia, instalado nas dependências do Colégio Estadual da Bahia, no bairro de Nazaré, de acordo com os estudos de Tavares (2001, p. 223). Nessa época, segundo Carvalho (2000, p. 31), ocorreu a expansão do ensino médio noturno na região sudeste do Brasil, onde, nos anos de um mil novecentos e cinquenta, já funcionavam em São Paulo os ginásios noturnos.

Atualmente o colégio oferece cursos da quinta à oitava séries do ensino fundamental e da primeira à terceira séries do ensino médio. No ensino fundamental matricularam-se no ano de dois mil e dois: 1633 alunos nos três turnos: 530 no matutino, 708 no vespertino, 530 no noturno. No ensino médio foram registradas 359 matrículas no matutino, 192 no vespertino e 570 no noturno.

As informações revelam uma quantidade maior de alunos matriculados no período da noite em comparação com o matutino e o vespertino. Esse fato é compreensível diante da necessidade que se impõe ao aluno de prover meios para o seu sustento e ou da própria família, após a conclusão do ensino fundamental. Esse registro mostra ainda a origem social desses alunos, os quais, em sua maioria são provenientes das classes trabalhadoras.

A percepção precedente determinou a decisão de circunscrever os limites do estudo ao ensino noturno do colégio, constituindo-se o mesmo no caso a ser investigado. Para um melhor entendimento dessa decisão é pertinente retomar brevemente os objetivos da pesquisa.

O estudo frutificou da experiência docente do pesquisador no ensino noturno, quando o mesmo se defrontou com as dificuldades dos alunos em apreender os conteúdos escolares ministrados pelos professores. As reflexões posteriores levaram a problematização das relações entre os alunos em situação de fracasso e os professores do ensino noturno, no pressuposto de que as relações sociais construídas na escola são, sobretudo, relações de poder.

Assim, a pesquisa foi orientada no sentido de construir um conhecimento capaz de esclarecer questões levantadas no âmbito das relações de poder constituídas por professores e alunos do ensino noturno. Portanto, a problemática mobilizadora deste trabalho teve a sua textura elaborada no campo do ensino noturno.

Colocado desse modo, o recorte feito em torno do ensino noturno como um caso a ser estudado está relacionado a dois motivos: em primeiro lugar, porque é nesse turno que ocorre o problema norteador da pesquisa; em segundo lugar, porque se trata de uma situação marcada pela singularidade, considerando-se a ausência de referências ao problema nos estudos analisados pelo pesquisador até esse momento da investigação.

A decisão anterior encaminhou a escolha dos participantes da pesquisa entre os professores e alunos do ensino noturno, considerados pelo entendimento do pesquisador, como sujeitos da pesquisa, pois, parte-se da compreensão de que a pesquisa etnográfica pressupõe a interação entre o pesquisador enquanto sujeito e o autor das informações.

Nas pesquisas clássicas “a metodologia prefere reservar a noção de sujeito apenas para o cientista”. A concepção clássica de ciência pressupõe a realidade como mero objeto tornando possível o distanciamento e a neutralidade do pesquisador em relação ao mundo

dos objetos. Contudo, depreende-se das críticas realizadas sobre essa concepção de conhecimento que “não há ser humano que não seja sujeito e que não esteja contextualizado no espaço e no tempo”. (DEMO, 2001, p. 23 - 4).

Na perspectiva apontada linhas atrás, o objeto de uma pesquisa constitui uma relação social construída pelos sujeitos que a compõe, os quais, lhe dão sentido mediante as interpretações dos seus próprios atos de tessitura da realidade social. Como na abordagem etnográfica não se lida diretamente com a realidade empírica, mas, sim, com as versões que os atores constroem a respeito da mesma, o conhecimento de um objeto de estudo pressupõe uma comunicação dialógica entre o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados, pois, estes últimos não são meros agentes passivos de uma interação social.

Dessa forma, como construtores das relações sociais segundo seus desejos e intenções, somente os mesmos possuem a chave capaz de abrir para a compreensão do pesquisador, as complexas redes de relações que dão forma à realidade social. Por isso, admitiu-se para os participantes dessa pesquisa o status de sujeitos pesquisados, pois, “A informação qualitativa é resultado da comunicação discutida, na qual o sujeito pode questionar o que se diz, e o sujeito-objeto também”. (DEMO, 2001, p. 30).

O conhecimento produzido na pesquisa resultou de uma comunicação dialógica entre o pesquisador e os informantes, que, desse modo assumiram o papel de sujeitos do conhecimento construído nessa relação, na medida em que, atuaram também como intérpretes dessa realidade social. Por isso, nesse trabalho atribuiu-se o status de sujeito não apenas ao pesquisador, mas, também para as pessoas pesquisadas.

Conforme esse raciocínio e com o princípio de pertinência que orienta o presente estudo, a escolha dos sujeitos da pesquisa apontou para os professores e alunos do curso noturno do Colégio Rubem Nogueira identificados como em situação de fracasso, ou seja, que apresentaram durante o período letivo dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares. Essa delimitação implicou necessariamente em circunscrever a participação dos professores aos que trabalhavam com os alunos em situação de fracasso escolar.

3. 3. OS MOMENTOS DO CAMINHO: PRATICANDO A METODOLOGIA

A metodologia de estudo de caso etnográfico consistiu na opção escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa. A decisão foi fundamentada nos estudos de André (2000) e Ludke e André (1986).

O estudo de caso etnográfico é uma conquista recente da pesquisa educacional no Brasil e trata-se de uma:

[...] aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso. Isto quer dizer que nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa. Da mesma forma, nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso (ANDRÉ, 2000, p. 30).

Na educação, a forma como o estudo de caso tem sido utilizado, na maioria das vezes, tem se limitado à simples descrição de uma unidade como “uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula”. Esse modo de aplicação do método não é

suficiente para considera-lo como um estudo de caso etnográfico. Para isto, é preciso que os princípios da etnografia sejam relacionados com o estudo de uma unidade bem delimitada, “(...) como uma pessoa, um programa, uma instituição social ou um grupo social”. (ANDRÈ, 2000, p. 31).

André (2000) referindo-se ainda à pesquisa do tipo etnográfico afirma que, a mesma, contém como principal característica “um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. (p. 41)

O princípio acima mencionado aplica-se à natureza deste trabalho, pois, o seu objetivo principal consistia em descobrir como os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem construíam relações de poder no cotidiano do ensino noturno de uma escola pública.

A consumação do objetivo da pesquisa, implicava na descoberta de novos conhecimentos a respeito do modo de se exercer o poder durante a execução diária das atividades escolares. Essa implicação reforçou a escolha do estudo de caso etnográfico, pois, uma das vantagens atribuídas ao método consiste na oportunidade de novas descobertas que o mesmo propicia:

Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. (ANDRÉ, LUDKE, 1986, p.18).

A descoberta de novas relações e de novos conhecimentos pressupõe um contato direto do pesquisador com a situação/objeto da pesquisa para permitir um aprofundamento dos estudos sobre a problemática apresentada pela pesquisa. Ambas as circunstâncias apontaram para o estudo de caso etnográfico como a abordagem metodológica mais pertinente, pois, André (2000, p. 49) aludindo as razões para a escolha do estudo de caso etnográfico definiu a necessidade de um “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão”.

Outro argumento apresentado em favor da opção metodológica assumida, consistiu no reconhecimento de que a problemática que originou a pesquisa estava sendo enfocada por uma perspectiva histórica. Embora, o poder tenha sido aceito no âmbito deste trabalho, como um fato social e, portanto, universal, a forma como é exercido se diferencia de acordo com situações históricas e sociais distintas.

Foi esse entendimento descrito no parágrafo anterior que levou Foucault (1992). a recomendar a análise microfísica do poder, ou seja, buscar em cada situação social específica a compreensão do modo como o poder é exercido ou conforme ele mesmo escreveu: Trata-se, “(...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar, captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais”. (FOUCAULT, 1992, p. 162).

Portanto, as características do objeto do estudo, por sua especificidade, configurou-o como um caso, sinalizando assim para o acolhimento do estudo de caso etnográfico como método de investigação, sustentado ainda nos argumentos apresentados a seguir:

O estudo de caso é um estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno [...] O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem o interesse próprio, singular.[...] o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 17)

Considerando a proposição anterior, não se teve dúvida quanto à pertinência da opção metodológica, pois, o interesse maior refletido na pesquisa consistia na descoberta de novos conhecimentos sobre a problemática do poder na escola pública, mediante um estudo mais aprofundado do seu modo de acontecer no cotidiano do ensino noturno, de modo a conhecê-lo melhor em sua complexidade.

3.3.1 O MOMENTO EXPLORATÓRIO

Conforme os princípios inerentes ao estudo de caso, a realização da pesquisa envolveu três momentos: a exploração, a coleta dos dados e a análise dos dados. Embora, Minayo (2000), Nisbet e Watt (1978 apud Ludke e André, 1986) refiram-se às fases da pesquisa, preferiu-se neste trabalho o termo momento por parecer mais coerente com a característica dialética de uma pesquisa conduzida por procedimentos qualitativos. O termo fase pode significar a linearidade do processo de pesquisa operacionalizada segundo etapas estanques.

Na realidade a diferenciação do desenvolvimento da pesquisa em três momentos, não significa que os mesmos tenham se sucedido linearmente, mas, que, em cada instante ocorreu a predominância de determinadas atividades da investigação.

O primeiro momento, a exploração, teve início por meio de um encontro com a diretora do colégio, quando lhe foi solicitado consentimento para a realização de uma pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos do ensino noturno. Evitou-se, assim, a revelação do objetivo principal da investigação, no caso o estudo das relações de poder no cotidiano do ensino noturno.

O encontro com a diretora foi importante porque foi revelado pela mesma, que os “problemas de aprendizagem são mais freqüentes no turno diurno, mais especificamente no ensino fundamental” do que no turno noturno. Neste turno, os professores aprovam com mais facilidade porque os alunos trabalham durante o dia, ao contrário do que ocorre no turno diurno, onde os professores são mais exigentes. (Diário de Campo).

Nesse primeiro contato a diretora não só autorizou a realização da pesquisa, como também, aceitou o convite para participar do trabalho. Entretanto, essa primeira interação trouxe uma inquietação para o pesquisador, pois, a impressão que ficou foi a de que os professores do noturno camuflavam a situação de fracasso dos alunos, fato que, poderia criar embaraços para o sucesso da pesquisa. Afinal, como seria possível trabalhar com alunos em situação de fracasso, se o mesmo é ocultado pela escola? Como identificar os referidos alunos?

Essas questões trouxeram à tona os ensinamentos de Bachelard sobre os “obstáculos epistemológicos” na construção do conhecimento científico. Para ele: “A

primeira experiência ou, [...] a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica” pois, fascina o pesquisador pelo conhecimento fácil e imediato da realidade. (BACHELARD, 1996, p. 25)

Para se chegar ao conhecimento científico é preciso ir além do conhecimento imediato, das aparências provocadas pelas primeiras impressões, porque nessa forma de conhecimento afirma Barbosa (1996, p. 97) “nada é óbvio”, nada é evidente, “tudo é construído”. Essa ponderação fortaleceu no pesquisador a decisão de prosseguir a investigação incorporando as falas de outros sujeitos às primeiras informações.

Prosseguindo a busca, foi feito contato com a coordenadora pedagógica do turno noturno para lhe informar a respeito do desejo do pesquisador realizar a pesquisa no seu turno de trabalho. Repetiu-se com a mesma os procedimentos adotados com a diretora produzindo as mesmas reações, ou seja, o acolhimento da proposta e do convite para colaborar nos estudos.

Ao saber que a pesquisa seria sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino noturno, fez questão de declarar que a “evasão era maior na 5ª série do ensino regular e as reprovações além de ocorrerem nesse nível de ensino, aconteciam também nas classes de aceleração, mas, os professores se queixavam da 8ª série”. (Diário de Campo).

Essas informações ajudaram posteriormente na definição da unidade de análise, porém, naquele instante resolveu-se aguardar notícias mais precisas sobre o desempenho escolar dos alunos, que, ainda seriam levantadas pela coordenação pedagógica, a qual, se comprometera em fornecer um mapa dos resultados finais ao pesquisador.

Ainda na fase exploratória foram realizadas duas entrevistas, uma com a diretora e outra com a coordenadora pedagógica, em datas diferentes. A modalidade das entrevistas foi aberta, porém, com temas distintos. À diretora foi solicitado que falasse sobre a sua gestão no colégio e para a coordenadora pedagógica pediu-se que se posicionasse em relação ao desempenho escolar dos alunos do turno noturno.

A diferença quanto aos temas refletiu o interesse do pesquisador em buscar uma pertinência entre as questões das entrevistas e os cargos exercidos pelas entrevistadas, de modo a conseguir de ambas, contribuições mais significativas para a pesquisa. Apesar de entrevistas abertas teve-se o cuidado de, mediante pequenas intervenções, orientar indiretamente os depoimentos para o objeto da pesquisa (a relação de poder) através da abordagem das dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador, gravadas em fitas magnéticas por meio de um gravador portátil e transcritas posteriormente por uma auxiliar de pesquisa.

As informações obtidas, principalmente as da coordenadora pedagógica, foram importantes para a delimitação da unidade de análise, uma vez que, o recorte sobre o ensino noturno ainda apresentava alguma dificuldade para a caracterização do caso e a escolha dos sujeitos da pesquisa.

A referência feita nos depoimentos às classes de aceleração no ensino fundamental, chamou a atenção do pesquisador para as características desses cursos destinados à educação básicos de jovens e adultos. As classes foram criadas em substituição ao Curso de Suplência, que passou a ser denominado de Ensino Fundamental – Aceleração I e II. A

Aceleração I compreendendo dois estágios, os quais, correspondem às séries iniciais do Ensino Fundamental. O estágio I abrange a 1ª e 2ª séries e o estágio II a 3ª e 4ª séries. A Aceleração II também é dividido em dois estágios: o 1º incluindo a 5ª e 6ª séries e o 2º englobando a 7ª e a 8ª séries.

Cada estágio corresponde a um ano letivo, de modo que, o Ensino Fundamental pode ser concluído em quatro anos ou metade do tempo exigido pelo ensino regular. A redução não se refere somente ao tempo de estudo, mas, atinge também os conteúdos curriculares que são limitados às disciplinas da Base Nacional Comum fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, constituídas por Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, conforme dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (1998, p.23).

Na realidade, o que despertou o interesse do pesquisador, foi o perfil dos alunos das mencionadas Classes de Aceleração, especialmente os matriculados na Aceleração II. Eram pessoas que apresentavam uma considerável defasagem entre a idade e as séries cursadas, por conta de terem abandonado os estudos anteriormente, ou por terem sido reprovadas várias vezes, a ponto de extrapolarem a idade permitida para permanecerem em classe de ensino regular. Enfim, encaixavam - se nas características apontadas por Charlot (2000), (2001), ou seja, alunos cuja trajetória escolar registra dificuldades na aprendizagem dos conteúdos transmitidos pela escola.

Outro detalhe importante revelado no depoimento da coordenadora foi a tendência do Estado em consolidar as Classes de Aceleração como única modalidade de estudos no turno noturno, suprimindo assim o ensino regular. No colégio funcionam nos três turnos o

Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e o Ensino Médio com cursos regulares. Conforme a fala da professora além da Aceleração I e II o colégio implantou a Aceleração III no Ensino Médio noturno. (Diário de Campo).

O que confirmou o temor manifestado pela coordenadora, foram os números de alunos matriculados naquelas classes de estudos, pois dos 395 estudantes do Ensino Fundamental, 245 estavam matriculados no início do ano de 2002 nas Classes de Aceleração e no Ensino Médio de 570 matrículas 190 eram na Classe de Aceleração III.

A quantidade significativa de alunos matriculados naquela modalidade de ensino, indica a intenção do Estado em oferecer para os alunos trabalhadores um estudo aligeirado. Essa situação, associada ao fato desses alunos apresentarem uma considerável defasagem entre a idade e a série cursada, coloca-os numa condição mais próxima de uma situação de fracasso.

Conforme as ponderações anteriores, decidiu-se por um recorte sobre a Classe de Aceleração II, abrangendo professores e alunos do estágio II, equivalendo às 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental regular. Desse modo, a unidade de análise ou o caso objeto dos estudos consistiu na Classe de Aceleração II, no seu 2º estágio.

A partir dessas reflexões ficou mais fácil a definição dos sujeitos da pesquisa escolhidos entre os professores e alunos da Classe de Aceleração II do ensino fundamental do turno noturno. Os alunos referidos foram os reprovados nas quatro unidades didáticas e encaminhados para estudos de recuperação, Os professores escolhidos foram os responsáveis pelo ensino das disciplinas nas quais se constatou a maior concentração de alunos em recuperação.

Esse momento da pesquisa mostrou sua relevância ao permitir a formulação de questões, que, ajudaram a delimitar com mais rigor o objeto de estudos, dando-lhe a configuração de um estudo de caso, como também, provocando novas leituras, no sentido de esclarecer melhor o problema a ser pesquisado. Desse modo, o pesquisador adquiriu uma visão mais transparente da realidade, facilitando um recorte dos aspectos mais relevantes para a observação, pois, ratificando Ludke e André (1986, p.22), ao investigador “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”, como ocorre nesse trabalho.

3.3.2. O MOMENTO DA COLETA DOS DADOS: A ESCOLHA DAS TÉCNICAS

Definida com melhor clareza a unidade de análise e escolhidos os sujeitos-objetos da pesquisa, surgiu a necessidade do trabalho de campo conforme Minayo (2000, p. 26) ou para se “proceder a coleta sistemática de informações” como ensinam Ludke e André (1986, p. 22). No entanto, as opiniões das autoras convergem ao admitirem que, nesse momento se apresenta como imprescindível a escolha das técnicas de coleta das informações para posterior aplicação, adentrando-se desse modo no segundo momento da pesquisa.

Nesse instante julgou-se como procedente se estabelecer uma distinção entre método e técnica de pesquisa. O primeiro considerado como “a lógica geral que comanda a inteligibilidade do real” e a técnica “como detentora do ‘poder específico’ de criar o

fenômeno, realizar seu objeto, daí a noção de fenomenotecnia” entendida no sentido de “construção” como demonstra Bachelard (apud BARBOSA,1996, p. 111).

Não obstante, a diferenciação entre método e técnica, evitou-se pensar na fragmentação da pesquisa, porquanto, para que a técnica pudesse realizar os princípios do método era imperioso o estabelecimento de uma relação de coerência entre ambos, de modo a emprestar ao processo de pesquisa uma “lógica geral” que a fizesse inteligível para o leitor.

Partindo das premissas apresentadas anteriormente e levando-se em conta a escolha da abordagem etnográfica como balizadora do trabalho, decidiu-se pela observação direta e pela entrevista como instrumentos de coleta das informações necessárias à realização da pesquisa.

A observação direta se identifica com o interesse de um estudo de caso etnográfico porque, o mesmo apresenta uma preocupação especial com a singularidade do objeto de estudos, característica que tornou indispensável um contato direto do pesquisador com o campo da investigação. Essa técnica permitiu a observação das ações dos sujeitos pesquisados no seu ambiente de trabalho, possibilitando um melhor conhecimento de suas opiniões e pontos de vista dos autores das informações, corroborando desse modo as colocações abaixo registradas:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto

é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 26).

A proximidade do objeto de estudo ofereceu a chance de identificar detalhes difíceis de serem percebidos por outros instrumentos de pesquisa, fato que abriu as portas para a descoberta de novos conhecimentos. Além disso, o pesquisador teve a oportunidade de fazer uso dos seus conhecimentos e experiências pessoais para auxiliá-lo na compreensão e interpretação dos fenômenos, ampliando desse modo, o seu potencial criativo e de construção de novos conhecimentos.

Para evitar o risco de se comprometer a objetividade da pesquisa com uma possível interferência do pesquisador nas informações coletadas, procurou-se confrontar o que se captava da realidade com o que se esperava encontrar, como ocorreu a partir das informações prestadas pela diretora da instituição, as quais, contrapunham-se claramente à expectativa inicial do investigador, no sentido de encontrar uma alta incidência de reprovação no turno noturno.

O procedimento descrito acima permitiu constatar que o pesquisador não exerceu influência na produção das informações colhidas, não somente no momento da observação, como nos demais instantes do processo de pesquisa, em face da preocupação constante em se contrapor as informações dos sujeitos pesquisados aos conhecimentos do objeto de estudo apresentados pelo investigador no início do trabalho.

O mesmo tipo de inquietação levou à decisão de se revelar apenas parcialmente o objetivo da pesquisa para evitar mudanças nas atitudes dos sujeitos pesquisados, como: o ocultamento de informações ou resistência à participação no trabalho. Essa postura teve a

influência da experiência relatada por Fuks (1991 apud RESENDE, 1995, p. 12), na qual constatou que os professores tendem a ocultar as ações de poder, visando mostrar as relações sociais constituídas na escola como harmônicas ou democráticas, pois, é este o discurso divulgado pelos professores em consonância com os papéis que lhe são atribuídos pela instituição escolar.

A decisão encontrou respaldo metodológico em Junker (1971 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.29), o qual, menciona como uma das formas de observação participante utilizada na pesquisa qualitativa aquela em que o pesquisador assume o papel do “participante como observador”. Neste caso, o pesquisador “não oculta totalmente as suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende” com o objetivo de “não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado”.

Para contornar problemas éticos, no momento da análise dos dados, quando se confrontou o ponto de vistas do pesquisador com as informações dos entrevistados, estes tomaram conhecimento dos interesses da pesquisa em sua plenitude, através de questionamentos das intenções de poder subjacentes às suas práticas.

A observação ocorreu concomitantemente com o período das atividades dos estudos de recuperação, que, teve uma duração de duas semanas ou quarenta horas, envolvendo também um enfoque na reunião do Conselho de Classes.

O olhar do pesquisador se movimentou em várias direções, procurando captar a realidade em toda a sua complexidade, conforme o princípio do estudo de caso, mas, se reteve um pouco mais nas salas de aulas onde eram realizadas as atividades de recuperação. Foi enfocada na visão do coordenador da pesquisa a movimentação de

professores e alunos nos diversos espaços do colégio, desde o portão principal, até os pátios e corredores, sem perder de vista o interior das salas da administração, coordenação pedagógica e aquelas onde as aulas eram ministradas.

Em alguns momentos a visão do pesquisador se estendeu para além dos limites da escola, detendo-se na praça onde está localizado o estabelecimento de ensino, voltando a sua atenção para a movimentação dos alunos e professores.

A observação direta demandou a necessidade do registro das ações observadas para evitar o esquecimento do que fora percebido. Por isso, utilizou-se o diário de campo, instrumento usado pelos antropólogos para anotações dos comportamentos observados nas pesquisas de campo.

No diário de campo foram feitas as anotações das situações observadas, bem como, das reflexões feitas pelo pesquisador, não apenas naquele momento, mas, durante todo o processo da pesquisa. Os registros eram efetuados após o momento da observação e distante dos sujeitos da pesquisa para não lhes criar situações de constrangimento

Tratou-se de um instrumento útil para o pesquisador porque facilitou o trabalho posterior de interpretação das informações, ao lhe permitir recorrer às suas anotações, quando já não seria mais possível apelar para a sua própria memória ou às dos entrevistados.

O uso do diário pelo pesquisador garantiu-lhe a oportunidade de colocar em jogo a sua subjetividade na análise das informações, pois, distanciado do campo da pesquisa e provisoriamente livre das influências diretas dos sujeitos pesquisados, foi possível ao mesmo elaborar a sua versão sobre o que foi observado. Consistiu, portanto, em um

instante essencial para a consolidação da abordagem etnográfica como condutora da pesquisa, uma vez que, possibilitou posteriormente ao investigador confrontar seus pontos de vista com as opiniões dos entrevistados.

A entrevista consistiu em outro instrumento utilizado na pesquisa por sua adequação ao tipo de abordagem adotado para este trabalho, pois, aliada à observação participante, possibilitou uma visão mais transparente do cotidiano escolar, conforme sugere o seguinte enunciado:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÊ, 2000, p. 41)

Com base nas recomendações acima descritas, optou-se inicialmente por se aplicar a entrevista aberta, ancorando-se na opinião de Demo (2001), para quem, a mesma permite uma interação entre o sujeito pesquisador e o sujeito objeto, além do que, pode ser repetida quantas vezes se façam necessárias para o esclarecimento das informações. Essa peculiaridade ensejou ao pesquisador a oportunidade de aprofundar as informações colhidas, mediante vários contatos com os participantes da pesquisa, para tirar dúvidas na busca de um entendimento mais satisfatório da situação pesquisada. Essa é a razão de se denominar a esse tipo de entrevista de intensiva, pois, propicia uma abordagem em profundidade do fenômeno estudado.

As entrevistas foram marcadas com antecedência para os horários escolhidos pelos entrevistados e realizadas em sua maioria em seus ambientes de trabalho, apenas uma efetuou-se fora do colégio porque a professora preferiu ser entrevistada em outro local, isto é, nas dependências de uma instituição de ensino superior, onde, também exercia o magistério.

Não obstante tratar-se de entrevista aberta, o pesquisador não permaneceu passivo e exerceu pequenas intervenções visando o aprofundamento das informações prestadas pelos sujeitos pesquisados. Esse procedimento foi coerente com o princípio orientador da pesquisa etnográfica, cuja operacionalização depende das informações oferecidas pelos atores sociais, mediante uma comunicação dialógica entre o sujeito pesquisador e os sujeitos objeto.

Pela razão apresentada anteriormente, a entrevista aberta se constituiu em um instrumento apropriado para este trabalho, porque facilitou a interação necessária entre os sujeitos da pesquisa para a construção das informações qualitativas. Além disto, tornou-se possível a sua repetição em outras ocasiões, para efeito de esclarecimento das informações e aprofundamento dos conhecimentos a respeito do objeto de estudo.

Desse modo, realizaram-se quatro entrevistas, das quais, apenas uma, não foi gravada; duas tiveram suas transcrições efetuadas integralmente e de uma delas transcreveu-se trechos para citação cuja pertinência com o objeto de estudo era indiscutível.

Os professores inicialmente relutaram para participarem da pesquisa sob a argumentação de que colaboraram com outros pesquisadores e não tiveram retorno dos

conhecimentos produzidos. Para que os mesmos aceitassem cooperar com a investigação, estabeleceu-se uma negociação com o pesquisador, na qual, ficou definida a efetivação de um seminário para se discutir os resultados alcançados pelos estudos.

A entrevista acção consistiu em uma modalidade distinta de entrevista aplicada na coleta das informações. Trata-se de um instrumento criado por Estrela (1999, p. 35), cuja prática se caracterizou por questionar as atitudes, falas ou gestos dos sujeitos no decorrer da observação. A peculiaridade inerente a este dispositivo segundo o autor é “o esclarecimento de pistas levantadas por observação directa (ou por outros processos) e o levantamento de novas pistas explicativas”.

Com efeito, a aplicação do referido mecanismo permitiu a compreensão de ações e situações observadas, como aconteceu durante a reunião do Conselho de Classe, quando o pesquisador solicitou esclarecimentos ao professor de Matemática a respeito do fato de que, alguns alunos tenham tido a chance de serem avaliados pelo Conselho, ainda, que não tenham apresentado rendimento escolar na disciplina sob a sua responsabilidade.

Para auxiliar na coleta das informações lançou-se mão do inventário do saber e do inventário da prática docente. O primeiro instrumento foi inventado e aplicado por Charlot (1996, p. 51), a estudantes de uma escola no subúrbio de Paris, na França, em uma pesquisa sobre. “A relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia” para descobrir o que faz mais sentido para o aluno “naquilo que aprendeu”.

No entanto, a utilização do instrumento no trabalho relatado, teve a intenção de levantar pistas que permitissem compreender melhor a relação dos alunos com a escola e

como os mesmos lidavam com as dificuldades encontradas no decorrer de suas trajetórias na instituição.

A sua aplicação foi significativa porque permitiu registrar o reconhecimento da importância da escola e do professor para os estudantes, mas, também mostrou as frustrações deles pela não apropriação satisfatória dos conteúdos ensinados no colégio. Mediante o inventário do saber, tornou-se possível identificar nos alunos atitudes que os levavam à submissão através da internalização da culpa pelo seu próprio insucesso escolar.

O roteiro foi entregue aos alunos durante as aulas de recuperação, depois de se obter o consentimento dos professores e de se informar os objetivos da pesquisa. Alguns responderam e devolveram o instrumento imediatamente, outros entregaram-no em branco, dois levaram os roteiros para casa, responderam-nos e os devolveram no dia seguinte. Assim, foram sete os estudantes que preencheram o inventário do saber.

O inventário da prática docente constituiu-se em uma adaptação feita pelo pesquisador do dispositivo mencionado anteriormente, com a finalidade de aplicá-lo para descobrir como o professor se relacionava com os alunos em situação de fracasso. A utilização desse instrumento foi essencial para a descoberta das estratégias de poder, construídas pelos docentes, as quais, apareciam veladas nos relatos escritos na tentativa de explicar as dificuldades vivenciadas pelos alunos na aprendizagem escolar, assim como, justificar as ações pedagógicas empreendidas no sentido de contornar os referidos obstáculos

O inventário da prática docente foi distribuído para quatro professores, os quais, pediram para responder em casa com mais tranquilidade e devolverem no dia seguinte.

Apenas uma professora não fez a devolução prevista, outras duas entregaram-nos preenchidos alguns dias depois e um alegou ter respondido mas não saber onde havia guardado. Diante da insistência para que participasse da pesquisa, decidi responder outro inventário, mas, foi preciso recebê-lo em sua residência.

Foram selecionados para participarem da pesquisa cinco professores, porque conforme o critério definido seriam ouvidos apenas os docentes em cujas disciplinas ocorresse maior concentração de alunos em recuperação. Desse modo, a escolha recaiu sobre os docentes de português, matemática, ciências, história e geografia.

A professora de português inicialmente não foi ouvida, porque estava acompanhando uma pessoa enferma, mas, procurou o pesquisador e pediu para ser entrevistada, o que de fato ocorreu no final da pesquisa. No decorrer dos estudos, foram incluídos docentes dos ensinos fundamental e médio, com o objetivo de promover a triangulação das informações. No final, participaram da pesquisa dez professores. O mesmo procedimento adotou-se com os alunos, cuja amostra foi ampliada de sete para nove entrevistados, pois, dois deles incluíram-se no processo da pesquisa.

Nem sempre o pesquisador escolhia o entrevistado, em alguns momentos a iniciativa partiu de pessoas que assumindo a condição de sujeito questionaram a sua presença. Nesses instantes o papel se inverteu, o pesquisador de sujeito passou a ser objeto de pesquisa, criando-se uma situação semelhante a um jogo onde os atores utilizando-se de táticas procuram tirar do outro o máximo de informações do seu interesse.

O fato ocorreu em dois momentos: o primeiro, quando o pesquisador fotografava um painel da parede do grêmio estudantil; o segundo, quando sentado em um banco do pátio, observava e fotografava a movimentação dos alunos e professores.

Nas duas situações o sujeito pesquisador foi sutilmente abordado por um aluno e uma aluna preocupados com a sua movimentação. O que lhe chamou a atenção, foi a habilidade dos jovens evitando uma pergunta direta sobre a ação por eles notada. Percebendo o interesse dos estudantes o investigador explicou o motivo da sua presença descrevendo um pouco sobre a pesquisa que estava sendo realizada

Estabeleceu-se então, uma comunicação dialógica conduzida indiretamente pelo pesquisador para uma discussão sobre as dificuldades vivenciadas pelos alunos na apropriação dos saberes transmitidos pela escola. Produziu-se uma situação de perfeita interação entre o sujeito pesquisador e os sujeitos objetos, numa relação horizontal, sem que houvesse de ambos os lados uma preocupação com uma superposição de conhecimentos, embora, na opinião de Bourdieu (2000), não esteja excluída uma relação de poder, considerando que nas falas das pessoas há sempre uma intenção de convencer o interlocutor.

Durante a interação com os participantes da pesquisa procurou-se manter uma coerência com um dos princípios recomendados por Demo (2001, p. 56), o “standpoint epistemology”, materializada em uma atitude de absoluto respeito às opiniões dos informantes, afirmando uma credibilidade no conteúdo da sua fala e se comportando de maneira simpática diante do interlocutor. Esse momento interrompeu-se com o término do ano letivo, o que não significou a interrupção do processo de pesquisa, pois, o período foi

aproveitado para o início da análise dos dados coletados mediante a leitura das **entrevistas**, dos inventários e das anotações do diário de campo.

3.3.3. O MOMENTO DA ANÁLISE: OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS

O enunciado na seção anterior não deve significar que, antes desse momento, não se tenha adotado procedimentos analíticos. “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta dos dados” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 45).

Desde o início deste trabalho, tem sido empregados procedimentos de análise das informações sobre o objeto do estudo, com o propósito de sua delimitação mais precisa de modo a facilitar a seleção, a coleta e a análise dos dados, evitando-se assim, que o pesquisador se perdesse em um emaranhado de dados desprovidos de sentido para os objetivos da pesquisa.

Para esse fim, adotou-se os procedimentos recomendados por Bogdan e Biklen (1982, apud Ludke; André, 1986, p. 46), ou seja: “1) a delimitação progressiva do foco do estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão de literatura; 4) a testagem de idéias junto aos sujeitos e 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta”.

A delimitação progressiva do foco do estudo ocorreu pela redução do foco da pesquisa, que no início seria o ensino noturno, para o curso de Aceleração, Estágio II, do

Ensino Fundamental. A delimitação da unidade de análise, no entanto, não rompeu com o contexto específico da pesquisa, o ensino noturno.

A formulação de questões analíticas aconteceu quando o pesquisador confrontou a sua expectativa inicial em relação à realidade/objeto da pesquisa, com as primeiras informações colhidas na entrevista com a diretora do estabelecimento de ensino. O incidente contribuiu para que fossem formuladas novas questões, na perspectiva de se alcançar mais transparência nos dados coletados.

O aprofundamento da revisão de literatura se deu durante a exploração e a coleta dos dados em face das novidades apresentadas pelos entrevistados e pela observação do pesquisador. Neste instante descobriu-se uma outra categoria, a qual, tornou-se útil para análise das informações: a avaliação da aprendizagem.

As questões levantadas, exigiram para um melhor encaminhamento, leituras de novos livros, cujos conteúdos contribuíram para a interpretação das primeiras informações dando-lhes novos sentidos à luz de pesquisas mais recentes sobre temáticas correlatas ao objeto da pesquisa.

A testagem de idéia junto aos sujeitos ocorreu a partir dos primeiros contatos com o objeto de estudo, o pesquisador mediante o confronto das informações recebidas com os conhecimentos teóricos acumulados sobre o problema da pesquisa, formulou novas versões a respeito da questão, apresentando-as a alguns dos informantes para discussão e aprofundamento das informações. Esse procedimento aconteceu durante a maior parte da pesquisa.

O uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta foram praticados por anotações no diário de campo de reflexões, comentários e sugestões relacionadas com a pesquisa. Estes registros revelaram utilidade não somente na análise dos dados, mas, contribuíram também para a reconstrução da metodologia da pesquisa. A reflexão sobre a observação primeira como obstáculo epistemológico, por exemplo, esteve relacionada com os registros realizados no diário de campo, os quais, foram retomados no momento da coleta das informações.

A análise formal das informações exigiu sucessivas leituras do material coletado de modo a se obter uma familiaridade com os seus conteúdos, condição facilitadora de uma compreensão mais nítida das informações coletadas, conforme recomendação de Michelat (1980, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Realizadas as referidas leituras, estabeleceu-se o confronto entre os materiais coletados pelos diferentes instrumentos da pesquisa, com a finalidade de se descobrir padrões de informações relacionadas com os objetivos do trabalho. Para isto, as anotações foram sistematizadas no diário de campo, inicialmente, em parágrafos referentes às situações observadas. Em seguida, as mencionadas seções foram organizadas conforme a atividade pedagógica ou aspectos físicos do colégio observados pelo pesquisador. Seleccionaram-se, também, os dados das entrevistas e inventários que convergiam com o problema investigado.

As atividades precedentes configuraram o que Thompson (1995, apud DEMO, 2001, p. 38) denominou de “interpretação da doxa” ou “a interpretação das opiniões,

crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social”. No caso em foco tratou-se dos pontos de vista dos sujeitos pesquisados.

Naquela oportunidade assumiu-se a postura do “standpoint epistemology ou análise culturalmente plantada”, a qual, segundo Demo (2001, p. 55-6) é caracterizada por uma atitude empática do pesquisador na relação com os entrevistados, procurando entendê-los do modo como gostariam que fossem entendidos.

Seguindo ainda os procedimentos adequados para a realização da análise hermenêutica, o investigador aderiu à postura do “questionamento próprio”.

Com esse tipo de análise a preocupação do investigador não se limitou à simples desconstrução das falas registradas nos instrumentos de coleta de dados, mas, caminhou no sentido de reconstruir os significados dos discursos oferecendo aos interlocutores uma nova interpretação do fenômeno estudado.

O procedimento antecedente ocorreu no retorno das atividades letivas, quando foram retomados os contatos com os entrevistados. Nesse momento lhes foi apresentado o ponto de vista do pesquisador, que, no entanto, permaneceu aberto às colocações dos sujeitos pesquisados, mostrando assim, disposição para rever as suas próprias interpretações diante de uma nova argumentação. Apesar do investigador ter assumido tal atitude, nem sempre foi possível se construir um consenso sobre os pontos conflitantes na interpretação das informações colhidas.

Como uma saída para o dilema e seguindo os ensinamentos de Thompson (apud DEMO, 2001, p. 38), recorreu-se à contextualização das falas e práticas dos sujeitos da pesquisa, não propriamente no sentido de reconstruir suas histórias de vida, mas, com a

finalidade de confrontar os seus discursos com as ações gestoras postas em prática na escola, de conformidade com a política educacional promovida pelo Estado e em consonância com as ações de órgãos internacionais, para o financiamento de projetos no âmbito do ensino público.

Com efeito, esse procedimento produziu resultados significativos para um melhor entendimento das falas dos interlocutores, permitindo que se fosse além do sentido imediato atribuído pelos mesmos aos seus discursos. Mergulhando no campo do não - dito o pesquisador procurou, abaixo da superfície, resgatar os significados implícitos nos depoimentos dos entrevistados. Significados que os próprios informantes não conseguiam compreender sem a intervenção do pesquisador mostrando-lhes as contradições presentes em seus próprios pontos de vista.

Nesse estágio da pesquisa ficou mais compreensível para o pesquisador o que Thompson (apud DEMO, 2000, p. 37-8) conceituou de “hermenêutica de profundidade”, ou seja, uma análise profunda dos fenômenos sociais, na qual, o pesquisador conduz o seu pensamento em um movimento vertical mergulhando no objeto de estudos, procurando nas suas entranhas as razões que o explicam, para em seguida tentar reconstruí-lo em uma nova síntese, que, pode ser entendida como uma “descrição densa” no modo definido por Geertz (1989).

Portanto, os procedimentos relatados não se esgotaram na análise dos dados, mas, levaram o pesquisador a realizar a reinterpretação das informações ou reconstrução crítica do fenômeno estudado, correspondendo a uma nova versão do mesmo, a qual, é apresentada no capítulo seguinte deste trabalho.

CAPITULO IV

4. AS SUTILILEZAS DO PODER NO ESPAÇO PANÓPTICO E NAS TÁTICAS COTIDIANAS

O Colégio Rubem Nogueira iniciou suas atividades escolares no ano de 1952 com a denominação de Ginásio Estadual de Serrinha, sendo suas aulas ministradas inicialmente nos salões da Câmara de Vereadores e da Justiça localizados no prédio da Prefeitura Municipal. Posteriormente, foi transferido para o Grupo Escolar Graciliano de Freitas, onde funcionou à noite porque durante o dia ocorriam as atividades do curso primário. Essa decisão, segundo Coutinho (2000), foi de caráter pessoal, pois apesar de não estar devidamente autorizada por ato governamental, a diretora do ginásio decidiu pela oferta das aulas no período noturno, considerando que alguns alunos trabalhavam durante o dia.

Sem prejuízo da suposta intenção humanitária da direção do estabelecimento, é bem provável que o oferecimento das aulas à noite tenha ocorrido mais pela inexistência de um espaço próprio, do que pelo interesse em beneficiar os alunos trabalhadores. Essa inferência se fundamenta nos estudos realizados por Carvalho (2000) sobre a implantação dos ginásios noturnos em São Paulo na década de 1950. Conforme conclusão da autora: “Tais ginásios eram sempre instalados à noite em prédios de grupos escolares, o que deixa entrever a realidade, ou seja, a falta de interesse do Estado em prover de maneira eficiente às reivindicações populares”.

Essa hipótese é confirmada com a transferência do ginásio para o antigo prédio da Estação Experimental de Sericicultura, cujas atividades haviam sido desativadas pela Secretaria da Agricultura e o patrimônio físico cedido à Secretaria da Educação para alojar o novo estabelecimento de ensino. Não obstante a inexistência de atividades que impedissem a realização das aulas no turno noturno, as mesmas passaram a ser ministradas no turno matutino, comprovando assim a proposição de Carvalho (2000), ou seja, o ginásio só funcionou à noite porque dividia o espaço com uma escola primária, onde durante o dia desenvolviam-se as atividades escolares.

As novas instalações estavam situadas em uma área afastada da cidade, bastante arborizadas, pois, tratava-se de uma antiga Estação Experimental Agrícola, peculiaridade que emprestava ao local as características adequadas ao ensino e à aprendizagem, porquanto, era isolado e aprazível oferecendo a alunos e professores a tranquilidade necessária aos estudos.

Nos anos seguintes, ocorreu uma expansão urbana na direção do espaço onde hoje se localiza o colégio, em decorrência da pavimentação asfáltica da rodovia que liga a cidade às demais regiões do estado e do país, ao norte e ao sul, fato que provocou a valorização imobiliária da área. Como consequência desse deslocamento demográfico formou-se uma concentração urbana em torno do estabelecimento, dando origem ao bairro do ginásio, evidenciando assim a importância do mesmo para Serrinha.

Na década de 1980, o espaço em frente à instituição, o qual, destinava-se às atividades esportivas promovidas por alunos e professores, foi urbanizado dando lugar a uma praça e um jardim, os quais foram transformados na principal área de lazer da cidade.

Por conta disso, em torno da praça surgiram restaurantes, bares e churrascarias assumindo o lugar das antigas residências, e fazendo do local um espaço comercial.

O que era antes um local tranqüilo e aprazível, atualmente consiste em um espaço onde predominam a movimentação e o barulho próprios às atividades mercantis. Desse modo, no desempenho das suas atividades, mormente durante o dia, alunos e professores são expostos ao convívio com ruídos dos sons emitidos por veículos de publicidade. Além disso, à noite percebe-se a presença dos alunos sentados nos bancos do jardim em frente ao estabelecimento, bem como, nos bares, restaurantes e principalmente nos trailers dispostos ao longo do passeio que circunda o colégio.

O prédio representa uma construção de estilo colonial e servia de residência para o engenheiro chefe da Estação Experimental e também, como laboratório de pesquisas. Nos primeiros anos as atividades do ginásio se desenvolveram nesse mesmo espaço. Todavia, no decorrer do tempo a população escolar aumentou, de modo que, tornaram-se necessárias várias reformas para ampliar a capacidade física do estabelecimento de ensino, até assumir a forma que hoje apresenta.

O edifício está implantado em frente à praça e em um plano mais elevado em relação à mesma, fato que confere ao colégio um destaque no confronto com os demais imóveis existentes nesse local. Em face da sua imponentia, o mesmo é reconhecido como uma referência importante na geografia da cidade.

O acesso ao interior do estabelecimento ocorre por meio de uma escada de cimento constituída por quatro longos degraus que acabam diante de um portão de ferro gradeado, o qual, é vigiado por um funcionário que controla o movimento de entrada e saída dos

estudantes. O portão permite o ingresso a um pátio em cujas laterais estão localizadas as salas reservadas à administração e à coordenação pedagógica

A forma como as salas estão dispostas permite o controle sobre o movimento das pessoas em trânsito no edifício, pois, em um lado está situada a sala da direção, cuja mesa de trabalho fica diante da porta que dá acesso ao pátio, permitindo a quem está no interior do compartimento uma visão clara do que acontece no exterior. No outro lado, está localizado o gabinete da vice-direção, de onde, do mesmo modo que ocorre no espaço da diretoria, se tem uma perspectiva ampla do que ocorre do lado externo, inclusive no interior do compartimento da diretora.

Internamente os espaços são distribuídos de maneira a facilitar o controle dos gestores sobre os atos dos seus subalternos. Contígua ao gabinete da direção funciona a secretaria do colégio, cuja porta de acesso permanece sempre aberta permitindo à direção o acompanhamento das ações dos seus funcionários.

Situação análoga ocorre na sala da vice-direção que está separada do espaço onde se concentram os professores por uma porta que, também é mantida constantemente aberta. Mais adiante, no final do salão, localiza-se o compartimento destinado à coordenação pedagógica, o qual é apartado da sala dos docentes por uma divisória de madeira, que não alcança o teto do prédio. Como a porta permanece aberta, o que se fala em uma sala ouve-se com clareza na sala vizinha.

O pátio termina com um pequeno portão com grades de ferro, que, facilita o ingresso, mediante duas escadas laterais, ao lugar onde estão localizadas as salas de aulas. Estas ficam num plano bem abaixo do local em que estão situadas a diretoria e a

coordenação pedagógica, de modo que, desse ponto, um observador pode ter uma visão panorâmica da área destinada às atividades escolares.

As salas estão distribuídas em forma de um quadrado, sendo que no seu centro existe um espaço pavimentado, arborizado, com bancos de cimento, onde os alunos e alunas costumam sentar-se, sobretudo à noite, para conversarem ou namorarem. Na verdade, essa área se constitui em uma reprodução proporcionalmente menor de uma praça pública.

As paredes externas do prédio foram pintadas recentemente e emprestam ao estabelecimento um aspecto atraente. As salas de aulas possuem janelas que permitem uma boa ventilação, mas os quadros de giz e o mobiliário aparentam ter bastante tempo de uso, assim como, os telhados cuja estrutura mostra envelhecimento. Os pisos são simples e em algumas salas são revestidos de cimento sem um acabamento mais apurado.

O que chamou a atenção do pesquisador foi o modo como o espaço físico está organizado, o que lembra o princípio panóptico defendido por Bentham (2000) para as construções de prisões, hospícios, hospitais, manufaturas e escolas. Para ele, as construções deveriam facilitar a inspeção de concentração de pessoas de modo a tornar mais eficaz o exercício do poder.

Segundo Miller (2000) a construção panóptica se apóia em dois princípios: “a vigilância e a sua invisibilidade”. Para que isso fosse possível, Bentham sugeriu que os edifícios destinados às instituições anteriormente mencionadas tivessem uma forma circular, com uma torre no seu centro, de modo que, o inspetor tivesse uma visão do interior das celas onde estariam as pessoas. Essa posição permitiria que o encarregado da

inspeção pudesse vigiar a todos sem que fosse visto pelas pessoas. O poder exercido dessa maneira adquire uma invisibilidade que lhe garante uma eficácia jamais vista nas formas clássicas de poder, pois:

Ele coloca o problema da visibilidade, mas pensando em uma visibilidade organizada inteiramente em torno de um olhar dominador e vigilante. Ele faz funcionar o projeto de uma visibilidade universal, que agiria em proveito de um poder rigoroso e metuculoso. (FOUCAULT, 1992, p.215)

Com efeito, o modo como o espaço físico do colégio em estudo está organizado, favorece o exercício do poder conforme os princípios do panóptico, haja vistas que, os professores, funcionários e alunos estão constantemente submetidos a uma vigilância materializada pelos olhares da direção e coordenação pedagógica, ainda que, nem sempre as pessoas que exercem esses cargos estejam fisicamente presentes. Para Miller (2000, p. 78) “não é essencial que a forma do edifício seja circular” o que importa é que a sua configuração permita uma “visão panóptica” dos indivíduos, de modo a garantir o controle sobre os seus movimentos.

É desse modo, segundo Bentham (2000), que a presença invisível do poder é assegurada pela aplicação do princípio do panóptico, pois, depois de habituadas com a vigilância constante, as pessoas passam a se comportar como se estivessem todo o tempo expostas a um olhar atento aos seus movimentos. Nisso se revela a eficácia panóptica “Que o olho veja sem ser visto, - aí está o maior ardil do Panóptico.”

Se posso discernir o olhar que me espia, domino a vigilância, eu a espio também, aprendo as suas intermitências, estudo suas regularidades, seus deslizes, posso despistá-la. Se o Olho está escondido ele me olha, ainda quando não me esteja vendo. Ao se esconder na sombra, o Olho intensifica todos os seus poderes [...] (MILLER, 2000, p.78)

A vigilância é reforçada pela partição do espaço físico, ou seja, sua divisão em pequenas salas cujo acesso se dá por portas, que sempre abertas, permitem a comunicação com a sala da direção, da vice-direção ou da coordenação pedagógica, de modo que, os professores e funcionários estão continuamente sob as vistas dos seus chefes mais imediatos.

Situação semelhante acontece no ambiente das salas de aulas, onde os professores podem ser vistos por alguém que esteja posicionado na pequena praça ou no corredor externo das salas opostas. Isso é possível porque o quadro de giz e a mesa de trabalho do docente estão postos diante da porta da sala, que estando aberta, como de costume permite a visibilidade dos movimentos do mestre.

No entanto, na visão panóptica o olhar do poder não é unidirecional, aquelas pessoas que formalmente representam o poder, estão também à mercê das vistas dos seus subordinados, os quais, por outro lado, terminam por reproduzir o poder, de um modo, que tende a ratificar o pensamento de Foucault, em cujo entendimento

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia, Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder

funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder ou sofrer sua ação; nunca são alvos inertes ou consentidos do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1992, p. 183).

A dinâmica desse poder acontece, sobretudo, pela formação de uma opinião coletiva que exerce um certo constrangimento sobre as pessoas, inibindo nestas, condutas consideradas indesejáveis pelo grupo social. Este fato é facilitado pela construção panóptica porque as pessoas ficam expostas ao olhares de outros que as julgam e sobre elas formam uma opinião, à qual, todos terminam se submetendo. “Este reino da ‘opinião’, [...], é um tipo de funcionamento em que o poder poderá se exercer pelo simples fato de que as coisas serão sabidas e de que as pessoas serão vistas por um tipo de olhar imediato, coletivo e anônimo”. (FOUCAULT, 1992, p. 216).

No panóptico os indivíduos “interiorizam” o olhar do poder de tal modo que terminam por “observar a si mesmos” e dessa maneira, todos vigiam a todos. Essas posturas pessoais, na perspectiva foucaultiana, contribuem para a constituição de um “aparelho de desconfiança”. De fato, isso foi experimentado pessoalmente pelo pesquisador quando, autorizado pela diretora, fotografava aspectos da estrutura física do estabelecimento. Alunos, desconhecendo o papel do observador, denunciaram o acontecimento à direção e lhe pediram uma explicação.

Esse registro confirma a tese de Foucault, pois, comprova a existência do princípio do panóptico pela predominância entre os próprios alunos de uma atitude permanente de vigilância, assim como, a presença de um espírito de desconfiança, que, tornam evidente a

transformação do colégio em um “aparelho de desconfiança”. Entretanto, a aplicação do princípio do panóptico não visa à punição das pessoas, pelo contrário, a intenção de Bentham era evitar o castigo, representando assim uma economia de poder, pois, o exercício do poder implica em algum tipo de custo,

Já o olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal irrisório. (FOUCAULT, 1992, p. 218).

O princípio de economia política implícita no panóptico teve a sua aplicação e efeito bastante claros no caso observado, pois, a equipe gestora era composta de seis pessoas: a diretora, três vice-diretoras: uma para cada turno; duas coordenadoras pedagógicas: uma para o turno matutino e outra para o noturno. Os gestores contavam ainda com o apoio de mais doze funcionários, nove em serviços administrativos e três para a portaria do prédio, sendo um em cada turno.

No colégio trabalham setenta e sete docentes exercendo o magistério nos três turnos para dois mil setecentos e oitenta e quatro alunos. Considerando a equipe diretamente responsável pelo controle e vigilância de alunos e professores, composta apenas por nove pessoas, tem-se uma relação bastante desproporcional – um para cento e sessenta - entre essa equipe e os grupos objetos de controle, isto é, alunos e professores.

Esses últimos foram incluídos, para efeito de análise, entre os vigiados porque de fato suas ações constituem alvo de fiscalização exercida pelos gestores, muito embora, seja verdadeiro o fato dos regentes também praticarem o controle sobre o comportamento dos alunos. Entretanto, isso, se restringe ao momento da aula, fora desse limite, a ação docente sofre a influência da coordenação pedagógica e da direção.

Não obstante, a desproporção quantitativa entre os responsáveis pela vigilância e os vigiados, as atividades escolares transcorreram de forma tranqüila, sem a ocorrência de conflitos que comprometessem a ordem no desenrolar das atividades escolares na unidade de ensino. Essa observação confirma o pensamento de Foucault (1992) quando destaca a importância da aplicação do princípio panóptico, no sentido de favorecer uma economia política ao reduzir os custos do exercício do poder, mediante a utilização cada vez menor de recursos humanos e materiais para o controle e a vigilância de um universo cada vez maior da população.

Essas ponderações não devem remeter o raciocínio no sentido de se admitir uma espécie de poder esotérico, pois, na escola, professores, alunos e funcionários estão submetidos às normas prescritas por uma legislação externa sancionada pelo Estado. Portanto, o que a pesquisa permitiu observar nesse momento, foi o modo como os sujeitos das relações sociais constituídas durante as atividades escolares, produzem relações de poder de modo singular, sem perder inteiramente o vínculo com o contexto político onde a escola está inserida.

Para melhor entendimento dessa proposição convém recorrer a Penin (1989) cujos estudos mostraram a importância da escola para a efetivação de políticas institucionais, as

quais, necessitam ser aceitas pelos sujeitos que constroem o cotidiano escolar, para que se materializem como práticas de poder.

Isso não implica em se admitir, que no colégio em foco, apenas se reproduz relações de poder como meras cópias do poder estatal, pelo contrário os atores sociais ao produzir as suas relações inovam, criam e recriam essas práticas, dando-lhes novos sentidos, mas, nem por isso, as mesmas deixam de ser relações de poder e tampouco se descontextualizam.

Afinal de contas, como Foucault (1992) demonstrou, o poder é exercido como uma rede, como algo que circula e envolve todos os indivíduos, não sendo possível se escapar de suas malhas. O indivíduo está sempre em condição de “exercer o poder ou sofrer os efeitos de sua ação”. Ele próprio é “efeito de poder” e também seu “centro de transmissão”. Portanto, dessa perspectiva torna-se inconcebível uma situação social onde não se materialize uma relação de poder.

Outro aspecto da organização do espaço interno do colégio que chamou a atenção do pesquisador, foi uma correspondência entre a partição da área com uma divisão do trabalho entre os membros do estabelecimento. A parte superior destinada à administração e à coordenação pedagógica é o local onde se constrói a concepção e o planejamento das atividades escolares e na parte inferior reservada às salas de aulas, consiste no lugar onde ocorre a execução do que foi concebido e planejado pelos docentes encarregados da gestão escolar.

A esse respeito Enguita (1989) contribui para um melhor entendimento dessa relação, quando propõe que, na sociedade capitalista, a escola reproduz a divisão social do

trabalho, sendo que, a principal forma da divisão social do trabalho é aquela decorrente da separação entre o trabalhador e o fruto do seu labor, consequência da alienação dos meios de produção em benefício do dono do capital.

Dessa relação entre capital e trabalho vai surgir a separação entre a concepção e a execução do trabalho se materializando numa divisão básica do trabalho entre os que concebem e planejam a atividade produtiva e aqueles que executam conforme a determinação dos primeiros.

Na escola a relação de poder é evidenciada por um lado nas ações dos diretores – incluindo os vice-diretores -, coordenadores pedagógicos e professores e por outro lado, na prática dessas ações pelos próprios docentes e estudantes. Estes últimos excluídos da concepção e planejamento das atividades limitam-se a cumprir as determinações oriundas do nível superior da administração do estabelecimento de ensino. É o que Enguita (1989) deixa antever na sua obra ao revelar que o trabalho escolar é concebido nos escalões superiores da escola, representados pelos gestores e docentes encarregados do planejamento da escola, cabendo aos alunos a execução do que foi previamente traçado.

Segundo o autor, por meio desse dispositivo os jovens são preparados para trabalhos poucos criativos e por isso mesmo, eles procuram e só conseguem encontrar espaços para expressar e desenvolver a sua criatividade fora do trabalho, ou seja, nas atividades de consumo e de ócio.

A partir dessas reflexões ficou mais fácil para o pesquisador entender as presenças significativas de alunos e alunas do curso noturno, na praça em frente ao colégio ou nos bares circunvizinhos, como também, no pátio interno desse estabelecimento. Tendo que

renunciar à criatividade no próprio ambiente escolar o estudante procura expressá-la fora das salas de aulas, nos bate-papos e namoricos, nos locais anteriormente mencionados.

4.1 OS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO E AS TÁTICAS DE PODER NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Perseguindo um pouco mais o objeto desta pesquisa - as relações de poder constituídas por professores do ensino noturno e alunos em situação de fracasso do mesmo turno- planejou-se a observação para um momento mais propício a apreensão da dinâmica relacional, que envolve professor/aluno. A ocasião escolhida foi a destinada aos estudos de recuperação, quando ficou mais fácil identificar os alunos em situação de fracasso e os seus respectivos professores, condição importante para a seleção dos sujeitos da pesquisa.

A preocupação inicial do observador foi conhecer o cronograma das atividades de recuperação, momento que permitiu a constatação da inexistência do mesmo, ainda que, no mural da sala de coordenação estivesse publicado o horário das provas finais. Justificando a inexistência da previsão das referidas atividades, a Diretora esclareceu que alguns professores terminaram as aulas regulares mais cedo e aproveitaram para antecipar as lições de recuperação, por isso, eles naquele instante iriam fazer as provas. (Diário de Campo).

Posteriormente, a declaração da Diretora foi ratificada por uma docente, mas, nos demais casos, foram observados que os professores não sabiam com segurança quantos e quais alunos haviam ficado em recuperação.

Ainda, no início do período dedicado às atividades de recuperação, a atenção do pesquisador foi despertada pela concentração e intensa movimentação dos alunos no pátio em frente à sala da coordenação pedagógica, na busca de resultados das avaliações dos desempenhos escolares relativas às unidades didáticas cursadas durante o ano letivo.

Os estudantes falavam alto revelando muita tensão e ansiedade, alguns queriam saber as notas e criticavam os professores que ainda não as haviam registrado nos diários de classe. Outros esbravejavam quando tomavam conhecimento de que tinham ficado para recuperação em uma ou mais disciplinas e seus protestos em elevado tom se misturavam aos gritos de entusiasmo e alegria dos que lograram aprovação.

Para ingressarem na sala da coordenação pedagógica, os professores se viam na condição de transitarem por entre os alunos, ouvindo críticas de alguns e elogios de outros, conforme o resultado alcançado nas avaliações do desempenho escolar. Um professor já acomodado na sala da coordenação, ao mesmo tempo em que registrava as notas no diário fazia comentários depreciativos a respeito do desempenho dos alunos e insinuava reprová-los, atitude que provocou protestos de alguns estudantes, os quais, afirmaram que o referido docente não compareceu regularmente ao estabelecimento e por essa razão estava destituído de autoridade para efetuar algum tipo de reprovação. (Diário de Campo).

Informado pela coordenação que a incidência de alunos com necessidades de estudos de recuperação fora maior em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia o investigador optou pelos professores dessas disciplinas, bem como os seus alunos, para sujeitos da pesquisa e por suas aulas como foco de observação.

A observação em sala de aula foi iniciada durante a realização da prova de Língua Portuguesa. Como a docente responsável pela disciplina estava acompanhando uma irmã enferma em um hospital de uma cidade vizinha, a mesma foi substituída pela professora de Ciências, na aplicação da prova de recuperação.

Durante a realização da atividade os alunos demonstraram dúvidas quanto ao significado de algumas questões e a professora presente reconheceu que as perguntas eram ambíguas. Essa ambigüidade e a atribuição da correção das provas a uma terceira pessoa, na realidade uma professora de Ciências a quem tinha sido entregue os gabaritos para a conferência das respostas às questões dos testes, sugeriram ao pesquisador a possibilidade de se tratar de uma estratégia de poder posta em prática pela professora de Português.

Essa inferência foi inspirada nos estudos de Luckesi (1998) sobre a avaliação escolar enquanto uma prática de poder exercida pelos professores. Para o autor a “avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão”, (LUCKESI, 1998, p. 33). Desses três momentos do processo de avaliação a tomada de decisão é o componente que coloca mais poder nas mãos do professor.

Dessa perspectiva a ambigüidade presente nas questões de uma prova amplia o poder do professor, porque cabe a ele decidir qual são as respostas mais adequadas às perguntas formuladas. Esse poder se fortaleceu mais ainda porque a docente que aplicou as provas não estava de posse dos respectivos gabaritos, somente a professora autorizada

a fazer a correção e a autora das provas detinha o poder de decisão, o qual poderia ser exercido no sentido da aprovação ou da reprovação.

Na entrevista concedida posteriormente ao pesquisador a professora de Língua Portuguesa revelou que “fazia um trabalho sério, não faltava às aulas e por isso no final do ano alertou aos alunos que não daria” pontos de graça “mas recebeu um bilhete da diretora avisando que a evasão era grande e se houvesse muita reprovação, as verbas diminuiriam e alguns professores poderiam ser devolvidos a DIREC”. Apesar de não ter tornado explícito que teria aprovado os alunos, a pausa feita pela entrevistada após essas declarações, não deixou no entendimento do entrevistador nenhuma dúvida a respeito do resultado final da avaliação de Língua Portuguesa.

Outra conclusão derivada da mesma observação, foi a de que não ocorreram as aulas de recuperação em Língua Portuguesa. A afirmação se sustenta nos protestos de duas alunas insatisfeitas por estarem fazendo a prova de recuperação, porque tinham feito os trabalhos solicitados pela professora, mas a mesma não os havia devolvido e por isso não sabiam ao certo se estavam na recuperação. Esses comentários transmitiram para o pesquisador a certeza de que não foram ministradas as aulas de reorientação. (Diário de Campo).

Na noite seguinte prosseguiu-se com a observação cujo objeto inicial seria a aula de Matemática no primeiro horário, contudo o professor se atrasou e o pesquisador aproveitou para focar a aula de Geografia cuja docente resolvera realizar uma atividade de recuperação não prevista no horário publicado pela coordenação pedagógica.

Logo no início da aula a professora divulgou uma lista extensa de alunos que ficaram para a recuperação, mas demonstrando insegurança, admitiu que vários componentes da relação não haviam entregado os trabalhos da quarta unidade e por isso não sabia ao certo se esses ficaram de fato para os estudos de reorientação.

Nessa ocasião era pouca a quantidade de alunos presentes. Alguns saíram para buscar os trabalhos e outros queriam fazer a entrega das suas atividades. Inicialmente a professora ordenou que aguardassem, pois, queria começar a aula.

Diante das resistências dos estudantes resolveu receber os trabalhos para corrigi-los depois da aula, mas deparou-se com a discordância do grupo que naquele instante crescera com o retorno dos alunos que haviam saído para buscar as tarefas, e um deles tirou do bolso detrás das calças uma folha de papel pautado amarrotada e manuscrita, entregou-a à professora reclamando de uma colega a quem teria pedido para passar a tarefa para a docente.

Em face das pressões exercidas pelos alunos, a docente mais uma vez retrocedeu de sua decisão anterior e resolveu corrigir os trabalhos imediatamente. Entretanto, a mesma na opinião do observador não procedeu realmente à correção das tarefas, pois, cercada por alunos, teceu alguns comentários sobre deslizes ortográficos cometidos pelos discentes, e se absteve de qualquer referência aos conteúdos dos trabalhos. Na realidade, a correção das atividades não foi feita efetivamente, mesmo porque, o tempo e as circunstâncias se constituíram em impedimentos para a execução da referida avaliação.

Após concluir os seus comentários, a professora insinuou que os autores das tarefas ficariam na recuperação, anúncio que provocou protestos imediatos, fazendo com que a mesma aprovasse os alunos, mas, sugerindo que os mesmos não mereciam e se tratava de uma atitude de condescendência da mestra considerando as dificuldades vivenciadas por eles enquanto trabalhadores.

Depois desses incidentes a aula foi iniciada para apenas dois alunos, porque parte do grupo foi aprovada, alguns foram assistir à aula de matemática e outros fazer a prova de história. A professora falou sobre os continentes geográficos e após folhear o livro de geografia aleatoriamente perguntou quem fora Nelson Mandela, como não obtivesse resposta satisfatória discorreu brevemente sobre a trajetória política do líder sul-africano. Em seguida escreveu no quadro de giz a relação dos conteúdos para a prova, a qual, foi realizada dois dias após essa aula e encerrou a mesma declarando que “fazia de tudo para aprovar os alunos mas eles não se interessavam”. (Diário de Campo).

Prosseguindo a pesquisa o observador registrou na aula de Matemática que o professor ministrou uma explicação sobre a resolução de problemas relacionados com cálculos de juros simples e como demonstração resolveu no quadro de giz uma questão referente ao mesmo assunto e finalizou passando uma tarefa para ser entregue no dia seguinte, quando seria realizada a prova de recuperação baseada no assunto explicado. Nesse instante o pesquisador falou ao professor sobre a pesquisa pedindo-lhe a colaboração não só como sujeito, mas também no sentido de permitir que os alunos respondessem ao inventário do saber. A reação do docente foi de acolhimento ao convite.

No início da segunda aula, o observador revelou para os alunos a intenção de realizar uma pesquisa para cujo sucesso seria importante a participação deles e em seguida lhes entregou o inventário do saber. Nessa ocasião, o professor sugeriu que os estudantes registrassem no inventário os seus próprios desinteresses pelas aulas.

É possível que tal observação tenha influenciado o comportamento dos alunos de modo que, alguns se recusaram a responder e outros após tecerem comentários entre si, devolveram o instrumento de coleta de dados sem respondê-lo. Na opinião do docente essa atitude confirmava o que ele sempre costumava afirmar ou seja que os alunos do noturno não se interessavam pelos estudos.

Prosseguindo as suas atividades o professor não realizou a prova como havia planejado e a substituiu por um trabalho para ser devolvido no dia seguinte, o que de fato não aconteceu, porque o referido mestre chegou atrasado e não compareceu à sala de aula e os alunos haviam se dispersado.

O que merece destaque nos fatos observados é uma aparente contradição entre o que foi dito pelo professor em relação à suposta negligência dos estudantes em relação aos estudos e a conduta do docente no encaminhamento da sua prática. Na realidade, a negligência registrada foi cometida pelo docente ao chegar atrasado às aulas e ao não cumprir a ação anunciada para os alunos.

Antes do início da aula de Ciências, foi mantido um contato com a professora dessa disciplina na sala da coordenação pedagógica. Enquanto organizava as provas a mesma afirmou que muitos alunos seriam reprovados porque haviam faltado às aulas, indicando assim que os mesmos não tinham participado das atividades de recuperação.

Na sala estavam outros professores e um deles declarou que avaliava através de trabalhos feitos durante as unidades de ensino e o aluno que não fazia todos os trabalhos ia para a recuperação, naquele momento ministrava aulas resumindo os assuntos mais importantes e fazia uma prova.

Em seguida a professora dirigiu-se para a sala de aula, onde dos dezesseis alunos que na sua previsão estariam na recuperação, menos da metade se fazia presente. Distribuídas as provas teceu comentários declarando que essas não estavam difíceis para quem tinha estudado e que só passaria quem soubesse os assuntos nelas abordados. (Diário de Campo).

Imediatamente alguns alunos se levantaram e entregaram a prova em branco. Pegada de surpresa a professora se recusou a recebê-las, aconselhou-os a responderem a prova com calma, pois poderiam se lembrar das respostas e em seguida deu algumas pistas para as respostas das questões da prova.

Um fato que despertou a curiosidade do observador ocorreu quando um dos alunos entregou a prova e a professora ao identificá-lo no Diário de Classe constatou que, o referido discente alcançara uma nota média 0.75, abaixo do mínimo necessário para que tivesse o direito aos estudos de recuperação.

Esse incidente deixou no pesquisador a impressão de que a professora não fazia o acompanhamento da vida escolar dos seus alunos pelo Diário de Classe. É provável que isso ocorra pelo fato do Diário se constituir em um instrumento coletivo para os registros de ocorrências relacionados com várias disciplinas e seus respectivos docentes.

De acordo com as anotações do pesquisador o Diário era levado por professor para a sala de aula no primeiro horário, onde permanecia à disposição dos demais colegas, que, deveriam, a exemplo do primeiro, registrar as ocorrências. No final do turno o Diário era recolhido por um preposto da coordenação pedagógica.

Os professores, no entanto, em vez de fazer as anotações imediatamente, preferiam criar seus registros particulares para eventualmente transferir para o Diário. Isso explica o desconhecimento da real situação do aluno pela professora de Ciências, como também, a falta de informações precisas da coordenação pedagógica a respeito dos alunos que foram para a recuperação. Isso esclarece também os reais motivos da falta de programação das atividades de recuperação.

A partir dos registros feitos pelo pesquisador, nesse momento da pesquisa foi possível vislumbrar na relação entre professores e alunos os contornos das estratégias e táticas de poder. Essa percepção vai ao encontro das proposições formuladas por Foucault, para quem “a relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem ser separadas”

Pois se é verdade que no coração das relações de poder e como condição permanente da sua existência, há uma insubmissão e liberdades essencialmente retentoras, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem retorno eventual. (FOUCAULT, 2001, p. 14)

Com efeito, os procedimentos adotados pelos alunos da professora de Geografia demonstram a pertinência das colocações anteriores, pois, o que eles construíram foram

atitudes de resistência contra as estratégias postas em prática pela regente da classe uma vez que:

Toda a relação de poder implica, portanto, ao menos de forma virtual, uma estratégia de luta, sem por isso elas se venham a sobrepor, a perder a sua especificidade e finalmente a confundir-se. Elas constituem uma para outra uma espécie de limite permanente, um ponto de reversão possível. (id. 2001, p.14)

Assim, do mesmo modo que procedeu a professora de Língua Portuguesa ao elaborar as provas com questões ambíguas, a docente de Geografia fez uso de estratégias de poder, porém, distintamente do que ocorreu na primeira situação, encontrou resistências dos alunos, os quais conseguiram reverter a relação de poder, conseguindo da referida regente a aprovação na sua respectiva disciplina.

No primeiro caso os alunos esboçaram resistência, mas não conseguiram produzir efeitos de poder, porque a professora responsável pela disciplina estava ausente e estrategicamente transferiu o poder de julgamento das provas para uma terceira pessoa da sua relação de confiança. Desse modo a professora substituta mesmo concordando com o protesto dos alunos não teve a possibilidade de mudar a relação de poder estabelecida naquela ocasião.

Como estratégia de poder é possível também inscrever o comportamento dos professores ao não lançarem imediatamente as notas e faltas dos alunos nos Diários de

Classe, pois, desse modo conseguiram ampliar os seus poderes no que se refere à decisão de aprovação ou reprovação dos alunos.

Escapando da vigilância dos gestores e dos limites impostos por um Diário Coletivo, os docentes circunscreveram, com mais rigor ainda, aos limites das suas próprias subjetividades, o poder de julgamento do desempenho dos discentes. Dessa maneira, como diria Luckesi (1998) fortaleceu-se “o arbitrário da autoridade pedagógica” e conseqüentemente a liberdade do professor decidir sobre os destinos dos estudantes nas suas trajetórias na escola.

Ainda referindo-se aos fatos registrados, convém que seja estabelecida para efeito de análise, uma distinção entre os procedimentos dos professores e as reações dos alunos. No primeiro caso, as ações foram planejadas adrede, o que significa reconhecer que as condutas dos docentes foram previamente traçadas para aparentemente criar dificuldades para os alunos. Essa peculiaridade favorece a uma correspondência entre a prática enfocada e o entendimento de estratégia formulado por Certeau (2000) no seguinte enunciado

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (CERTEAU, 2000, p. 46)

Confrontando esse conceito com o comportamento dos professores torna-se pertinente se admitir que os mesmos projetaram os seus atos utilizando-se de uma

determinada relação tempo/espço, pois existe institucionalmente um momento prescrito para o planejamento das atividades docentes, ou seja, aquele destinado às Atividades Complementares, bem como um espaço próprio na escola para o mesmo fim, localizado na sala da coordenação pedagógica. Portanto, materializa-se uma relação entre as estratégias e um poder institucionalizado na escola enquanto um aparelho administrativo do Estado.

No que se refere às condutas dos alunos não é perceptível um planejamento prévio das ações, e muito menos um tempo e local, próprios para a sua elaboração. Pelo contrário, nos acontecimentos da aula de Geografia, os atos foram constituídos no momento em que a professora desempenhava o seu magistério e apresentava contradições na condução da sua prática pedagógica. É a partir da percepção dessas ambigüidades que os alunos exercem ou constroem as suas táticas no sentido exposto na seguinte citação:

Denomino[...], tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. O próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha não guarda, tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões. (CERTEAU, 2000, p. 46).

Sem embargo, os procedimentos dos alunos ganham sentido à luz do conceito de tática acima enunciado, pois, na verdade eles tiraram proveito da situação aguardando a ocasião mais conveniente alcançarem os seus propósitos. Atentos aos movimentos da

professora pressionaram-na nos instantes em que a mesma apresentou fragilidade ou insegurança no encaminhamento das suas decisões.

Segundo von Büllow, citado por Certeau (2000) “a tática é movimento ‘dentro do campo do inimigo’ e no espaço por ele controlado”. Decerto na situação em estudo os alunos agiram em um tempo e espaço institucionais administrados pela professora, porque não dispunham de um próprio para planejarem as suas ações, ainda que existisse um Grêmio estudantil no colégio. Contudo, essa agremiação na opinião de um aluno “só se preocupava com esportes e festas”. (Diário de Campo).

O mesmo entendimento pode ser aplicado para a compreensão dos procedimentos dos alunos que se concentraram em frente à sala da coordenação pedagógica, para cobrarem dos professores os resultados das avaliações das aprendizagens feitas durante o ano letivo.

A posição desses estudantes era de alerta dispostos a “captar no voo” possibilidades de ganho, como de fato ocorreu, quando perceberam a contradição na conduta do professor faltoso ao ameaçá-los de reprovação. Nesse momento pressionaram o docente com o argumento de que o mesmo não poderia reprová-los porque havia faltado às aulas. Desse modo, as reprovações foram evitadas e os alunos conseguiram subverter a relação de poder em favor dos seus interesses.

As vitórias conseguidas pelos alunos não são perenes, cada nova situação exige novos esforços de vigília dos movimentos dos professores, porque o sucesso das táticas desses estudantes vai depender de circunstâncias que escapam aos seus controles. Como um caçador o aluno: “Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas

particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É a astúcia”. (CERTEAU, 2000, p.100-1).

CAPITULO V

5. AS ARMADILHAS DO PODER CRIANDO AS CONDIÇÕES DE FRACASSO

O Conselho de Classe constitui-se numa clássica prática de exercício de poder sobre os alunos que não respondem as expectativas do sistema escolar. Nesta pesquisa, não poderia faltar o acompanhamento de um desses rituais.

Os professores, à medida que chegavam, se concentravam no pátio de entrada do estabelecimento e conversavam aparentemente entre si, porque já sabiam da presença do pesquisador e alguns deles ao falarem dirigiam o seu olhar para o mesmo em busca de um diálogo, que terminou por acontecer, pois o observador em alguns momentos colocava perguntas e comentários.

Um dos professores admitiu que não reprovou “ninguém”, um segundo como se quisesse complementar a fala do primeiro deixou escapar que “para o governo o que interessa é a aprovação e não a aprendizagem”, um terceiro, o professor de física, dirigindo-se ao pesquisador, foi mais enfático quando afirmou que “o governo não quer nada, os professores não querem nada, e a direção também, por isso estava tudo em casa”. Prosseguindo em sua explanação, afirmou que o aluno

chegava ao terceiro ano sem saber ler e escrever corretamente, e ele como professor de física não podia fazer nada. Antes dava as notas durante as unidades de ensino, mas este ano resolveu não dar, porque quando o aluno não sabe de sua situação estuda mais. (Depoimento de professor)

Finalizando a sua fala o docente admitiu que enganava a direção não efetuando o registro das notas no Diário Coletivo, mas fazia anotações particulares consignando apenas os conceitos. No final do ano letivo verificava quais os alunos que tinham sido assíduos e demonstrado interesse pelas aulas, fazendo inclusive as tarefas escolares, e calculando uma nota média fazia o respectivo registro no Diário Coletivo. Por fim fez questão de deixar claro que só não dava dez porque não fazia sentido.

Após essas interlocuções a reunião foi iniciada pela Diretora fazendo comentários sobre o preenchimento da ficha do Conselho de Classe, onde constavam os itens a serem analisados pelos professores. Segundo a coordenadora da reunião os docentes deveriam levar em conta critérios de qualidade, como “frequência, respeito, interesse pelas aulas, deixando de lado as notas porque estas já haviam sido registradas e produzido seus efeitos”.

Concluindo a exposição a Diretora informou que a DIREC⁵ encaminhou ofício solicitando o envio do relatório de ação pedagógica e comunicando que havia recebido denúncia de que os professores daquele colégio tinham encerrado as aulas antes dos prazos estabelecidos pelo Calendário Escolar. Por isso a direção deveria encaminhar as faltas dos aludidos professores.

Em seguida os professores se agruparam por séries sendo que aqueles que lecionaram nas classes de aceleração constituíram outro grupo. O observador se incluiu entre esses últimos porque neles estavam os sujeitos da pesquisa, mas, manteve-se atento à movimentação dos demais professores.

⁵ Diretoria Regional de Educação e Cultura.

Os agrupamentos que se organizaram por séries fizeram a avaliação em menos de uma hora e os professores das classes de aceleração demoraram um pouco mais desse tempo. Nesse instante mereceram registro do pesquisador os comentários seguintes de um docente: “os alunos trabalham, não têm tempo de estudar, por isso passo as atividades para fazer na sala, mas alguns chegam tão cansados que não conseguem fazer os trabalhos”. Essa fala serviu como argumento para justificar o seu critério para a avaliação da aprendizagem, para a qual, levava mais em conta a frequência do aluno do que propriamente o seu aprendizado.

Outra professora referindo-se a um aluno declarou que o mesmo era lento e “só fazia as tarefas após muita insistência”. O professor de Matemática optou pelo critério de idade, o qual consistia em aprovar os mais velhos, ainda que, não demonstrassem terem apreendido os conteúdos básicos da disciplina, porque “davam duro”. Os mais jovens, na mesma situação descrita anteriormente, eram reprovados pelo docente porque “se não aprendiam, é porque não queriam nada”. Em certo momento o referido professor foi advertido por um colega por ter incorrido em uma contradição aprovando um aluno “jovem e desinteressado” e reprovando outro discente na mesma situação do primeiro.

No transcurso da reunião os professores ironizaram os comportamentos de alguns alunos, os quais, sempre estavam presentes nas aulas mas não desenvolviam nenhuma atividade. Ao ser indagado pelo pesquisador sobre o fato desses alunos chegarem ao Conselho de Classe, malgrado tudo o que fora comentado, o professor de Matemática esclareceu que um aluno poderia não ter produzido nada nas suas aulas mas poderia ter melhor rendimento nas outras aulas.

Foram observados, ainda, no decorrer do encontro, conversas paralelas com predominante senso de ironia em relação aos alunos e à própria atividade do conselho, numa demonstração de pouco caso quanto ao objetivo da reunião.

A impressão que ficou foi que, na verdade os professores que participaram do Conselho de Classe, já tinham definido antecipadamente pela aprovação dos alunos, mesmo porque, de acordo com os critérios divulgados pela direção, não lhes caberia mais realizarem uma discussão sobre as reais aprendizagens dos alunos. Esse momento teria se esgotado com os registros das notas nos Diário de Classe, como se essas verdadeiramente espelhassem as trajetórias dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem.

Pelos depoimentos informais e atitudes dos professores é mais razoável se acreditar na versão oposta, ou seja, que as notas inscritas nos diários não refletiam a realidade do processo de ensino/aprendizagem.

O que pareceu significativo no entendimento do pesquisador foi a percepção de que ao se excluir do Conselho de Classe a possibilidade do debate a respeito de como se ensina e como se aprende, a instituição escolar retira dos professores a oportunidade de exercerem uma intervenção político-pedagógico mais efetiva, no sentido da transformação de suas práticas docentes e por consequência da própria escola.

Essas reflexões podem ser esclarecedoras das atitudes de aparente indiferença dos professores em relação ao Conselho de Classe, principalmente se forem retomados os seus comentários devidamente registrados no Diário de Campo pelo pesquisador. Tais falas tendem a revelar o descaso das instituições políticas e educacionais quanto à

qualidade do ensino ministrado no colégio: “para o governo o que interessa é a aprovação e não a aprendizagem”.

Desse ponto de vista o Conselho de Classe perde inteiramente o seu sentido de instância para a reflexão política/pedagógica e, conseqüentemente, como fonte alimentadora da construção de uma nova proposta político/pedagógica, para o estabelecimento de ensino em estudo. Por conseguinte, restava apenas fazer o que na verdade, no entendimento dos professores, o governo e a direção desejam: aprovar os alunos.

5.1. A AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PODER

Como os poderes constituídos na relação professor e alunos contribuem para a produção de situação de fracasso? Esta foi uma das questões norteadoras dessa pesquisa e nela é possível se perceber a crença na idéia de que a escola produz situações de fracasso em um contexto de relações de poder.

Pensando desse modo a expectativa do pesquisador era de encontrar no caso em estudo situações que confirmassem o pressuposto principal da pesquisa. Contudo as primeiras informações prestadas pela diretora da unidade escolar desestabilizaram essa hipótese no que se refere ao ensino noturno, como é possível concluir a partir da opinião emitida pela dirigente com respeito à reprovação.

Como eu falei, ela se dá mais no turno diurno, no turno noturno não, no noturno a nossa problemática é outra, [...] é o abandono, os alunos se matriculam e abandonam. Mas a reprovação do noturno é diferenciada do diurno. Acho por questão assim: o professor lida com o aluno trabalhador, então facilita mais pra o aluno. Já o diurno é diferente, são meninos, são crianças e então nós temos maior número de reprovações [...] (Depoimento)

Quando instigada a se pronunciar sobre a diferença de situação quanto às reprovações, entre os turnos diurno e noturno a professora ofereceu a seguinte explicação;

Durante o dia eles fazem assim ... mais provas, mais testes, já à noite eles trabalham mais assim... com trabalhos coletivos, o diurno o trabalho é mais individual, já à noite ...aqueles trabalhos coletivos, quer dizer...eu entendo...facilitar a síntese. O aluno, ele estuda com outro aluno ,ele estuda na própria sala de aula, ele discute ali, o aluno do noturno não leva tarefa para casa, ele não tem tempo pra fazer. Então eles fazem ali na sala de aula com orientação do professor. Já o diurno não, o aluno vai pra casa, estuda com a família, o pai paga cursinho quando o aluno é fraco. (Depoimento)

Esses trechos do depoimento da diretora levaram ao entendimento de que as reprovações no ensino noturno do colégio enfocado eram mínimas, porque os professores desenvolviam métodos de ensino que facilitavam a aprovação dos alunos, na medida em que se exigia deles esforços menores se comparados aos níveis de exigências impostas aos alunos do turno diurno.

Decerto, consoante esse raciocínio não se pode afirmar que, ao menos no turno noturno, os professores contribuíam para colocar os alunos em situação de fracasso, ou seja, ampliar as dificuldades desses alunos de modo a levá-los à reprovação, pelo contrário,

a se julgar pela fala da gestora - Diretora - os professores trabalhavam no sentido de produzir o sucesso escolar dos alunos trabalhadores. (Diário de Campo).

No entanto, essa inferência só foi possível após se conhecer os depoimentos dos professores do Curso de Aceleração II, Estágio II, do Ensino Fundamental noturno cujos registros foram efetuados pelo observador.

As falas dos professores indicaram as dificuldades dos alunos da Classe de Aceleração II na aprendizagem dos conteúdos programáticos, principalmente os relacionados com a leitura e interpretação de textos, bem como a resolução de problemas, como deixou antever a professora de História.

Dificuldades de compreensão e interpretação de textos. Eles não conseguem dar respostas pessoais, uma vez que as dificuldades em compreender os textos são muitas. O aluno de aceleração não gosta muito de ler e pensar, claro com algumas exceções. Existem aqueles alunos que espera pelos outros para copiar as respostas prontas, só parece que alguns não têm pensamento próprio. (Depoimento)

Essas dificuldades foram atribuídas aos desinteresses dos alunos pelos estudos, ocasionados pelo cansaço provocado pelo esforço despendido durante o dia na execução de atividades laborais conforme revelação da professora de Ciências:

Apresento uma preocupação muito grande com a situação, onde procuro sempre promover oportunidades para resgatar tais dificuldades alcançando bons resultados com alguns e com outros não, devido ao certo desprazer em abraçar as oportunidades que lhe foram oferecidas. O motivo que muitos alegam é a falta de compreensão e entendimento dos padrões com relação ao aluno/trabalhador explorando incansavelmente a sua jornada de trabalho, gerando

oportunidades negativas para freqüentarem as aulas, e quando freqüentam, chegam cansados e desmotivados. (Depoimento)

A mesma regente, em um contato mais informal, relatou que em uma série regular do Ensino Fundamental noturno deparou-se com uma evasão de mais da metade dos alunos, em decorrência deles trabalharem em uma fábrica de calçados cujo controle sobre o tempo de trabalho dos operários era muito rigoroso. (Diário de Campo).

Essa informação foi confirmada por um aluno da Classe de Aceleração, em um diálogo envolvendo o pesquisador, a professora de Ciências e, o próprio aluno. Este, reconhecendo o esforço alegado pela docente ao oferecer-lhe a oportunidade para realizar as tarefas escolares na sala de aula, justificou-se declarando que “acordava às três da madrugada para começar o trabalho na fábrica às cinco e voltava às quatro da tarde para casa, muito cansado deitava para descansar e às vezes quando acordava já tinha passado do horário da aula”. (Diário de Campo).

Para enfrentar esses desafios os professores criaram estratégias no sentido de facilitarem a aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, a aprovação dos mesmos no final do ano letivo. Esses procedimentos variavam, mas convergiam na direção de se realizar as tarefas na sala de aula, como ilustra o seguinte relato da professora de História sobre como desenvolvia a sua prática de ensino:

Pesquisa em dupla, trio. Leitura oral, com os esclarecimentos das dúvidas existentes. Fazer sempre tarefas em classe, já que estou na sala para sanar suas dúvidas. Avaliação em dupla,

trio, sempre tendo o cuidado de juntar o mais forte com o mais fraco. Faço seminários abertos. Incentivo dando ponto nos exercícios para aqueles que fazem. (Depoimento)

Alem desses procedimentos, foi percebida uma postura de tolerância dos docentes em relação aos prazos para entrega das atividades de avaliação da aprendizagem, bem como às oportunidades para que as atividades fossem refeitas. O comentário da professora de Ciências foi bastante revelador dessa estratégia quando admitiu que “fazia [...] vários convites para que eles refizessem as atividades que não foram contempladas ou então fizessem aquelas que não tinham sido feitas [...]” (Depoimento)

A mesma docente adotou a prática de reservar dez minutos das aulas “para recuperar esses alunos com maior índice de dificuldades pela aprendizagem convidando os outros para fazerem o papel de monitores”. No final do ano letivo a professora negociou com a Diretora para “promover antecipadamente os mais adiantados e os que tinham dificuldades fui recuperando”. Essa prática segundo a professora alcançou sucesso, mas o pesquisador observou que apesar desses esforços, dezesseis alunos ficaram para a prova de recuperação.

Contudo, foi registrado que durante a atividade avaliativa a regente comportou-se com a mesma tolerância descrita em seu depoimento. Conforme anotação no Diário de Campo, a mesma se recusou a receber as provas de alguns alunos em branco e os convenceu a responderem-nas, auxiliando-os ainda, com indicações para as respostas das questões do instrumento de avaliação.

Outros docentes não revelaram a mesma preocupação com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e tampouco tentaram construir estratégias ancoradas em critérios de qualidade. O professor de Matemática ilustrou essa situação quando declarou: “Eu não ajo pela razão e sim pelo coração, às vezes se passa o aluno porque temos pena. Sei que procedo errado, mais por outro lado como fazer?” (Depoimento).

A indagação no final da sua fala deixou transparecer um sentimento de impotência, que, talvez encontre uma explicação na forma encontrada para esclarecer as dificuldades vivenciadas pelos alunos na escola. Distinguindo-se dos seus colegas, o regente de Matemática não fez referência à falta de tempo ou cansaço do aluno trabalhador como condições dificultadoras para a sua aprendizagem. Para o referido professor “o problema está na base. É preciso que se observe o primário”.

De acordo com esse raciocínio nada mais pode ser feito para sanar as dificuldades presentes do estudante, porque as suas causas foram localizadas em um passado que escapa ao controle do professor. Revendo-se as condições do ensino primário poder-se-á modificar o futuro, mas, quanto ao presente não há nada a se fazer, a não ser o *laisser faire* *laisser passè*.

Em relação ao futuro dos seus alunos, outros docentes foram mais otimistas em suas opiniões ao revelarem que, em face dos procedimentos pedagógicos adotados, os estudantes poderiam superar os desafios que se lhes apresentavam no decorrer das suas trajetórias na busca do conhecimento. O relato da professora de Ciências espelha bem essa esperança:

Que com todos os procedimentos adotados, eles possam superar o medo, a insegurança, a incapacidade para com o processo ensino/aprendizagem, a arrogância, a ignorância em suas atitudes e adquirir a crença amorosa que é muito significativa. Creio que se plantando bons valores o aprendizado flui com muita graciosidade. Ser educador é ser afetuoso e acreditar que o aluno é capaz. (Depoimento)

Essa explanação mostrou que os professores relacionaram suas práticas a atitudes de benevolência inspiradas em um sentimento afetivo, neles presente, no relacionamento com os estudantes. Esses foram lembrados como pessoas carentes, marcadas pela fragilidade e pela agressividade. Características que fazem esses alunos merecedores da generosidade dos seus mestres.

Essa postura de condescendência dos professores pesquisados não é original, pois, Carvalho (2000) ao divulgar os resultados de uma pesquisa sobre o cotidiano do ensino noturno realizada pela autora no final da década de 1970, na capital do Estado de São Paulo, registrou atitude semelhante nos professores pesquisados. Segundo a autora, nos seus depoimentos os professores insistiam em adjetivar negativamente os alunos, para justificar a “conduta mais ‘generosa’ do professor”. Alguns “(...) quase identificavam o lecionar à noite como uma boa ação (...)”. Para os professores entrevistados, os alunos do noturno “(...) são mais difíceis, mais revoltados, custam para aprender, faltam muito, fazem muito barulho... Mas é melhor lecionar à noite porque esses alunos são os mais necessitados”. (CARVALHO, 2000, p. 50).

O que mais despertou a atenção do pesquisador ao confrontar essas experiências de pesquisa foi a constatação que entre uma e outra decorreram pelo menos vinte anos, e

malgrado a distância no tempo, as duas pesquisas conseguiram identificar situações semelhantes em unidades de ensino situadas em regiões geográficas distintas inclusive quanto ao perfil sócio-econômico.

Outro depoimento de uma professora do Colégio Rubem Nogueira confirma as semelhanças entre os dois casos, no que se refere à visão negativa que os docentes constroem dos alunos do turno noturno. Essa declaração se distinguiu das demais por se tratar do trecho de uma carta enviada ao Ministro da Educação, Cristovam Buarque de Holanda. Eis o que escreveu a regente que lecionou Língua Portuguesa para os alunos do noturno:

O aluno da Escola Pública só sabe de uma coisa: perante a DIREC e à SEC ele sempre tem razão, direito que os órgãos educacionais fazem questão de divulgar. São intocáveis, pois qualquer atitude traumatiza-o, visão que favorece a auto-estima da vítima. Assim sendo, ele, que já não recebeu educação doméstica e social, na sua grande maioria é destemido, desrespeitoso, não sabe conviver. Não respeita normas, nem prazos, segunda chance para ele é um direito adquirido. Fila aula, sai e entra tantas vezes deseje, não faz atividades ou as faz de qualquer jeito para se livrar da cobrança (Depoimento).

Se a opinião dessa docente fosse considerada como a expressão real do comportamento discente, ensinar à noite se aproximaria de uma missão sacerdotal e, assim, estaria se confirmando o sentimento dos professores paulistas com referência ao ensino noturno.

Na verdade os procedimentos facilitadores dos docentes na avaliação dos desempenhos escolares dos alunos das Classes de Aceleração II, Estágio II, configuram

estratégias de poder no sentido de produzir resultados positivos em face das pressões exercidas pelos órgãos governamentais.

Raciocinando com base nessas perspectivas, o pesquisador foi levado a reconhecer que os procedimentos de avaliação postos em prática pelos professores pesquisados, se configuram na verdade em estratégias de poder nos sentidos formulados por Foucault, (2001) e Certeau, (2000).

Para o primeiro pensador a estratégia consiste em um mecanismo de poder, que visa, entre outras coisas, impor limites às condutas de outros, sejam pessoas ou instituições. Para produzir os seus efeitos de poder a estratégia prescinde de um cálculo sobre o comportamento do outro ou de suas reações. A avaliação feita pelos sujeitos da pesquisa, por conta de suas características pode ser interpretada como uma estratégia de poder, porque ela não ocorreu ao acaso, pelo contrário, foi planejada. A forma como ocorreu, obedeceu a etapas previamente traçadas, assim como, as possíveis reações dos que foram avaliados e, até mesmo as reações àquelas reações, foram igualmente previstas pelos professores.

No entendimento de Certeau (2000) a estratégia exige um próprio para a sua elaboração ou seja, um lugar “capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”. Com efeito, avaliação foi planejada a partir de um espaço físico - a sala da coordenação pedagógica - cuja destinação consistia no planejamento das práticas pedagógicas implementadas na escola pelos professores.

As ações avaliativas dirigidas aos alunos na perspectiva de produzir efeitos como a reprovação ou aprovação, resultaram na transformação de suas subjetividades, uma vez

que, os referidos discentes, no final da avaliação, terminaram sendo reconhecidos como sujeitos do sucesso ou sujeitos do fracasso.

Conforme o sentido colocado no parágrafo anterior e considerando ainda, o enunciado formulado por Foucault (1992), no qual, “o indivíduo” é definido como um “efeito de poder”, as estratégias exercidas pelos professores não se limitou a classificar os estudantes, mas, indo mais além, conseguiu produzir pessoas, sujeitos sociais, com sentimentos de fracasso ou de sucesso.

No caso acima mencionado, tomando-se como critérios o índice geral de aprovação dos alunos de 74% e o índice geral de reprovação de 8,9% - informações fornecidas pela coordenação do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE tornou-se possível admitir que as estratégias de poder implementadas pelos docentes produziram aparentemente mais sujeitos do sucesso do que sujeitos do fracasso.

Entretanto, a constatação da utilização da avaliação da aprendizagem como estratégia de poder, não constitui em si mesma, uma descoberta, pois, essa peculiaridade já fora anunciada em *Vigiar e Punir*, como demonstra o seguinte trecho:

[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. (FOUCAULT, 1987, p. 171).

No Brasil nos anos de 1970 Luckesi dedicou-se a estudos sobre a avaliação educacional de uma perspectiva onde contemplava a relação entre a avaliação e as formas de poder presentes na sociedade. Percebendo a escola com uma ótica da reprodução, esse especialista definiu a avaliação como um dispositivo de poder exercido em favor da dominação burguesa, como é possível se entender no seguinte enunciado:

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada in generis, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa. (LUCKESI, 2000, p. 29)

Segundo o autor a burguesia na sua fase constitutiva “fora revolucionária” e contribuíra para a derrocada da sociedade feudal, mas, ao se instalar no poder assumiu posturas “reacionárias e conservadoras”. Apesar da escola no ideário liberal conservador preservar a sua missão democrática, nas suas práticas internas contribui para reproduzir a ordem social fundada no capitalismo, através principalmente de uma avaliação classificatória e hierarquizante:

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios de saber. Mantém-se, assim a distribuição social. (LUCKESI, 2000, p.37).

Nas proposições formuladas pelo estudioso citado em linhas atrás, percebe-se um sentido de negação de direitos dos alunos, como o acesso ao conhecimento. Para ele, o professor utiliza a avaliação como um instrumento para hostilizar os alunos, exigindo desses o que quiser, inclusive condutas irrelevantes. Com esse propósito a criatividade do mestre é empregada para construir “armadilhas” nos testes com o objetivo de punir “os despreparados” e derrubar todos os indisciplinados.

A diferença observada pelo pesquisador no estudo de caso agora relatado, foi que os professores pesquisados fizeram uso da avaliação como uma estratégia de poder com a intenção de produzir resultados positivos para os alunos, como a aprovação e conseqüente promoção para a série seguinte, evitando desse modo prováveis repetências e evasões. Nesse caso o modo como o poder foi exercido veio ratificar o pensamento foucaultiano, em cuja perspectiva:

O que faz com que o poder se mantenha, e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1992, p. 8).

De fato, os sujeitos pesquisados, distintamente do que foi registrado nos estudos de Luckesi, não desenvolveram estratégias para intensificar as dificuldades de aprendizagens

dos seus alunos, mas, pelo contrário, praticaram o poder implícito no ato de avaliar, para facilitar as aprovações e promoções dos estudantes na hierarquia escolar.

No entendimento do pesquisador as constatações registradas nos parágrafos anteriores mostraram a ocorrência de mudança na prática de avaliação escolar promovidas pelos professores, pois anteriormente a mesma era efetuada com a finalidade de produzir situações de fracasso escolar, criando-se mais dificuldades nas provas e testes para diminuir as chances de aprovação dos alunos.

Foi no exercício do poder inerente à prática avaliativa que os docentes participantes da pesquisa revelaram originalidade e mostraram a importância e a força da cotidianidade, exibindo as suas marcas mediante as estratégias de poder materializadas no processo de avaliação da aprendizagem escolar. Esses registros, por sua vez, ao denotarem as peculiaridades observadas pelo pesquisador, contribuíram para a conformação dos fatos analisados em um caso particular, por conta da sua especificidade e das descobertas que proporcionou.

5.2.PODER/SABER/VERDADE: AS ESTRATÉGIAS NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES

A perspectiva teórica norteadora da pesquisa incluiu uma concepção de poder estribada nas contribuições de Foucault (1992), (1996), (1997) e (2001). Nessa visão o poder funciona como uma rede cujas malhas envolvem todos os indivíduos.

O poder não está localizado em algum lugar, instituição ou pessoa, mas, ele circula perpassando pelos indivíduos e transformando-os ora em sujeitos das relações de poder,

ora em seu objeto. Contudo, o mesmo para funcionar prescinde da produção e acumulação de saberes, da construção de verdades e de um discurso, que lhe serve de dispositivo.

Foucault demonstrou em seus estudos que o poder produz saberes que o apóiam e aumentam as suas forças. Sampaio (2001) explicando a relação entre poder e saber destacou que: o primeiro exercido sobre os corpos dos indivíduos proporciona “um acúmulo de saber sobre os indivíduos vigiados”, contribuindo desse modo para a invenção de dispositivos de poder mais eficazes.

À luz dessas contribuições teóricas foi possível ao pesquisador registrar nos depoimentos escritos pelos sujeitos pesquisados, a presença de saberes sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos do noturno, no esforço para se apropriarem dos conhecimentos transmitidos no colégio.

Nos depoimentos percebeu-se que os seus autores elaboraram os seus discursos a partir de uma idéia central: o déficit de tempo dos alunos para os estudos. Essa representação exerceu o papel de um eixo que articulado com as categorias tempo e trabalho formaram o texto do discurso mediante um raciocínio lógico empreendido pelos professores.

Os docentes partindo da idéia de que os alunos, pelo fato de serem trabalhadores estavam submetidos a uma jornada de trabalho excessiva, a qual, por sua vez, reduzia o tempo disponível desses estudantes para o desempenho das tarefas escolares, planejaram as atividades escolares de modo a compensar o déficit de tempo, permitindo-lhes a execução das atividades em sala de aula, assim como, prorrogando os prazos para a entrega dos trabalhos avaliativos.

Pela análise feita acima, tornou-se possível inferir que existia uma relação de pertinência entre o que os docentes falaram ou escreveram e as práticas pedagógicas observadas pelo investigador. Essa constatação implicou em se reconhecer a presença de uma articulação entre os saberes veiculados nos discursos dos professores e as suas respectivas práticas. Desse modo, foi demonstrado, ao olhar do pesquisador, como os saberes constituídos pelos participantes dos estudos no exercício do poder, produziram uma prática social.

Contudo, o poder para ser aceito, ou mantido, depende de que os saberes que ele produz sejam considerados como verdadeiros, pelas pessoas envolvidas em sua rede. Nesse sentido tornou-se esclarecedora a seguinte afirmativa de Foucault (1992): “A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade”.

Para um melhor entendimento, da relação entre poder, saber e verdade, faz-se mister, registrar que para o autor anunciado acima, a verdade significa “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e funcionamento dos enunciados”. Na sua compreensão, a verdade não consiste em um conceito capaz de auxiliar as pessoas a discernirem o falso do verdadeiro, pois, aquilo que o preocupou foi o modo como as verdades eram produzidas pela sociedade, bem como, os efeitos de poder que as mesmas provocavam. A esse propósito o pensamento que transcrito abaixo pode ser elucidativo:

Cada sociedade tem o seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1992, p. 12).

Caminhando na trilha aberta pelo raciocínio de Foucault, tornou-se admissível o fato de que na sociedade em que se vive, tem-se por historicamente demonstrado que a “verdade” é produzida pelas instituições sociais, entre as quais, a escola, e traduzida na forma de um discurso científico. Tais reflexões a respeito da verdade tornaram-se indispensáveis para uma melhor compreensão da relação entre poder, saber e verdade presente nos discursos dos professores do ensino noturno, assim como os efeitos de poder gerados por essa tríade.

Os saberes identificados nos depoimentos dos professores apresentaram uma vinculação com idéias provenientes de estudos realizados inicialmente pela Medicina e posteriormente reforçados pela Psicologia Educacional e pela Sociologia da Educação. As idéias referidas estavam sintetizadas em uma idéia chave, ou melhor, a noção do **déficit**.

Os estudos realizados por Corrêa (2001) sobre as diversas teorias que tentaram oferecer uma explicação do fracasso escolar, revelaram que inicialmente a Medicina produziu conhecimentos científicos a respeito do problema, as quais, indicavam como suas causas deficiências localizadas no cérebro da criança, que, tornava-se incapaz ou tinham reduzidas as suas chances para a aprendizagem escolar.

Em outro momento coube à Psicologia a ancoragem das representações sociais sobre as dificuldades de aprendizagem, elaborando um saber que responsabilizava os déficits cognitivos no aluno pelos seus supostos fracassos na escola.

Na caminhada em busca de um conhecimento capaz de esclarecer a problemática do fracasso escolar no Brasil, a Fundação Carlos Chagas por meio de suas pesquisas apontou a privação cultural como determinante das dificuldades de aprender das crianças pobres. (CORRÊA, 2001).

O déficit cognitivo, então, passou a ser relacionado com a pobreza ambiental das classes baixas, conforme opinião de Patto (1990). Nessa perspectiva o fracasso era explicado em razão de uma ausência na cultura das classes populares de estímulos suficientes para o desenvolvimento cognitivo das suas crianças.

A teoria da carência cultural, esboçada no parágrafo anterior, incorporou mediante uma leitura funcionalista as descobertas da Sociologia Crítico-Reprodutivista de Bourdieu e Passeron (1975), principalmente a noção de capital cultural, cuja privação nas classes populares era responsabilizada pelo insucesso das crianças na escola. Na opinião de Charlot, a sociologia da reprodução foi objeto de distorções teóricas de acordo com o seguinte texto:

As sociologias da reprodução raciocinam em termos de diferenças de posições. Acabamos de ver que essas sociologias recebem uma interpretação abusiva com a tradução de posição por *origem* ou por *fracasso*. Uma segunda interpretação abusiva ocorre quando a diferença é pensada como *deficiência sociocultural*. (CHARLOT, 2000, p. 25).

Contudo estudos mais recentes e de inspiração marxistas, como os divulgados por Carvalho (2000), preocupados com a relação entre escola e sociedade capitalista, tomaram os conceitos de trabalho e alienação como categorias fundamentais para explicar a situação do ensino noturno e, apontaram para a falta de controle dos trabalhadores sobre o seu próprio tempo de trabalho, como um fator que contribuiu para dificultar-lhes a aprendizagem dos conteúdos escolares. Essas dificuldades foram reforçadas pelo fato de que a escola planejava as suas atividades dissociadas das condições de trabalho dos alunos.

Entretanto, não compreendendo o problema em sua complexidade, os professores/sujeitos da pesquisa, atribuíam exclusivamente ao *déficit* de tempo dos alunos para realizarem as tarefas escolares, a responsabilidade pelas barreiras enfrentadas pelos mesmos na tentativa de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Com base nas análises efetuadas anteriormente, tornou-se possível registrar que em seus discursos, os professores retomaram a noção de *déficit* presente nas teorias sobre o fracasso escolar vistas neste trabalho. Contudo, percebeu-se uma singularidade na reelaboração do saber a respeito do fracasso: desta feita a falta foi localizada no tempo que o aluno destinava às atividades do colégio e não no seu cérebro, na sua estrutura cognitiva ou na cultura da sua classe social.

No entanto, o que possibilitou a aceitação dos discursos e saberes construídos pelos professores, foi o fato de que, tais saberes continham como matéria-prima conhecimentos de pesquisas derivadas da Sociologia da Educação, pois, como lembrou Charlot:

Analizando a História, posso perceber que houve um recuo no discurso dos docentes sobre o dom, sobre alunos mais dotados ou menos dotados. Esse discurso ficou para trás como uma das conseqüências das pesquisas, notadamente, das pesquisas da Sociologia da Educação, que mostraram a questão da desigualdade social frente à escola. Também estamos numa época de crítica ao discurso sobre as carências socioculturais. O que está acontecendo é que o professor está ouvindo discursos dos pesquisadores, notadamente através das mídias, e sabem que existem discursos que ele não pode mais usar com legitimidade. Ele está tentando se virar. (CHARLOT, 2002, p. 92-3).

As ponderações apresentadas acima ajudaram na compreensão das condutas dos professores na elaboração dos seus saberes, sobretudo, porque dos docentes que participaram da pesquisa apenas um não possuía formação universitária, e os que a tinham, eram pedagogos, sendo que três estavam concluindo cursos de pós-graduação *lacto senso*, em fase de elaboração de monografia. Portanto, a maioria dos sujeitos estava em contato direto com conhecimentos derivados de pesquisas na área de educação, fato que confirmou a proposição apresentada por Charlot. (2002).

A situação acima registrada reforçou o pensamento de Foucault (1992), no que se referia à tese de que a verdade é produzida conforme critérios sancionados pela sociedade e que, naquela em que vivemos, o estatuto de verdade é atribuído ao saberes fruto de pesquisas científicas.

No entanto, o importante na pesquisa realizada foi a comprovação de que o poder constituído na relação professor/alunos, produz efeitos através de saberes e verdades, que, assimilados pelos segundos geraram nos mesmos condutas de submissão como se registrou no depoimento de um aluno ao se referir às suas expectativas para o futuro: “porém que eu

tenha uma boa aprendizagem no próximo ano, porque infelizmente não aprendi todo o conteúdo”. Esse mesmo aluno em um contato informal com o pesquisador admitiu resignado a reprovação, porque não havia aprendido “nada” e no próximo ano “talvez” conseguisse aprender os conteúdos ensinados pelos professores. (Diário de Campo).

A situação descrita no parágrafo anterior, no entendimento do coordenador da pesquisa, configurou um efeito de poder, para cuja produção, contribuiu a tríade poder,saber e verdade, objetivada por um discurso que lhe serviu de veículo.

Entretanto, o discurso não é visto por Foucault (2001) como mero condutor de saberes e verdades. Na Ordem do Discurso, ele se refere ao mesmo como um objeto de “desejo e poder” e por isso supõe que em toda sociedade existe um controle sobre a produção e a distribuição do discurso. A preocupação de se apoderar do discurso ou de controlá-lo, deixa transparecer o seu valor, o seu poder. É o que ele afirma:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente sua ligação com o desejo e com o poder.(...) visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto de desejo; e visto que (...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2001, p. 10).

Enquanto poder o discurso produz efeitos, influencia as condutas das pessoas, produz realidades sociais. Foi desse ponto de vista, que o pesquisador procurou descobrir nas falas dos professores estratégias de poder. Portanto, o tratamento que se deu ao papel da estratégia, diferiu da forma como Foucault (2001) a utilizou na Ordem do Discurso.

Nessa circunstância, ele se referiu aos procedimentos adotados para se controlar o discurso visto como um objeto de poder.

No caso focalizado pelo investigador, a intenção foi descobrir nos discursos dos sujeitos as estratégias ou procedimentos capazes de gerar efeitos de poder. Para isso, foram utilizadas as noções de *interdição*, *separação* e *exclusão* para visibilizar os referidos efeitos.

A interdição está relacionada com o acesso ao saber dos alunos do curso de aceleração II, estágio II do noturno e é caracterizada pela redução do tempo de duração do curso, que deveria ser de dois anos, para um ano, e do tempo das aulas de cinquenta para quarenta minutos, assim como a diminuição dos conteúdos escolares transmitidos pelos professores.

Os alunos da classe de aceleração, que participaram da pesquisa, cursaram em um ano a sétima e as oitava séries e estudaram somente cinco disciplinas consideradas básicas pelo regulamento do programa: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Enquanto isso, os estudantes do ensino fundamental diurno estudaram doze matérias e para cursarem as mesmas séries dos alunos da aceleração em foco, demoraram dois anos assistindo aulas com duração de cinquenta minutos.

A situação registrada acima, se não significou uma negação absoluta do saber, inegavelmente, porém, configurou uma interdição parcial ao acesso e domínio dos conhecimentos transmitidos no colégio, campo desses estudos.

Desse modo, pela compreensão do pesquisador, tornou-se possível identificar efeitos de poder produzidos pelos discursos dos professores, na medida em que

contribuíram para legitimar e cristalizar práticas pedagógicas privadoras do acesso aos saberes da escola pelos alunos do ensino noturno.

A separação, por sua vez, não foi entendida, na perspectiva do observador, como segregação física mediante a reclusão, mas, como uma diferenciação hierárquica como constatou Carvalho em pesquisa anterior:

O aluno, condicionado pelo que ouve dos professores, assimila bem o papel de necessitado. Essa postura tende a vincular a aprovação escolar com o apoio recebido, estabelecendo quase que como norma a “incapacidade do aluno” que trabalha. É fabricada uma incapacidade intelectual, reafirmando a função seletiva da escola, fundada em critérios técnicos (educacionais) e não em critérios sociais. (CARVALHO, 2000, p. 55).

Nas falas dos professores pesquisados, apareceu com clareza a idéia de que a aprovação dos alunos do ensino noturno deveu-se principalmente à condescendência deles (docentes), seja pela tolerância expressa na prorrogação dos prazos para recebimento dos trabalhos escolares, seja pela não aceitação em receber devolução de provas sem as respostas das respectivas questões, pelas indicações de pistas para a resolução das perguntas ou simplesmente por uma aprovação aleatória.

Na realidade a impressão causada na percepção do pesquisador pelos depoimentos analisados, foi a de que os estudantes do noturno não seriam capazes de lograr a aprovação escolar, caso lhes fossem dados tratamentos semelhantes aos alunos do turno diurno. Nesse ponto dos discursos tornou-se possível registrar a marca da separação discriminatória entre o aluno do noturno e o do diurno, entre o trabalhador e o não-trabalhador.

O primeiro visto como mais capaz porque conseguia o sucesso sem o apoio generoso do professor; o segundo como incapaz de lograr êxito em seu desempenho escolar por conta de ser trabalhador. O trecho a seguir transcrito da entrevista concedida pela coordenadora pedagógica do noturno reforçou o ponto de vista anunciado anteriormente:

A aprendizagem é lenta por conta das dificuldades no tocante aos recursos pedagógicos, recursos tanto do uso do professor quanto também do aluno, além da própria condição do alunado, de ser um trabalhador no turno diurno e um estudante no turno noturno deixando sempre as atividades, seus estudos principalmente na sala de aula, o que acarreta um atraso tanto no trabalho desenvolvido pelo professor quanto na compreensão e no seu próprio desenvolvimento. (Depoimento)

Quanto aos alunos do diurno, a visão apresentada na entrevista da diretora foi diferente, na medida em que acentuou a discriminação, principalmente quando justifica a reprovação desses discentes em função de problemas relacionados com o ensino primário e à dificuldade de adaptação à quinta série do ensino fundamental conforme depoimento abaixo:

Já o diurno é diferente, são meninos, são crianças e então nós temos maior número de reprovação, assim mesmo é mais no ensino fundamental que esses alunos vem assim, do primário como a gente chamava antigamente quer dizer da quarta série, então eles chegam aqui a escola diferente, vão ver um ginásio, aí eles vão ter susto, aí tem aquela quinta série, realmente eles são reprovados mais; mas depois vão se adaptando e nossa reprovação na são das piores [...]. (Depoimento).

A discriminação se fez presente na fala da gestora ao explicar o insucesso dos alunos do diurno, dando-lhe um sentido eventual porque ocorria somente na quinta série e depois o estudante recompôs a sua trajetória exitosa. Não foi admitida uma dificuldade localizada na criança, mas como decorrência de experiências vivenciadas em outro nível de ensino: o primário.

Distinta foi a explicação elaborada para os obstáculos enfrentados no ensino noturno, os quais, eram sempre relacionadas ao aluno, como: a sua falta de tempo para os estudos, o desinteresse, o cansaço ou a lentidão. Mais significativo, ainda, consistiu a ausência nas falas registradas de uma expectativa de recomposição de sua própria trajetória, como ocorreu na referência aos discentes do diurno.

A referida lacuna deixou transparecer, na opinião do investigador, que na visão dos professores, o insucesso do estudante do noturno se apresentou como duradouro, pelo menos, em sua trajetória no colégio. Essa constatação reforçou a perspectiva de que para os professores entrevistados, os alunos do ensino noturno eram incapazes de lograr sucesso em suas caminhadas no sentido de se apropriarem dos saberes escolares.

A separação e a interdição não ocorreram em momentos diversos, mas, sim, paralelamente e entrecruzando-se para produzir a exclusão social no sentido esposado por Gentili (2002). Apoiando-se em Castel (1997), o autor reconhece três tipos de exclusão: “a supressão completa de uma comunidade; a exclusão como mecanismo de confinamento ou reclusão” e a “terceira modalidade”, a qual, “consiste em segregar incluindo”.

O primeiro modo foi caracterizado pela prática de extermínio ou expulsão de pessoas ou populações. O segundo consistiu em mecanismo de confinamento ou reclusão, como ocorre com os loucos, os meninos, os delinquentes, na sociedade em que vivemos. O terceiro “consiste em segregar incluindo” isto é, os indivíduos não são “exterminados fisicamente nem enclausurados em instituições especiais” mas são categorizados em um “status especial”, configurando uma situação que nas palavras do citado autor é representada no enunciado seguinte:

Esta forma de exclusão significa que determinados indivíduos estão dotados das condições necessárias para conviver com os incluídos, só que em condição inferiorizada, subalterna São os subcidadãos, os que participam da vida social sem os direitos daqueles que possuem as qualidades necessárias para uma vivência ativa e plena nos assuntos da comunidade. (GENTILI, 2002, P. 33).

O pensamento formulado por Gentili alcança mais clareza quando confrontado com o caso estudado, pois, as estratégias de poder identificadas nos discursos dos professores, de certo modo, contribuíram para criar condições produtoras de uma futura exclusão social dos alunos na situação pesquisada.

Não obstante, o reconhecimento de que na última década, as políticas públicas voltadas para a educação garantiram a ampliação do acesso à escola e a permanência da maioria dos alunos no interior da instituição, foi possível observar que esses avanços não se traduziram na melhoria da qualidade do ensino, como se notou nos depoimentos dos próprios docentes, os quais, de um modo geral admitiram que apesar das aprovações, os

alunos do noturno não conseguiram alcançar o domínio da leitura e da interpretação de textos, assim como, a habilidade de resolver problemas. (Diário de Campo).

Na realidade o pesquisador teve a oportunidade de observar nesse estudo de caso, que, os professores pesquisados mediante os seus discursos considerados como estratégias de poder favoreceram o ocultamento das situações de fracasso presentes na dinâmica do processo de ensino/aprendizagem no colégio, que constituiu o campo da pesquisa. Esse mascaramento ocorreu principalmente pela normalização da situação de fracasso dos alunos do noturno, principalmente, aqueles das classe de aceleração.

A normalização aconteceu na medida em que os professores em seus discursos admitiram ou aceitaram as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos como um dado inerente à condição de estudante trabalhador, portanto, impossível de ser modificado pelas ações docentes. Desse modo, as estratégias de poder localizadas nos discursos dos professores produziram a invisibilidade das situações de fracasso, evitando desse modo uma reflexão mais apurada a respeito das condições concretas que possibilitam a sua produção pela instituição porque:

A “anormalidade” torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a “normalidade” costuma ter a capacidade de ocultá-los. O “normal” se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (invisível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização. (GENTILI, 2002, p. 29).

Em face do exposto acima, os alunos aprovados sem que tenham o domínio dos conteúdos básicos para uma inclusão social bem sucedida, após o encerramento dos seus estudos correrão os riscos de serem flagrados no mercado em condição desvantajosa com relação a aqueles que tiveram melhores condições de estudo. Essa ansiedade foi assumida por ao aluno ao revelar para o pesquisador que os conteúdos ensinados no colégio não tinham a menor importância, mas gostava dali e não queria sair, porque não sabia o que iria fazer quando terminasse o curso, pois não achava trabalho. (Diário de Campo).

Sob a perspectiva anunciada, o colégio em estudo, através das práticas de poder observadas contribuiu para a construção de possibilidades para a produção de uma exclusão includente.

CAPITULO VI

6. O PONTO DE CHEGADA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma maior clareza do que se pretendeu nesta parte conclusiva da pesquisa, considerou-se importante fazer-se uma referência à problemática provocadora desses estudos.

A pesquisa partiu do pressuposto de que na escola são produzidas situações de fracasso como formas específicas de relações com o saber, que, os alunos do curso noturno experienciam no confronto com as relações de poder presentes na mesma, a qual, por sua vez oculta essas questões pela divulgação de um saber legitimador das práticas de poder exercidas na e pela escola.

Como consequência dos pressupostos apresentados acima, o objetivo do estudo consistiu em compreender as condições produtoras de situação de fracasso de alunos do ensino noturno, a partir do entendimento de que a tríade poder, saber e verdade entram em jogo nessa produção, implicando em se descobrir, na dinâmica das relações de poder, as estratégias e táticas postas em prática pelos sujeitos dessas relações no fazer o cotidiano escolar no turno noturno.

Com referência à produção de situação de fracasso, as informações coletadas, inicialmente levaram à compreensão de que os professores/sujeitos da pesquisa, em sua maioria trabalharam no sentido de evitar o fracasso dos alunos e nos poucos casos em que os professores aparentemente tentaram colocar os alunos em situação de fracasso,

constataram-se as resistências dos alunos que pondo em práticas suas táticas conseguiram exercer um poder capaz de mudar as decisões dos docentes.

Para evitar as situações de fracasso os professores utilizaram a avaliação escolar como estratégia de poder com a finalidade de produzir o sucesso dos estudantes. No entanto, essa postura ocorreu por conta de pressões exercidas de fora do colégio, mas, mediadas pela direção, com o propósito de causar o maior número possível de aprovações, na perspectiva de se evitar a evasão escolar, meta perseguida pelos órgãos governamentais, executores de políticas públicas para a educação e pelas agências externas de financiamento dessas políticas.

A estratégia de poder apareceu na prática docente articulada a um saber sobre o fracasso, considerado como verdadeiro, e a um discurso, que, enquanto expressão desse saber apresentou-se como um dispositivo gerador de efeitos de poder.

Com a identificação da dinâmica do jogo posto em prática pela tríade poder, saber e verdade, tornou-se possível concluir que a situação de fracasso não fora eliminada, mas, apenas ocultada pela produção de um sucesso artificial justificado por um saber revestido de estatuto científico e difundido por um discurso legitimador. Isto porque, a aprovação dos alunos não significou que os mesmos tenham conseguido uma efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares ou que tenham ampliado os seus níveis de desenvolvimento cognitivo.

Pelo mascaramento da questão do fracasso o colégio contribuiu para criar uma exclusão includente, pois, garantiu o acesso e a permanência da maioria dos alunos em seu espaço, mas, engendrou internamente novas formas de exclusão configuradas pela

interdição ao saber escolar e pela separação caracterizada na discriminação do estudante trabalhador. A exclusão educacional deslocou-se de fora da escola para o seu interior, na medida em que se ampliou o acesso e se assegurou a permanência dos mais pobres, porém, produziram-se novas formas de segregação e exclusão. (GENTILI, 2002).

Os saberes construídos pelos sujeitos pesquisados ocultavam o real sentido de suas práticas, explicadas em razão da condescendência dos mesmos, diante da incapacidade para os estudos dos alunos do noturno, quando, de fato, o que faziam era por em prática o papel seletivo da escola, pelo exercício de um poder inerente à prática docente: o de decidir sobre quem deve ser aprovado ou reprovado na avaliação escolar. Neste caso, inferiu-se que os saberes produzidos pelos regentes velavam as relações de poder constituintes da interação entre professores e alunos.

As descobertas propiciadas pela pesquisa colocaram o pesquisador diante de incertezas quanto ao papel que a escola tem exercido na sociedade em que vivemos, situação esta, que, exigiu uma reflexão a respeito do que historicamente tem representado o desempenho dessa instituição na perspectiva de uma contribuição para a construção de uma sociedade democrática.

A escola estatal referida nesse trabalho emergiu nos séculos dezoito e dezenove fruto da modernidade européia. Modernidade esta que não mais acobertava “as injustiças, a exploração, a degradação humana dos que foram condenados a carregar nos ombros o peso da História” (MARTINS, 2000, p. 21). Pelo contrário, a mesma denunciou as desigualdades sociais e as contradições que a caracterizavam, como uma forma do

capitalismo se antecipar à crítica radical de suas “vítimas mais sofridas” e desse modo manipular os problemas sociais decorrentes desse modo de produção.

Como uma invenção da modernidade, a escola pública surgiu comprometida com a missão de levar adiante o projeto liberal na perspectiva de contribuir para a consolidação da democracia, mediante a disseminação do saber científico para todas as pessoas. Dessa maneira, as desigualdades sociais seriam eliminadas, pois, a instituição escolar colocaria todos os indivíduos nas mesmas condições para a competição no sentido de uma inclusão social bem sucedida. Estaria assim, cumprida a missão da escola ao transformar indivíduos em cidadãos, que, enquanto sujeitos de direito seriam responsáveis pela construção da cidadania como expressão de uma real democracia.

Apesar das críticas da sociologia da reprodução, não se pode negar, que na Europa e nos Estados Unidos, a escola pública cumpriu a sua missão, pelo menos, ao garantir o acesso da maioria absoluta da população escolarizável à educação básica, de modo que, em fins do século dezenove e meados do século vinte, o analfabetismo foi erradicado tanto no continente europeu quanto no hemisfério norte.

Na América Latina e mais especificamente no Brasil, a modernidade foi constituída por temporalidades diferentes, resultantes da forma como a mesma se instalou em nosso país, trazida pelo colonialismo, que, a impôs aos nativos como uma cultura de dominação, provocando neles resistências que se expressavam pela dissimulação, ou seja, por uma aceitação superficial dos valores da modernidade.

A modernidade, em nosso país, terminou por assumir uma feição híbrida conseqüência de sua incorporação pelo tradicionalismo implicando na configuração de

uma modernidade anômala, a qual, trouxe como uma de suas características o desenvolvimento de “uma cultura imitativa em que o ser visto é o seu componente mais expressivo”. “É mais importante parecer ser do que ser”. (MARTINS, 2000, p. 50).

A cultura híbrida mencionada acima, na opinião do mesmo autor “produz uma realidade histórica peculiar - a da lentidão, o decidir lento - e uma estratégia social e uma personalidade básica igualmente peculiar - a da dissimulação”.

Foi o contexto histórico-cultural delineado nos parágrafos anteriores, que acolheu a proposta da escola pública para todos, cujo desenvolvimento se deu de forma lenta e dissimulada, haja vista que somente no final do século vinte tornou-se possível garantir o acesso à escolarização básica à maioria da população em idade escolar.

Por outro lado, o acesso significativo e a permanência na escola da maior parte da população pobre, não representaram a remoção dos obstáculos à inclusão social e muito menos a consolidação de uma democracia na sociedade brasileira, pois, concomitantemente ao movimento de ingresso, produziu-se na instituição escolar novos mecanismos de exclusão, dissimulados pelas práticas de poder, saber e verdade promovidas na escola por seus professores. Completa-se assim na escola o processo de construção de uma modernidade anômala, pela lentidão de suas ações e pelo ocultamento do que realmente ocorre entre os seus muros.

As reflexões expressas no parágrafo anterior, de início encaminharam o raciocínio do pesquisador ao reconhecimento da escola como um espaço de reprodução social, uma vez que, pelos mecanismos de exclusão postos em prática no seu cotidiano estava reproduzindo a desigualdade social. Entretanto, essa ilação pode ser parcialmente

verdadeira quando analisadas sob as óticas de Lefebvre (apud MARTINS, 2000 e PENIN, 1989).

Para o primeiro autor, não há reprodução de relações sociais sem “uma certa produção de relações” e “não há repetição do velho sem uma certa criação do novo” pois o homem em qualquer circunstância é “criador e criatura de si mesmo”. Desse ponto de vista, o que se tornou perceptível pela pesquisa foi o fato de que, os professores realmente inovaram, ao construírem novas estratégias de poder mediante a manipulação da avaliação da aprendizagem, com o propósito de alcançar resultados opostos aos que se perseguiram nos anos de um mil novecentos e setenta, conforme demonstrado por Luckesi (2000).

Conforme o raciocínio exposto acima e segundo o caso analisado, foi possível concluir que a escola, pelas práticas de seus professores e alunos, produziu no seu cotidiano novas relações sociais ou mais especificamente relações de poder.

Para a segunda autora, o cotidiano escolar representa um espaço onde os projetos ou programas formulados pelo Estado, são postos à prova e “só serão” realmente efetivados “se mostrarem sua ‘verdade’ na prática cotidiana de cada escola” e parafraseando Lefebvre (1961), arrematou “(...) as criações devem vir à vida cotidiana para verificar e confirmar a validade da criação” (PENIN, 1989, p. 17).

Por certo, a pesquisa mostrou que os professores, diante da proposta imposta pelos órgãos responsáveis pela gestão da política educacional, apropriaram-se do programa dando-lhe, todavia, outro sentido, qual seja, a aprovação dos alunos, sem que, porém lhes tenham assegurado a apropriação e o domínio dos conhecimentos escolares básicos. Esse fato, no entendimento do pesquisador, indica o fracasso da política educacional promovida

pelo Estado no que diz respeito à melhoria do ensino noturno e de certa forma confirma o ponto de vista de Penin (1989).

As discussões promovidas nessa última fase do trabalho indicaram o papel seletivo da escola, ainda que, não fique caracterizada como reprodução mecânica da realidade social, como também, o fracasso da política educacional do Estado para o ensino noturno.

Contudo, levando-se em conta as características da abordagem metodológica que balizou essa pesquisa, considerou-se como pertinente o anúncio de possíveis alternativas para a superação dos problemas levantados pela investigação.

Inicialmente, é imprescindível que se retome o princípio da autonomia da escola para o planejamento das suas atividades, reconhecendo-se como interlocutores legítimos professores, alunos, funcionários e pais de alunos.

No caso específico do ensino noturno, torna-se fundamental a participação dos padrões dos alunos, levando-se em conta, o fato de que, as dificuldades da aprendizagem enfrentadas pelos alunos trabalhadores relacionam-se com o tempo reduzido para os estudos. Como o tempo de trabalho do estudante está sob o controle do empregador e a ampliação do tempo de estudo depende da alteração daquele destinado ao labor, somente será possível uma mudança nas condições do ensino favorável ao estudante trabalhador mediante negociação com o patrão.

Por certo, a execução da proposta acima anunciada deve implicar na transformação das relações de poder constituídas com os órgãos estatais condutores das políticas educacionais, como também, aquelas tecidas no interior da própria escola.

No primeiro caso, a escola deve ampliar sua participação na elaboração da política educacional, deixando de somente diagnosticar os problemas surgidos no cotidiano escolar, para também construir propostas de enfrentamento desses obstáculos. Planejando-se dessa perspectiva, o diálogo dos órgãos governamentais não ficaria restrito ao diretores de escolas e as políticas públicas para a educação guardarão uma maior coerência com os problemas vivenciados pelos docentes.

Além do mais, os professores sentir-se-ão mais comprometidos com uma proposta pedagógica refletora de suas preocupações e anseios, evitando assim, a necessidade de engendrar estratégias para escapar às sanções institucionais ou não. Por outro lado, as chances de fracasso de uma política traçada conforme esse método, serão reduzidas.

No segundo caso, o projeto da escola deve refletir os sonhos e angústias dos estudantes, funcionários e pais dos alunos, pois, somente desse modo o cotidiano escolar perderá a sua opacidade e poderá revelar pela sua transparência o que de fato ocorre na escola e é ocultado pelas estratégias de poder identificadas nessa pesquisa. É nesse sentido que se reconhece a pertinência da seguinte proposição: “A escola democrática deve ser um espaço capaz de nomear aquilo que por si mesmo, não diz seu nome, que se disfarça nos grotescos eufemismos do discurso light, cortês, anorético”. (GENTILI, 2002, p. 42).

Como finalização deste trabalho, torna-se prudente esclarecer que as reflexões, discussões e propostas apresentadas, são frutos de um estudo de caso, que, por sua singularidade não autoriza uma generalização na perspectiva da pesquisa clássica, razão porque, as considerações tecidas nos diversos momentos dessa atividade, devem ser compreendidas numa relação com o caso enfocado. Isso não impede, porém, que se crie a

expectativa de que se tenha contribuído para alimentar as discussões sobre a temática objeto dessa pesquisa, pela apresentação de um outro olhar a respeito da situação de fracasso escolar mediatizada pela tríade poder, saber e verdade.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Luis Andrade de Aguiar. Desempenho da economia baiana nos últimos 50 anos uma análise com base nas grandes áreas. In: SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA.(2003) *Dinâmica sociodemográfica da Bahia 1980-2000*. Salvador: SEI.

ALVES, Nilda, Garcia, Regina Leite (orgs). (2000) *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A

ANADON, Marta e Savoie'Zajc.(2001) *Coleta y analisis de datos cualitativos*. Bahia. Universidade do Estado da Bahia/Université du Quebec.

ANDRADE, José Augusto Reys de. (trad.) (1999). *Bacon*. São Paulo: Nova Cultural.

ANDRÉ, Marli Eliza D. de (2000). *Etnografia da prática escolar*. 5 ed. Campinas: Papirus.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA EDUCAÇÃO NA BAHIA (2001). Salvador: Secretaria da Educação/SEI.

APPLE, Michel E.(1989) *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BACHELARD, Gaston. (1996). *A formação do espírito científico*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto.

BAHIA (Estado). (1999). *Edital de Abertura de Inscrições*, de 09 de outubro de 1999. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Estado da Bahia. Poder Executivo. Salvador. 12 out. 1999. p.17-8.

BANDEIRA, Cláudio. (2003). *Estudante abandona cada vez mais a sala de aula na Bahia*. A Tarde. Salvador, 16 marc. 2003. p. 2.

BARBOSA, Elyana.(1996) *Gaston Bacherlard*. O arauto da Pós-modernidade. 2 ed. Salvador: EDUFBA

CARVALHO, Célia Pezzolo de. (2000) *Ensino noturno realidade e ilusão*. 9 ed. São Paulo: Cortez.

CHARLOT, Bernard. (org). 2001). *Os jovens e o saber*. Porto Alegre: Artmed.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido, Ghedin, Evandro.(orgs) (2002) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez.

DESCARTES, Renè. (2000). Discursos do método. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret.

DURKHEIM, Emile. (1985) *As regras do método sociológico*. Tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz. 12 ed. São Paulo: Nacional.

ENGUITA, Mariano. (1989) *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas

ESTRELA, Albano. (1999). Teoria e prática de observação de classe: uma estratégia de formação de professores. 4 ed. Porto: Porto Editora.

FONSECA, Marília. (2001) O Banco Mundial e a educação. In: GENTILI, Pablo. (2001). *Pedagogia da Exclusão*. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes.

FOUCAULT, Michel. (1991) *Vigiar e Punir*. 8 ed. Petrópolis: Vozes.

FOUCAULT, Michel. (1992). *Microfísica do Poder*. 10 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FOUCAULT, Michel. (1997) *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FOUCAULT, Michel. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel. (2001). Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. Mídia e Poder. [s.l.] ago. 2001. Disponível em: < [http:// jornalista.tripodi.com/midiaepoder/comtemp.htm](http://jornalista.tripodi.com/midiaepoder/comtemp.htm)> Acesso em: 11 ago. 2001.

FOUCAULT, Michel. (1996) *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

FREIRE, Paulo. (1983) *A pedagogia do oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Luiz Carlos de. A “progressão continuada” e a “democratização do ensino”. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas. (org). (2003). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus.

GADOTTI, Moacir. (1991) *Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito*. 10 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados.

GEERTZ, Clifford. (1989) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC

GENTILI, Pablo.(org). (2001) *Pedagogia da exclusão*. 9 ed. Petrópolis: Vozes.

GIROUX, Henry. (1986). *Teoria e Resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.

GIROUX, Henry. (1992) *Escola Crítica e Política Cultural*. 3 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados.

HELLER, Agnes. (1985). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JANDIROBA, Luiz Carlos. A Memória do Colégio Rubem Nogueira In MENEZES, Jaci. (2001) *Educação na Bahia/Coletânea de Textos*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia/UNEB.

JOHNSON, Allan (1997). *Dicionário de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

KOHN, Ruth [s. d.]. *A pesquisa pelos práticos: a implicação como modo de produção dos Conhecimentos*. Bulletin de Psychologie. Tomo XXXIX, nº 377.

KUHN, Thomas S. (2001) *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.

LAJONQUIÈRE, Leandro. (1992) *De Piaget a Freud...*3 ed. Rio de Janeiro: Vozes.

LAVILLE ,Christian, DIONNE, Jean.(orgs). (1999) *A construção do saber*. Porto Alegre: ArtMed.

LIBÂNEO, José Carlos. (1989). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola.

LOPES, Diva Maria Ferlin, Dias, Patrícia Charme. Grandes áreas da Bahia - características demográficas gerais: 1980-2000. In SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA.(2003). *Dinâmica sociodemográfica da Bahia: 1980-2000*. Salvador: SEI.

LUCKESI, Cipriano C. (2000) *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 7 ed. São Paulo: Cortez.

MC LAREN, Peter. (1997). *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes.

MC LAREN, Peter. (1997). *A vida nas escolas*. 2 ed.Porto Alegre: Artes Médicas

MC LAREN, Peter. (2000) *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MOREIRA, Antônio F. Silva, Tomaz Tadeu da (orgs) (1989) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Edições Loyola.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza.(org) (2000). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 17 Ed.Petrópolis: Vozes.

OLIVA, Alberto. (org) (1990). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas: Papirus.

PENIN, Sonia. (1989). *Cotidiano e escola*. São Paulo: Cortez.

SAMPAIO, Laura Fraga de Almeida. (2001). A Temática Saber/Poder em M. Foucault. SEDES Sapientiae. Disponível em < [http :// www. sedes. org. br./Centros/textos_sobre_Foucault.htm](http://www.sedes.org.br/Centros/textos_sobre_Foucault.htm). Acesso em: 15 ago. 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2001) *Um discurso sobre as ciências*. 12 ed. Rio de Janeiro: Afrontamento.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org).(2000) *O panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica.

SINGER, Helena. (1997) *República de crianças...*São Paulo: HUCITEC.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA.(2003). *Dinâmica Sociodemográfica da Bahia: 1980 - 2000*. Salvador: SEI.

TAVARES, Luís Henrique Dias. (2001). *Fontes para o estudo da Educação no Brasil – Bahia*. 2 ed. Salvador: Universidade do Estado da Bahia/UNEB.

ANEXO I

O INVENTÁRIO DO SABER

Tenho _____ anos. Apreendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?

ANEXO II

INVENTÁRIO DA PRÁTICA DOCENTE

- 1- Faça um relato das dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da disciplina que lecionou neste ano letivo na classe de aceleração.**
- 2- Como se explica os problemas enfrentados pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos da sua disciplina ?**
- 3- Descreva os procedimentos que adotou para superar essas dificuldades.**
- 4- Como os alunos reagiram ?**
- 5- Como você explica essas reações ?**
- 6- E agora, o que você espera ?**