

**O PODER DISCIPLINAR NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
NO COTIDIANO ESCOLAR**

NEIDE MARIA ALVES VALONES

**O PODER DISCIPLINAR NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

RECIFE

2.003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

**O PODER DISCIPLINAR NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO
ESCOLAR**

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. José Batista Neto
1º Examinador/Presidente

Prof. Dr. Alder Julio Ferreira Calado
2º Examinador

Profª Drª Maria Eliete Santiago
3º Examinador

RECIFE, de de 2.003.

DEDICATÓRIA

Ao Sagrado, que existe no mundo e em cada um de nós!

Ao poder que estas pessoas tiveram e têm de dar sentido e provocar transformações substanciais em minha vida.

Aos meus pais José Alves e Neusa, minhas maiores referências, pela sua prioridade em relação ao estudo e pelas lições de coragem e fé na vida.

Aos meus irmãos e suas famílias Jorge (Diana), Jonas (Thereza, João Pedro, Rodrigo e Diogo), e Zezo (Rose, Tati, Érica e Gustavo) e às minhas irmãs Nelbe (Cláudio, Sandra, Gerson e Thamires) e Nelma, (Jorge, André e Neusinha), pelas lições de fraternidade e de solidariedade nas tristezas e nas alegrias.

A Xisto, meu amor imenso, companheiro dedicado e compreensivo, pelos incentivos diários e por me possibilitar todas as condições para enfrentar o curso de mestrado, acreditando nos meus sonhos e desejos de aprendizagem.

A Marcelo e à Marcela, o filho e a filha que existiam na minha vontade e nos meus sonhos, e hoje, os maiores presentes da minha vida, pelos prazeres e alegrias que têm me proporcionado.

Ao Professor Doutor Alder Júlio Ferreira Calado, por estar há muitos anos, suave, rigorosa e substancialmente, participando do processo de minha formação acadêmica.

À Professora Doutora Maria Eliete Santiago, pela teimosia (freireana) de acreditar e insistir nas minhas possibilidades.

Ao Professor Doutor José Batista Neto, meu orientador, por ter me proporcionado a presença constante, segura e de qualidade singular durante toda a elaboração da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

“Por isso, se for preciso conte comigo, amigo disponha...”

Renato Teixeira

A Xisto, pelo cuidado, carinho e apoio, em todos os sentidos, durante o curso.

A Jorge, Jonas, Nelbe, Marcelo, Marcela, pelas grandes colaborações ao meu trabalho.

À mamãe pela acolhida calorosa e incentivadora nos momentos difíceis.

Aos professores e às professoras, aos alunos e às alunas que passaram na minha vida de estudante e de professora, desde as séries iniciais até o mestrado, pelos momentos significativos lembrados e esquecidos de ensino e aprendizagem.

A Delma, pela vontade de me ver fazendo o mestrado.

Aos amigos e às amigas da Fafica - Tânia, Adjair, Adilson, Kleber, Walfrido, Mário, Aninha, Roberto Martins, Jorge, Wilson, Margarida Alexandrina, Conceição Valença, Terezinha Lucas, Socorro Valois, Marise, Socorro Vilarim, Gilvano, Edson, Edilson, Aleir, Napoleão, Alexandre Magno, Josué – pelas sugestões e trocas de idéias, experiências, livros e pelas preocupações comuns voltadas para a realização do curso.

A Margarida Miranda e ao Professor Mário, que me levaram a ensinar na Fafica.

Ao Padre Everaldo, por sua liderança inteligente, corajosa e ousada frente à Fafica, como instituição fomentadora de ensino, pesquisa e extensão.

Aos professores e professoras da Especialização em Psicopedagogia - Ana Abranches, Sérgio Abranches, Ana Coutinho, Lúcia Caraúbas, Fátima Cruz, Eliete Santiago, Carlos Eduardo (orientador da minha monografia) e Elizabeth Cassimiro - pela qualidade e seriedade dos seus ensinamentos.

A Margarete e Conceição, das recepções da Fafica; a Socorro Barbosa, Maria José, Nilda e Hilda da Biblioteca e da Hemeroteca, às pessoas da Secretaria, da Mecanografia e dos demais setores da Fafica, por atenderem atenciosamente às minhas solicitações.

A Ozana, amiga de tantas jornadas de trabalho e estudo, pelas aprendizagens que construímos juntas.

A Nadja e Carlos, por vibrarem com as minhas conquistas.

A Maria do Carmo, companheira jovem, amiga, criativa, inteligente e atenciosa, pela ajuda, pelo estímulo e pelas contribuições efetivas nos momentos finais da pesquisa.

Aos professores e professoras da Especialização em Orientação Educacional – Ivoneide Porto, Yves de Maupeau (in memoriam), Otávio Augusto Tavares, Álder Júlio, Péricles de Souza, Walter Barros - por terem me proporcionado um feliz começo no caminho da pós-graduação.

Aos professores e às professoras do Curso de Mestrado – Célia Salsa, Ana Jurema, Artur Morais, Ferdinand Röhr, José Policarpo, Alfredo Gomes, Janete Lins, Eliete Santiago – pela seriedade do seu trabalho pedagógico junto aos alunos e alunas.

Aos colegas de sala de aula no Mestrado – Alda, Francisca, Carla, Mana, Roberta, Severino, Luiza, Ediana, Waldenice e Marcílio – pelo convívio amigo, acolhedor e inesquecível.

A Alda Araújo, Graça, Nevinha e Marcos pela atenção aos nossos apelos burocráticos na Secretaria do Mestrado.

A Hilda, amiga e companheira do dia-a-dia, pelo grande apoio doméstico que permitiu minha dedicação ao curso.

A Marcos, uma amizade construída ao longo do curso, pelos trabalhos rigorosos e cuidadosos de digitação dos textos com a maior disponibilidade e boa vontade.

A Lau e Marcos pela compreensão e respeito aos meus momentos de estudo e pelos "chás de folha de laranja", de sabor incomparável.

Ao Professor Antônio Montenegro e à Professora Eliete Santiago, presenças instigantes e problematizadoras, pelos rumos que deram à pesquisa na banca da qualificação.

Aos(às) professores(as) da Disciplina Pesquisa III – José Batista, Graça Atayde, Ana Jurema, João Francisco, Nourdin El Hammouti e Eliete Santiago – pela imensa contribuição ao nosso trabalho através da apresentação e discussão de suas pesquisas no curso de doutorado.

A Sérgio Abranches, que numa atitude gentil e acolhedora se dedicou, com cuidado e rigor ao trabalho de correção ortográfica e formatação do texto da pesquisa.

A Alda Roberta, amiga e inconfundível companheira de viagem. Os caminhos, a estrada, as aulas, os trabalhos que fizemos juntas traduziram a amizade bonita que construímos. À dona Nilda, pelas orações, a seu José, a Flávio, Abenilza, Aldene, Idiavana e Denise pela atenção que me foi dispensada.

À Direção, à Equipe Técnico-administrativa, professores(as), e funcionários(as) da escola pesquisada pela extraordinária acolhida. Aos(às) professores(as), alunos(as) do segundo ano Normal Médio, que permitiram, sem restrições, minha entrada e permanência no campo de pesquisa.

À professora Maria José Dutra, diretora da GERE, que permitiu a realização da pesquisa numa escola pública estadual.

A Miriam, pela elaboração do abstract.

A Alder Júlio por aceitar o convite para fazer parte da banca, por mais este momento de leitura crítica e criteriosa do meu trabalho e pelo exemplo de profissional que luta incessantemente pelo desvelamento do conhecimento através do estudo e da pesquisa.

À Eliete Santiago, por também ter aceito o convite para a banca, por sua luta em favor da escola pública e por me contaminar com sua paixão pela pesquisa.

A José Batista, pela orientação competente, amiga, paciente e segura, pela coragem da parceria, pelo risco da cumplicidade na construção da pesquisa, pelo estímulo à minha participação nos eventos, pelo companheirismo e por me contemplar com sua presença serena e tranqüila durante todo o trabalho, sobretudo nos meus momentos de insegurança, dificuldades e fragilidades... e pelos desejos constantes de “courage”!

Aos funcionários e funcionárias da Biblioteca, da Mecnografia, dos Serviços Gerais do Centro de Educação da UFPE, pela disponibilidade de seu atendimento.

A todos e a todas que, de algum modo, participaram desta minha conquista.

SUMÁRIO

Resumo	11
Abstract	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PODER E SUAS RELAÇÕES	27
1.1. Considerações em torno dos tipos de dominação em Weber – Poder como dominação.....	29
Algumas considerações sobre os tipos de dominação no cotidiano da sala de aula a partir de Weber	33
1.2. Considerações sobre o poder simbólico em Bourdieu e Passeron	35
O poder simbólico no cotidiano da sala de aula	40
1.3. Perspectiva de Poder em Michel Foucault	44
1.3.1. Tempo disciplinar.....	49
1.3.2. Espaço disciplinar	58
1.3.3. Movimento disciplinar	65
Algumas considerações sobre os micropoderes no cotidiano da sala de aula.	72
1.4. Perspectiva teórico-crítica das relações de poder no cotidiano da sala de aula: poder como ato de resistência.....	76
1.5. Discussão sobre a noção de cotidiano e sobre o cotidiano da sala de aula	81
CAPÍTULO II – CAMINHOS POR ONDE ANDAMOS.....	89
2.1. Campo empírico de investigação	92
2.2. Sujeitos da Pesquisa	98
2.3. Trajetória da pesquisa no campo	100
2.4. Categorias de Análise	117
2.4.1. Poder disciplinar	117
2.4.2. Relação Pedagógica.....	121
2.4.3. Resistência	124
2.4.4. Cotidiano como instância de expressão de poder	129
CAPÍTULO III - O PODER DE DISCIPLINARIZAR O TEMPO, O ESPAÇO E O MOVIMENTO DOS SUJEITOS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	135
3.1. Tempo disciplinado no cotidiano da sala de aula da escola-campo de pesquisa.....	138

3.2. Espaço disciplinado no cotidiano da sala de aula da escola-campo de pesquisa.....	155
3.3. Movimento disciplinado no cotidiano da sala de aula da escola-campo de pesquisa.....	166
Vigilância panóptica.....	172
3.4. Atos de Resistência como manifestação de poder.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
ANEXOS.....	205
ANEXO 1.....	206
ANEXO 2.....	207
ANEXO 3.....	209
ANEXO 4.....	210
ANEXO 5.....	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213

Resumo

A pesquisa trata do poder disciplinar na relação pedagógica no cotidiano da sala de aula. Procuramos analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e na escola de modo a identificar, nessas práticas, relações de poder que interferem nos resultados escolares e na vida escolar do aluno de forma geral. Considerando as análises e estudos foucaultianos, discutimos o poder disciplinar, como produtor de saber, na relação pedagógica, destacando a conduta da resistência, como manifestação de poder no cotidiano da sala de aula. Adotando a abordagem qualitativa com uma aproximação fenomenológica e fazendo uma leitura etnográfica do campo de pesquisa, participamos das ações de alunos e professores na sala de aula, procurando apreender e compreender as significações que estes sujeitos, como protagonistas de poder, atribuíam à sua vida, ao seu cotidiano, às suas práticas, ao seu mundo. A análise das práticas e da relação pedagógica nos possibilitou a compreensão de que estes elementos são permeados de poder que disciplina tempo, espaço e movimento de alunos e professores que, em seu cotidiano, não percebem e não refletem sobre a interferência e efeito das manifestações de poder, de forma positiva e negativa, no curso de suas vidas pessoal e profissional.

Abstract

This research focuses on the disciplinary power in the pedagogical relationship in the daily classroom practice. We aimed at analysing the pedagogical practices that take place in the classroom and at school so as to identify the relationships of power, which interferes with the school results and in the students' school life as a whole. Taking into consideration the analysis and studies made by Foucault, we have discussed the disciplinary power as a source of knowledge in the pedagogical relationships, highlighting the resistance behavior as a manifestation of power in the daily classroom practice. Adopting the qualitative approach with a phenomenological approximation and an ethnographical reading of the research field, we participated in the students' and teachers' actions in the classroom. By doing so we tried to apprehend and understand what significance those subjects - as protagonists of power - gave to their lives, their daily routines, their practice and their world. The analysis of the practices and the pedagogical relationship enabled us to comprehend that those elements are impregnated with the power which disciplines time, space and movement of students and teachers who do not realize and do not reflect that the manifestations of power interferes with and affects the course of their personal and professional lives both positively and negatively.

INTRODUÇÃO

“O desconhecido não é aquilo a respeito do qual não sabemos absolutamente nada, mas é aquilo que, no que conhecemos, se impõe a nós como elemento de inquietação”

(Martin Heidegger).

Pensar sobre o poder nos remete ao desafio de pensar sobre as relações sociais. Relações de poder são relações de força entre pessoas e grupos e é por isto que se torna impossível pensar o poder fora do contexto social, fora da sociedade. Deleuze (1988, p. 79) nos diz que “um exercício de poder aparece como um afeto” no sentido de que em suas relações as pessoas afetam o outro através de suas forças, entendendo-se força como ação de “incitar, suscitar, produzir” a força do outro.

No cotidiano da sala de aula e da escola realiza-se uma prática e vive-se uma relação pedagógica, ou seja, educandos e educadores vivem num tempo-espaço-movimento organizado e sistematizado e têm como objetivo a busca, a apreensão do conhecimento, a socialização do saber.

A instituição escolar como componente da estrutura social também vive relações de poder que, pela sua natureza, tomam a forma de disciplina. Então dizemos, com o respaldo dos estudos foucaultianos, que na escola se expressa, se exerce o poder disciplinar.

É este o objeto de estudo que delimitamos como um desafio de investigação e de pesquisa: o poder disciplinar na relação pedagógica no cotidiano da sala de aula.

Na escola, o poder é expresso em forma de disciplina. Em nossa pesquisa, uma categoria central de análise é o poder disciplinar, que pretendemos discutir com o suporte teórico proposto pelas investigações de Michel Foucault (1987).

Temos como objetivo maior analisar as práticas e a relação pedagógica, de modo a identificar nessas práticas manifestações de poder. Pretendemos, também, investigar o poder disciplinar como produtor de saber na relação pedagógica, entendendo, como Veiga-Neto (2001), que a disciplina na escola está situada em dois eixos: o “eixo corporal”, que incide sobre o corpo dos sujeitos controlando gestos, falas, atitudes, condutas, hábitos, estilos, valores e o “eixo dos saberes”, que recai sobre a organização e a distribuição das disciplinas em saberes, em campos de conhecimentos.

Através da disciplinarização do corpo e dos saberes, os sujeitos ensinam e aprendem, construindo a sua subjetividade e produzindo a capacidade de governar a si mesmos e aos outros. Nesse processo de disciplinamento estão implícitos o controle do tempo, do espaço e do movimento dos corpos dos sujeitos e dos grupos, transformados, assim, em elementos de produção de saber e de poder.

Algumas inquietações relativas ao estudo dessa temática e as observações assistemáticas realizadas ao longo da nossa trajetória profissional, partindo da nossa própria prática, nos levaram a pressupor que professores e professoras não percebem que as manifestações de poder que se observam no cotidiano da sala de aula estão impregnadas de positividade e negatividade e que interferem decisivamente no desempenho escolar de alunos e alunas, na prática pedagógica e nos resultados dessa prática.

Pressupomos que professores e professoras não percebem que alunos e alunas, também sem perceber, exercem poder, seja legitimando o

poder do professor através da concordância e da obediência, seja em forma de resistência, quando protestam, discordam ou desobedecem. Pressupomos também que as relações de poder vividas no cotidiano da escola e da sala de aula estão permeadas por práticas disciplinares, repercutindo sobre os resultados escolares.

Na busca de compreender os atos de resistência como manifestação de poder, consideramos importante descrever e analisar situações do cotidiano da sala de aula e da escola em que aconteceram condutas de resistência, distinguindo essas condutas do simples comportamento de oposição, que é entendido por Giroux (1986) como atos de caráter imediatista, desprovidos de interesses emancipatórios.

Ao longo da pesquisa, a necessidade de uma compreensão cada vez maior sobre o exercício de poder disciplinar na relação pedagógica no cotidiano da sala de aula nos levou a buscar razões para as condutas de professores e alunos que exercem poder, disciplinando o tempo, o espaço e o movimento dos sujeitos na instituição e interferindo decisivamente nos resultados escolares.

Nessa busca de razões, chegamos a questionar: como alunos(as) e professores(as) expressam poder? Professores(as) e alunos(as) se dão conta de que são sujeitos/atores/protagonistas de exercício de poder e de que suas condutas interferem nos resultados escolares? Como se manifestam os atos de resistência entre professores/as e alunos/as no cotidiano da sala de aula? Professores/as e alunos/as percebem que a disciplinarização do tempo, do espaço e do movimento pedagógico incide sobre os corpos e as mentes denotando expressão de poder?

O motivo que nos anima advém da necessidade de rever a nossa prática pedagógica, enquanto professora que fomos e somos, interessada pelo

desenvolvimento de relações pedagógicas que possibilitem a apreensão do conhecimento num ambiente de partilha, de parceria, diálogo e solidariedade.

Outro motivo que nos instiga à pesquisa é o fato de observarmos e constataremos em nossas andanças pelo cotidiano da sala de aula, nos espaços escolares, ao longo de três décadas, condutas e ações de docentes que, em suas relações com os alunos e no desempenho de suas funções, mais reprimem, hostilizam, desvalorizam e afastam, do que libertam, acolhem, valorizam e aproximam.

O interesse, a inquietação por esta temática vem do início de nossa trajetória profissional e das nossas limitações no encaminhamento das atividades docente e discente. Com os fortes ranços de uma formação familiar e acadêmica autoritária, o que fizemos, por vezes, foi reproduzir, de forma acrítica, práticas e relações também autoritárias no cotidiano das salas de aula por onde passamos.

Exercíamos muito bem e rigorosamente o poder de professor nos momentos de ensino, entavando, sem dúvida, a relação, permeada de poder, com os alunos. Por faltarem à nossa prática a postura reflexiva e a busca do respaldo da teoria para iluminar aquela prática, seguíamos, na teima, por um trabalho sério e comprometido; donde o nosso interesse.

Ao vislumbrarmos, aos poucos, outras novas possibilidades de relações democráticas, prazerosas e não menos rigorosas, com o conhecimento e com os alunos, continuamos a observar a prática seja de profissionais que, parece-nos, ainda não atentaram para a reflexão e a revisão de suas posturas, seja de profissionais cuja prática se acha(va) carregada de positivities, no que se refere ao exercício do poder em sua prática e em suas relações pedagógicas.

Entendemos como relevante a discussão dessa temática porque acreditamos que precisam ser repensadas as ações e relações no cotidiano das salas de aula, considerando-se que o poder exercido por professores e alunos traz conseqüências sobre o desenvolvimento da prática pedagógica e nos resultados escolares. O sucesso e/ou o fracasso escolar dos alunos das escolas públicas do nosso país repercutirão e provocarão impactos no contexto social mais amplo, porque é nesse contexto que alunos e alunas poderão desenvolver sua prática social, de forma crítica, reflexiva e participativa.

Realizamos nossa pesquisa numa escola pública na cidade de Caruaru, observando sistematicamente, e à luz de determinados critérios, uma turma do curso de Magistério (segundo ano do Curso Normal Médio), durante quatro meses, com regularidade semanal. Junto ao trabalho de observação, procuramos entrevistar professores(as) e alunos(as), com o objetivo de analisar suas capacidades de se perceberem ou não como protagonistas do poder. Registramos condutas, falas, atitudes, expressões e outros aspectos que constituíram o tempo, o espaço e o movimento da sala de aula, indicativos de expressão de poder, para que identificássemos evidências empíricas do objeto de nosso trabalho investigativo.

O caminho da pesquisa foi traçado dentro de uma abordagem qualitativa que exigiu de nós um esforço de superação dos preconceitos, de predisposições, para assumir uma atitude aberta às manifestações de poder observadas, procurando evitar as explicações precipitadas e a influência das aparências imediatas (CHIZZOTTI, 1995). Participamos intensamente das práticas e experiências dos sujeitos em sala de aula, procurando, com base nos pressupostos fenomenológicos, compreender o sentido e o significado que alunos(as) e professores(as) davam ao seu mundo, à sua vida na escola e aos

seus/suas parceiros(as) de ensino e aprendizagem, presentes na relação pedagógica.

A leitura etnográfica das situações e dos sujeitos no desenvolvimento de suas práticas nos permitiu a compreensão de que

os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos (CHIZZOTTI, 1995, p. 84).

O texto da dissertação está estruturado em três capítulos onde serão apresentados os fundamentos teóricos da pesquisa, o percurso teórico-metodológico e a análise dos dados coletados, acompanhados das referências bibliográficas que deram suporte à investigação.

Quanto à fundamentação teórica, anunciaremos e discutiremos concepções de teóricos que estudaram o poder e suas manifestações na estrutura social e, por interessar à nossa pesquisa, no cotidiano da sala de aula e da escola.

Discutiremos a abordagem de Max Weber, um teórico clássico da Sociologia na Alemanha que, mesmo tendo refletido pouco sobre as questões educacionais, nos deixou importantes contribuições para análise do sistema administrativo escolar. Suas investigações sobre os tipos de dominação tradicional, carismática e sobretudo legal, tendo como seu tipo mais puro/ideal, a burocracia, influenciaram na organização dos processos burocráticos na escola.

Outra preocupação de Weber refere-se à necessidade de compreensão da ação dos indivíduos na sociedade. A ação social dos indivíduos em comunicação, em relação, e os motivos subjacentes às suas ações constituem a base para o amplo repertório dos estudos sociológicos weberianos

e fundamentam a análise sobre o poder caracterizado como dominação. A partir deste argumento, Tomazi (1997, p. 32) acrescenta:

Se levarmos em conta essa visão, podemos perceber que a socialização e a educação escolar estarão sempre permeadas pelas ações dos indivíduos (professores, administradores ou alunos), que agirão sempre no contexto de uma reciprocidade de ações dos outros agentes envolvidos, que se manifestam no terreno da tradição, da afetividade e da burocracia, segundo determinados valores ou fins.

Fomos buscar outro referendo teórico nos estudos de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982), que discutiram o poder simbólico na relação pedagógica no cotidiano escolar. Detendo-se nos estudos da sociologia do sistema de ensino, estes teóricos dizem que, na escola, a ação e a relação pedagógica se dão com base em relações de forças material e simbólica. Dizem também que na educação escolar as ações e relações se manifestam através de forças simbólicas que geram a violência simbólica. Por isso é que consideramos necessário fazer a caracterização da violência material e da violência simbólica para que possamos situá-las como manifestações de poder.

Conceitos como ação pedagógica, autoridade pedagógica, autoridade da linguagem serão abordados neste trabalho como contribuição à discussão sobre a responsabilidade da escola e sobre sua função na perpetuação das desigualdades sociais.

Ao discutir as aproximações e os distanciamentos entre as culturas elitizadas e populares e a cultura escolar, Bourdieu nos mostra que os “sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica)...” (2001, p. 11).

Apresentamos ainda algumas contribuições que nos parecem pertinentes à análise do poder simbólico no cotidiano da sala de aula, mostrando algumas limitações da teoria da reprodução cultural que considera a força e a violência simbólica como ações que se expressam na direção única dos dominantes em relação aos dominados.

Consideramos importante discutir os atos de resistência como manifestação de poder numa perspectiva teórico-crítica, a partir dos estudos de Giroux (1986) e Chauí (1986) buscando o significado da resistência e a sua inserção em situações do cotidiano.

Uma de nossas preocupações em torno desta concepção, que vem muito bem delineada nas discussões de Giroux, é a busca do discernimento entre os comportamentos de resistência e de oposição. Este teórico nos diz que

o valor do construto de resistência está em sua função crítica, em seu potencial para falar das possibilidades radicais entranhadas em sua própria lógica e dos interesses contidos no objeto de sua expressão. A resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social (1986, p. 148).

Este teórico nos mostra que os comportamentos de oposição manifestam-se no imediatismo e na superficialidade dos atos de rebeldia, insatisfação, auto-afirmação e conformismo desprovidos de uma dimensão crítica e reflexiva que os isenta de qualquer interesse emancipatório.

Na busca por situar nossas investigações no cotidiano da sala de aula, fazemos uma breve discussão sobre a categoria “cotidiano” porque vemos e pressupomos que as ações pequenas, e às vezes percebidas como

insignificantes, que compõem a rotina escolar, podem adquirir a força que provoca as transformações sociais.

Encontramos, sobretudo em Michel de Certeau (1994), o respaldo para as idéias levantadas sobre o cotidiano. Através da perspectiva dessa categoria, é possível compreender como o sujeito comum, ordinário, constrói tática e astuciosamente as suas rotinas, o seu dia-a-dia, o seu cotidiano; como, em seu fazer diário, diuturno, as pessoas comuns constroem seu mundo, sua vida, seus projetos, suas lutas, no seio das práticas e ideologias de dominação; como o sujeito ordinário, na trama das ações e relações dos grupos dominantes, fabrica e inventa o seu cotidiano.

Procuramos caracterizar brevemente três correntes teóricas que estudam e discutem o cotidiano: as correntes marxistas, as fenomenológicas e as sócio-antropológicas, destacando os seus representantes. Procuramos, ainda, caracterizar o cotidiano escolar, mostrando a importância do olhar atento, reflexivo e crítico para os atos da cotidianidade escolar.

Abordamos as manifestações microfísicas do poder, referendando-nos em Michel Foucault que, a partir de suas análises sobre o poder, compõe a matriz teórica da nossa investigação.

A discussão aprofundada em torno dos construtos foucaultianos prende-se à crença que nutrimos na relação pedagógica no dia-a-dia, nas rotinas e no cotidiano da sala de aula e da escola. Juntam-se à crença, a compreensão e o entendimento de que os sujeitos/protagonistas da relação pedagógica, muitas vezes, não se dão conta do sentido e do significado do seu fazer pedagógico cotidiano e não percebem que os elementos que compõem o tempo, o espaço e o movimento da sala de aula, em seus mínimos/minúsculos detalhes, estão, como em uma teia, transversalizados por expressões e manifestações de poder.

Neste ponto, as contribuições de Foucault (1987), através de suas investigações em asilos, hospitais, fábricas, quartéis e escolas, vêm nos mostrar a força do micropoder que perpassa os intervalos e os instantes do cotidiano sob a forma de disciplinarização de corpos e mentes dos sujeitos que passam por essas instituições.

Em sua discussão sobre o poder, Foucault (1987) nos fala sobre a disciplinarização do tempo, do espaço e do movimento, elementos que serão discutidos neste trabalho e que dizem da força do poder na relação pedagógica.

Abordamos o tempo disciplinado, baseando-nos em Foucault (1987); sobre o tempo desperdiçado na instituição escolar, utilizamos o referendo de Santiago (1990); sobre os tempos físico, social e subjetivo, trabalhamos com o suporte de Elias (1998) e sobre a forma como o tempo disciplinar é organizado, nos apoiamos em Varela (1996). Esta autora também discute os “dois terrenos” onde incide o poder disciplinar: o terreno da produção dos sujeitos e o da produção dos saberes. Do mesmo modo, Veiga-Neto (2001) mostra o poder da disciplinarização em “dois eixos”: o eixo corporal, que trabalha a disciplina do corpo e o eixo dos saberes, que trabalha a disciplinarização do saber, do conhecimento acumulado, reconstruído e socializado pela instituição escolar.

Para abordar o espaço disciplinar, ao lado das referências foucaultianas, procuramos o subsídio teórico de Frago e Escolano (2001) que discutem a espacialidade como uma dimensão social repleta de significados. Os espaços educativos, e dentro deles os lugares que os sujeitos ocupam, fazem da escola, no dizer de Giddens (apud FRAGO e ESCOLANO, 2001) um “continente de poder disciplinar”. Identificamos no Panóptico de Bentham a expressão deste “continente” dimensionado por sentidos e significados possibilitados pelo controle rigoroso e preciso do tempo, do espaço e do movimento dos sujeitos que ali se encontram.

Quando Foucault discute o espaço disciplinar, nos aponta situações que nos fazem entender a rigidez do seu enfoque. Cita exemplo de espaços dos colégios, conventos, clausuras e seus sistemas de “quadriculamento”, de confinamento encontrados na França, no século XVIII. O princípio da localização que proclamava a máxima: “cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar um indivíduo”, era aplicado para garantir a disciplina dos sujeitos nas instituições onde deveria se preservar/garantir o trabalho, a produtividade, o estudo, o exercício, a higiene, a saúde, a educação, nas fábricas e oficinas, nas escolas, nos quartéis, nos asilos e nos hospitais.

O movimento é outra subcategoria do poder disciplinar que discutiremos a partir de Foucault (1987) e de Tardif (2002). Foucault nos mostra a força da vigilância como uma conduta de poder para garantir, prevenir o controle do movimento dos corpos nas instituições. No cotidiano da sala de aula este movimento é caracterizado pelas rotinas que, segundo Tardif, nos ajudam a “compreender a vida na sala de aula e o trabalho do professor” (2002, p. 215).

No capítulo referente à metodologia, procuramos descrever a abordagem teórico-metodológica da pesquisa e a trajetória no campo. Entendemos que a temática em estudo exige uma pesquisa qualitativa porque nosso interesse esteve sempre voltado para “um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21).

Esta autora continua dizendo que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

O trabalho com as relações de poder no cotidiano da sala de aula nos levou à análise dentro de uma aproximação fenomenológica que, através de

uma leitura etnográfica das práticas e da relação pedagógica, nos permitiu o contato intensivo e engajado com aquele universo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, abordado por Minayo na citação acima.

Reconhecendo o poder disciplinar como a categoria de síntese da pesquisa, procuramos organizá-la em três subcategorias temáticas – tempo disciplinar, espaço disciplinar e movimento disciplinar – para possibilitar o tratamento dos dados e informações coletadas através da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

No capítulo que descreve a análise dos dados, organizados a partir das categorias supra citadas, procuramos mostrar e analisar situações e diálogos elaborados ao longo da pesquisa de campo. Estes diálogos e situações apresentadas constituíram o resultado das observações, entrevistas, gravações, anotações, seminários. Esses procedimentos foram imprescindíveis à leitura do cotidiano da sala de aula e da escola.

A leitura da realidade pesquisada, através dos procedimentos citados, centrou-se na análise do tempo, do espaço, do movimento e dos atos de resistência, como instâncias de expressão e manifestação do poder disciplinar. Procuramos encontrar vínculos entre as falas, os gestos, ações, depoimentos dos sujeitos envolvidos com a pesquisa e os teóricos que, em seus argumentos de discussão, fortaleciam as categorias temáticas levantadas.

No que se refere às categorias de análise, é importante lembrar que sua abordagem em separado ou individualmente corresponde à necessidade de facilitar sua compreensão. É forçoso dizer, ainda, que nos parece impossível pensá-las desarticuladamente até pela própria natureza e dinâmica de suas manifestações. Pensar em poder disciplinar cotidianamente, na prática e na relação pedagógica, requer de nós uma percepção articulada do tempo, do

espaço e do movimento dos sujeitos que ensinam e aprendem nas instituições escolares. Impossível pensá-los de forma fragmentada.

Nas considerações finais relativas ao trabalho desenvolvido, discutiremos os resultados à luz dos questionamentos levantados nos momentos iniciais da pesquisa, bem como dos objetivos que traçamos e delineamos.

Consideramos, no entanto, que nosso objetivo maior é provocar discussões em torno da temática, aprofundar leituras e tentar manter, numa rede ou numa teia de relações de sujeitos inquietos e curiosos, o desejo de expressar nossa contribuição para as transformações sociais através das reflexões e discussões sobre a prática pedagógica que se desenvolve na escola.

CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PODER E SUAS RELAÇÕES

*“E tu também que buscas o conhecimento, és apenas uma senda e uma pegada da minha vontade; em verdade, a minha vontade de poder caminha com os pés da tua vontade de conhecer”
(Nietzsche).*

A análise do exercício de poder na relação pedagógica no cotidiano da sala de aula nos impele à investigação sobre as concepções de poder em alguns teóricos clássicos e contemporâneos.

Pretendemos, neste capítulo, fazer uma incursão por textos clássicos e nos deter, primeiramente, na concepção weberiana e sua abordagem sobre os três tipos de dominação (legal, tradicional e carismática), mostrando sua contribuição para a análise do poder na instituição escolar.

Discutiremos, entre os teóricos contemporâneos, as idéias de Bourdieu e Passeron (1982), em suas investigações a partir da teoria da violência material e simbólica no sistema de ensino. Eles levaram-nos à compreensão das formas simbólicas do exercício do poder na relação pedagógica, e de como se reproduzem, através da escola, as relações de poder que se desenvolvem no contexto e na prática social mais amplos.

A seguir, faremos uma discussão que, acreditamos, vem romper com as abordagens teóricas anteriores. Para além das contribuições crítico-reprodutivistas (mais de Bourdieu e Passeron do que de Weber), apresentamos a contribuição crítico-dialética de Michel Foucault (1977, 1998) que, de resto, norteia a pesquisa. Através da sua teoria microfísica, este teórico vem nos mostrar como acontece o exercício de poder na relação social e pedagógica, em sua capilaridade, em suas micropráticas, em suas dimensões positiva e negativa

e, como numa rede, transversaliza todo o tecido social, partindo de todos os pontos, de todos os nós, de todos os nichos.

Nessa linha paradigmática, veremos a importância dos estudos de Giroux (1986), que discute a resistência como manifestação de poder, de Chauí (1986), que aborda a resistência e o conformismo como condutas presentes na cultura popular, e as contribuições de Michel de Certeau (1994), que, mostrando como o sujeito comum, ordinário, consumidor inventa o seu cotidiano, nos ajuda a observar e perceber alunos e alunas, professores e professoras construindo a sua cotidianidade na instituição escolar, mesmo sem a percepção de que seu fazer diário e rotineiro está perpassado por manifestações de poder.

Consideramos importante destacar que a abordagem conceitual que dá suporte à pesquisa, mesmo que proveniente de campos teóricos distintos, foi escolhida a partir da sua possibilidade de contribuição significativa ao estudo do poder na sociedade e do poder disciplinar na escola. Não houve, portanto, a intenção de conciliar abordagens paradigmáticas antagônicas, mas, tão somente, o desejo de cumprir o exercício acadêmico de buscar na comunidade científica o apoio conceitual de alguns dos teóricos que refletem e discutem sobre a temática que nos propusemos a estudar.

1.1. Considerações em torno dos tipos de dominação em Weber – Poder como dominação

Max Weber foi um teórico clássico que procurou estudar e explicar os fenômenos históricos e sociais, de forma individual e específica, utilizando-os metodologicamente como referências para a compreensão dos modos de agir do homem em sociedade.

Segundo Weber, o poder assume basicamente uma dimensão relacional sob a forma de dominação legítima. Acontece a dominação quando existe a possibilidade de obediência e de submissão numa relação social. Quando alguém ou algum grupo se submete às ordens e/ou desejos de alguém ou de alguma instituição, de forma resistente ou não, ou quando se observa uma conduta de obediência nestas relações, podemos dizer que está acontecendo o exercício do poder.

Weber (2001) nos mostrou que as relações de dominação (poder) entre as pessoas e os grupos se dão com base em interesses, vantagens, costumes, hábitos e tradições, por “puro afeto” e/ou por caráter jurídico, o que confere legitimidade à dominação.

Em seus estudos para a compreensão da realidade social, Weber (2001), através das abordagens da sociologia compreensiva, mostrou a importância da ação social impregnada de sentido e significado, objetiva e subjetivamente orientada para determinados fins sociais. Partindo dessa necessidade de compreensão da realidade social, Weber propôs a construção de tipos-ideais como “meio de conhecimento” que “têm, antes, o significado de um conceito-limite, puramente ideal, em relação ao qual se mede a realidade, a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns dos seus elementos importantes, e com o qual esta é comparada” (2001, p. 140).

Os tipos ideais foram criados por Weber com base na análise dos conceitos de tipos e das regras gerais dos acontecimentos. Partindo desta análise, o autor idealizou tipos pessoais e institucionais que orientavam racionalmente as ações das pessoas e instituições, lembrando que a formulação conceitual desses tipos não deveria ser considerada como exemplo ou norma de vida, mas como referência para o entendimento das ações nas quais os sujeitos constroem suas relações históricas e sociais, permeadas por uma significação

cultural. Assim, o autor construiu vários tipos ideais, sendo os mais conhecidos: a Ética Protestante, o Espírito do Capitalismo, a Burocracia e as Formas de Dominação.

No caso da nossa pesquisa, onde discutimos as relações de poder, pretendemos analisar as formas de dominação apresentadas por Weber. Esse autor propôs três tipos puros/ideais de dominação legítima: a dominação legal, a dominação tradicional e a dominação carismática.

A dominação legal tem como seu tipo mais puro a dominação burocrática. Essa é a relação de poder que se observa nas grandes empresas compostas por um chefe, diretor ou gerente e de funcionários. O chefe, superior da empresa, deve ser obedecido não por sua pessoa, mas pelo cargo que ocupa, ou seja, deve-se obediência à regra estatuída que deve, por sua vez, ser ditada e obedecida, inclusive pelo próprio superior. As relações entre superior e funcionários devem ser exclusivamente profissionais, isentas de influências pessoais e afetivas, tendo como objetivo maior a disciplina do serviço, para garantir a excelência do funcionamento técnico do trabalho e o direito à ascensão e à promoção profissional.

Como vemos, a partir desta descrição, a burocracia é o tipo mais puro de dominação legal, mas não é o único tipo desta dominação (WEBER, 2001), porque existem outras formas de dominação que, apesar de não estarem impregnadas dos rituais rotineiros burocratizados, mantêm a característica, o perfil da legitimidade.

Podemos citar, a partir das análises weberianas, a dominação tradicional que tem como seu tipo mais puro a dominação patriarcal. É a relação de poder que se observa entre o senhor e os súditos ou servidores que exercem obediência por fidelidade ao senhor, que por sua vez, tem sua posição garantida pela tradição do grupo ou da comunidade onde vivem essas pessoas. A regra

estatuída que dá legitimidade a esse tipo de dominação é a sabedoria do patriarca, ou ainda, seu arbítrio diante das situações, de acordo com suas simpatias, antipatias, pontos de vista e preferências em relação aos súditos ou servidores.

Quando Weber se refere à dominação carismática, cita como seus tipos mais puros/ideais, “a dominação do profeta, do herói guerreiro e do grande demagogo” (2001, p. 354). A relação de poder aqui observada acontece entre o líder e o apóstolo. A obediência ao líder deve-se ao seu carisma, às suas qualidades excepcionais e não à sua posição estatuída ou à sua dignidade tradicional. O pressuposto básico desta relação de dominação/poder é a confiança dos liderados em relação aos seus líderes.

Entendemos, assim, com esta breve caracterização das formas de dominação, o acento e a importância que Weber dá à ação social, às relações sociais significativas. Este autor diz que “a sociedade é fruto de uma inter-relação de atores sociais, onde as ações de uns são reciprocamente orientadas por e em direção às ações de outros” (apud MINAYO, 2000, p. 51). Vimos, nos três tipos de dominação, as ações dos dominadores, dos superiores orientadas em direção às ações dos dominados e vice-versa, com base em sentido e em significados subjetivos. Os superiores, os senhores, os líderes, de forma burocrática, tradicional ou carismática tornam legal o poder de mando de suas ações em direção aos seus subordinados.

Em seu texto **Economia e Sociedade**, Weber (1994, p. 33) identifica o poder como “toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade”. Diz que a “dominação é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” e acrescenta que “disciplina é a probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e

esquemática a uma ordem”, num grupo de pessoas, “em virtude de atividades treinadas” (op. cit.).

Podemos perceber, com a leitura da conceituação acima, que o autor estabelece uma diferença entre poder, dominação e disciplina. O poder implica na possibilidade, de qualquer sujeito ou grupo, de impor a própria vontade em qualquer situação. A dominação implica na possibilidade de obediência a uma ordem e a disciplina supõe o treino da “obediência em massa, sem crítica, nem resistência”. Logo, podemos deduzir que todas as pessoas e grupos têm poder, mas nem todos conseguem dominar ou conseguir disciplina em situações determinadas. Entendemos, também, que as relações, nos três tipos de dominação apresentados, estão impregnadas de poder, mas a disciplina é um componente muito mais forte e intenso na dominação legal, devido às regras estabelecidas racionalmente em documentos e aparatos jurídicos.

Algumas considerações sobre os tipos de dominação no cotidiano da sala de aula a partir de Weber

Os estudos de Weber não se voltaram para as questões educacionais de uma forma sistemática, mas, sem dúvida, podemos encontrar contribuições significativas na teoria weberiana à análise do cotidiano da escola e, mais especificamente, da sala de aula.

Interessa-nos sobretudo mostrar a incidência weberiana dos tipos de dominação no cotidiano da sala de aula, uma vez que esse autor fez uma análise ampla da problemática da dominação em suas pesquisas.

De início, podemos considerar a prática pedagógica como uma ação social repleta de significados e permeada de poder, dominação e disciplina.

Trazendo essas noções de poder, dominação e disciplina para a análise das situações do cotidiano da sala de aula, podemos nitidamente observar a incidência destes componentes na ação e na relação pedagógica. Quando o professor impõe sua vontade na sala de aula, de acordo com seus interesses e necessidades, mesmo enfrentando a resistência dos alunos, está exercendo poder. Quando o professor impõe sua vontade através de uma ordem dada e consegue a obediência dos alunos à sua ordem, está exercendo a dominação, e quando o professor consegue treinar, automatizar seus alunos em relação às ordens que devem ser cotidianamente cumpridas em sala de aula, conseguiu e está exercendo a disciplina. Podemos entender assim, que, entre o poder e a dominação, existe o determinante da ordem-obediência e a transição para a disciplina supõe o treino e o automatismo da ordem e da obediência.

Podemos compreender na relação professor-aluno a dominação legal quando observamos o ritual burocrático de que é revestida aquela relação e todo o cotidiano escolar. A presença da burocracia é notada desde a entrada do aluno na escola até sua saída e no dia-a-dia da sala de aula. O ato da matrícula com todas as suas exigências, a organização dos horários, o cumprimento das datas comemorativas, as datas das provas/testes mensais, bimestrais, semestrais e finais, a entrega de planos, roteiros, relatórios, projetos dos professores destinados aos supervisores e dos alunos aos professores e tantas outras ações que se desenvolvem na escola/sala de aula e que seguem uma ordenação através de leis, regulamentos ou normas administrativas, correspondem às características da burocratização. Estas são ações tão cristalizadas no cotidiano da escola e da sala de aula que passam a assumir a dimensão forte, impessoal, formal, material e utilitarista da legalidade, da dominação legal.

A relação docente também é calcada na tradição. O professor é, tradicionalmente, na relação e na prática pedagógica, a pessoa que coordena o

processo de ensino. Os alunos se “acostumaram” a ver no professor a autoridade a quem devem respeitar, por suas qualidades pessoais e não por determinações legais. Devido a esta posição no cenário pedagógico, o professor sempre deteve as honrarias e o patrimônio no processo de ensino. Na sala de aula, ele é o patriarca legitimado pelos seus discípulos, que lhe dispensam fidelidade pessoal.

Encontramos ainda, na relação professor-aluno, a força do carisma. Podemos observar a dominação carismática em muitos professores que, para seus alunos, são tidos como heróis e são obedecidos como líderes “por suas qualidades excepcionais e não por sua posição estatuída ou sua dignidade tradicional” (WEBER, 2001, p. 354). Temos condições de observar que alguns professores exercem um fascínio muito intenso sobre seus alunos, através de seus exemplos e atitudes, chegando a envolvê-los afetivamente de forma exacerbada e, muitas vezes, embotando a dimensão racional que deve permear qualquer relação e, em nosso caso, a relação professor-aluno.

Vimos assim, com essa breve caracterização, a intensidade com que a legitimação e a força do poder estão presentes nos estudos de Weber e como podemos senti-las efetivamente no cotidiano da sala de aula na relação professor-aluno. Essa evidência é percebida nas análises feitas por este teórico no que se refere às ações sociais e às suas significações no plano da subjetividade e da intersubjetividade.

1.2. Considerações sobre o poder simbólico em Bourdieu e Passeron

Para que possamos situar as contribuições de Bourdieu e Passeron para a análise do exercício de poder na relação pedagógica no cotidiano da sala de aula, é necessário que falemos um pouco sobre algumas categorias que vêm

constituindo os estudos desses teóricos ao longo de todo um período histórico significativo para a análise do sistema educacional.

Vimos que Pierre Bourdieu construiu, junto com Jean Claude Passeron (1982), um texto que também pode ser considerado um clássico, onde encontramos uma ampla, complexa e densa discussão sobre os elementos que constituem uma sociologia do sistema de ensino, mais especificamente, do sistema escolar francês. No texto **A Reprodução**, Bourdieu e Passeron (1982), com base nos resultados de pesquisas que focalizaram a relação professor-aluno, mostraram que as formações sociais se constroem através de relações de forças entre grupos ou classes sociais. Daí a criação da “Teoria da Violência Simbólica”, que mostra como, de forma dissimulada, sutil, através de atos e atitudes significativas e legitimadas, o poder é exercido pelos grupos dominantes em relação aos dominados, sem, necessariamente, a utilização da força física/material.

Para entender essa teoria, é importante que façamos a caracterização da violência material e da violência simbólica. No plano da violência material estão o açoite, o chicote, os castigos físicos corporais, a privação das necessidades básicas de sobrevivência, a fome, a doença, a prisão e suas conseqüências. No plano da violência simbólica estão todas as atitudes e condutas que, de forma velada ou dissimulada e também explicitamente, implicam em desrespeito, humilhação, sujeição, inculcação ideológica, coação entre pessoas, grupos ou classes. Nos dois planos fica clara a relação de força que os sustenta, ou seja, o poder da violência material se exerce através da força material do dominante em relação ao dominado e o poder de violência simbólica se exerce através da força simbólica do dominador em relação ao dominado. Entendemos, então, que o poder é impulsionado pela força dos dominadores em relação aos dominados.

Para analisarmos essa força que impregna a prática pedagógica e para fortalecer a discussão da nossa temática que incide sobre as relações de poder no cotidiano escolar da sala de aula, continuamos nos respaldando no texto de Bourdieu e Passeron (1982) que trata a ação pedagógica como poder simbólico que tem força, que reproduz a estrutura das relações sociais e que se exerce numa relação de comunicação. Esses autores consideram que a ação pedagógica escolar está revestida de violência simbólica, no sentido de que essa ação impõe e inculca certas significações convencionadas pela seleção e pela exclusão cultural de um determinado espaço, de forma arbitrária, reproduzindo assim o arbítrio cultural de uma determinada classe, a classe dominante.

Outro conceito discutido na teoria de Bourdieu e Passeron é o de “autoridade pedagógica”, que é caracterizada como “poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima” (1982, p. 27). Essa autoridade reforça o poder arbitrário de que se investe, ao mesmo tempo em que dissimula, esse poder no processo da comunicação pedagógica. A autoridade pedagógica está presente, então, na ação pedagógica, a partir do momento em que é legitimada pelos dominados, destinatários dessa ação. Na escola, por exemplo, a autoridade do professor é legitimada pelos alunos, quando estes reconhecem o poder do professor em relação aos conteúdos transmitidos e assimilam todas as ações provenientes da prática professoral. A autoridade do professor, estatuída e institucionalizada, permite-lhe o exercício de condutas as mais arbitrárias, desde a seleção dos conteúdos até o estabelecimento das normas que devem sustentar a relação docente-discente.

Bourdieu e Passeron (1982) acrescentam à “autoridade pedagógica” a concepção de “autoridade da linguagem”, mostrando, a partir de suas experiências no sistema escolar francês, a distância provocada pelas palavras, pela linguagem, na relação docente-discente. Eles afirmam que “entre todas as

técnicas de distanciamento de que a instituição dota os seus agentes, a linguagem do magistério é a mais eficaz e a mais sutil” (p.123). Identificamos, na linguagem do magistério, o poder de distanciamento entre os pólos da relação professor-aluno. No entanto, essa linguagem possibilita a aproximação de professores e alunos quando, através da palavra, faz convergir interesses comuns na vivência da prática pedagógica.

Ainda com relação ao desempenho escolar dos alunos, Bourdieu e Passeron discutem a responsabilidade da escola e sua função na perpetuação das desigualdades sociais. Com base nos textos legais, o que a escola proclama, como um de seus maiores intentos, é a universalização e a democratização das oportunidades educacionais. O que vemos, no entanto, salvo exceções, é exatamente o contrário: a escola confirma sua autoridade pedagógica e seus poderes ao manter as desigualdades sociais e ao diminuir, com suas ações e condutas legitimadas pela sociedade, as oportunidades educacionais. Bourdieu fortalece este argumento quando mostra que

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (1998, p. 53).

Na verdade, aqui se observa o grande poder contraditório de que se reveste a escola, como Aparelho Ideológico do Estado, conforme sustentou Althusser (1980). Ao tentar proclamar a homogeneização cultural, a escola reforça as diferenças perversamente, porque não valoriza os saberes do cotidiano que os alunos trazem de suas famílias ou de sua realidade. E o mais

sério: proclama a igualdade de oportunidades dadas aos educandos, “salvando” sua responsabilidade, transferindo e justificando os insucessos, a partir das potencialidades, dons inatos e capacidade individual dos educandos.

Bourdieu faz também uma abordagem sobre as afinidades entre a cultura da elite e a cultura escolar e falta de afinidade entre a cultura popular/operária e a cultura escolar, mostrando que são diferentes as expectativas dos professores diante dos alunos das duas classes. Sem dúvida, o aluno que vem de uma cultura elitizada, proveniente de um meio cultural mais favorecido, mais estimulado no tocante aos hábitos, atividades, valores, vai corresponder mais aos anseios da escola e do professor do que o aluno que vem da classe operária.

Esses alunos, como mostra o autor, vêm na escola um mundo, um universo de cultura totalmente novo e diferente daquele no qual nasceram. As famílias dos alunos das classes operárias acreditam que seus filhos vão receber os benefícios da escola e não levam nada de significativo de sua realidade, que, articulando-se com a cultura escolar, possa provocar ou redundar em transformação social. Sentem-se inferiorizadas em relação às suas contribuições sócio-culturais.

É, assim, lastimável o nível de subestima cultural das famílias e alunos das classes populares no que se refere às possibilidades de apropriação do saber. Isso se reflete a partir mesmo da prática cultural dessas famílias em relação às famílias das classes mais favorecidas. Em sua prática cultural, segundo o autor, esses alunos elitizados exibem uma linguagem mais culta e erudita, têm um maior acesso às obras culturais, têm aspirações mais ousadas em relação ao seu futuro, têm maiores possibilidades de acesso às universidades públicas, enfim, são estimulados por suas famílias e pelo “seu” mundo a uma prática cultural diferenciada.

Os alunos das classes populares, como já foi dito, esperam e recebem tudo da escola, porque sua prática cultural chega a ser desestimulante, isenta de exemplos em ambientes letrados, sua linguagem está distante da que se fala na escola e é restrito ou mesmo inexistente o seu acesso às obras culturais, como por exemplo, visitas a museus e outros espaços de divulgação e valorização artística. E, aqui, vale ressaltar que a própria cultura popular, que faz parte da prática cultural cotidiana das classes dominadas, é desvalorizada, esquecida e despercebida pelos seus atores, principalmente quando é comparada com o nível de produção e prática cultural dos grupos dominantes.

O poder simbólico no cotidiano da sala de aula

Entendemos, com as leituras de Bourdieu e Passeron, que a escola e também a sala de aula são instituições e espaços onde cotidianamente se observam atos e produções simbólicas, compreendendo que os símbolos são representações da vida real. Fazendo uma análise detalhada, vamos perceber que as ações e as relações pedagógicas são simbólicas e violentas.

Numa tentativa de superação das análises crítico-reprodutivistas elaboradas por estes teóricos, podemos, através de um outro olhar, perceber essas ações e relações como pacíficas, amistosas, prazerosas. Consideramos, no entanto, que essas existem em muito menor proporção, tendo em vista o quadro de fracasso escolar em nosso país, traduzido em altos índices de reprovação e evasão escolar.

A violência simbólica, uma noção central da teoria de Bourdieu e Passeron, é exercida através de atos, ações, gestos, atitudes que se observam entre os atores sociais. Ela difere da violência real, material e física que se

expressa, como já dissemos, em açoites, castigos, prisões, estados de fome e de toda sorte de espoliação física a que é submetido o ser humano.

Na escola, professores e alunos exercitam o poder em toda sua simbologia e de forma dissimuladamente violenta. Também vimos em Bourdieu e Passeron (1982), que é neste espaço, caracterizado como mercado acadêmico, que as trocas simbólicas vão acontecendo em torno do capital cultural e do capital social. Ou seja, a instituição escolar é um lugar de troca de saberes, onde alunos e professores esperam e exigem reconhecimento e valorização pelo seu trabalho, traduzido em aquisição, acumulação, elaboração e transformação do capital cultural e social. É justamente nos momentos das trocas de saberes que acontece a violência simbólica. Ou melhor dizendo, na maioria das vezes, nem há trocas, mas imposições e determinações a serem cumpridas de forma ritual e acrítica.

A leitura dos textos dos autores citados sobre o sistema escolar francês nos faz refletir sobre o cotidiano da sala de aula, onde observamos que os professores são vistos, pelos alunos, como detentores do poder, do saber e do conhecimento. Muitos se revestem de uma postura que causa medo, estranheza e afastamento dos alunos. Planejam suas aulas de acordo com as suas conveniências, traçam objetivos de ensino e aprendizagem que, sobretudo, tenham condições próprias de atingir, selecionam conteúdos de forma arbitrária, porque, em geral, desconhecem aqueles anteriormente assimilados pelos alunos. Escolhem metodologias e recursos de aprendizagem que, em geral, evitem grandes esforços organizadores, produzindo e reproduzindo “estratégias” avaliativas da forma mais violenta e perversa, fazendo parecer que nas salas de aula esse é o momento do acerto de contas entre alunos e professores. A organização do tempo, do espaço, da posição dos alunos, das suas relações, da sua linguagem também depende da vontade do professor. “É toda a lógica de

uma instituição escolar baseada sobre um trabalho pedagógico de tipo tradicional e que garante até o extremo, 'a infalibilidade' do 'mestre', que se exprime na ideologia professoral da 'nulidade' dos estudantes" (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 124).

A descrição que fizemos acima, do cotidiano do professor na vivência da sua prática pedagógica, fica muito bem esclarecida quando vemos a referência dos autores citados sobre a lógica da instituição escolar. O professor, como dominador, exerce o seu poder de forma tranqüila e sem culpa, porque este é legitimado, mesmo inconsciente e involuntariamente, pelos alunos e até pela sociedade. Os alunos são cúmplices ativos do professor e se submetem passiva e acriticamente às suas ordens, porque é assim que histórica e arbitrariamente está determinado.

Reconhecemos a pertinência da discussão dos autores sobre a dinâmica da instituição escolar no que se refere à reprodução das relações sociais de produção na escola, através das condutas de violência simbólica observadas entre professores e alunos, caracterizados nesta relação como dominantes e dominados, respectivamente. A condição do professor como a figura do dominante na relação foi cultivada durante séculos e permanece até hoje, mesmo com menor intensidade ou com menos força. A tradição educacional nos ensinou a olhar o professor como aquele que detém o monopólio do saber.

Bourdieu e Passeron nos trazem grandes contribuições à reflexão quando nos ajudam a perceber a simbologia constante da relação pedagógica, traduzida através dos mecanismos e condutas de violência material e simbólica. A simbologia nos permite o confronto com a prática, possibilitando-nos a investigação da nossa ação como educadores, quando nos vemos em exercício de discriminação, exclusão, rotulação, desestímulo e tantas outras condutas

autoritárias que entravam o processo pedagógico, danificando os vínculos que se estabelecem entre professores e alunos.

No entanto, os autores limitaram seus olhares ao analisar a relação pedagógica como uma “via de mão única”, ou seja, discutindo sobre a violência somente na perspectiva do professor (dominante) em direção ao aluno (dominado). Além disso, eles olham a violência como uma categoria exclusivamente de negatividade, de espoliação, de sujeição dos dominantes frente aos dominados.

Através de outro olhar, o olhar dialético, a perspectiva crítica nos mostra o aluno também manifestando condutas de violência, discriminando, excluindo, rotulando, desestimulando a ação docente, depredando ou desvalorizando o espaço escolar, às vezes de forma consciente, outras de forma inconsciente. E, ainda num enfoque crítico, podemos refletir sobre a categoria da violência numa outra dimensão: como conduta revestida de intensidade, de força, como possibilidade de transformação e como ato violador e transgressor no sentido de favorecer ou contribuir ética e politicamente para o bem comum.

Num texto que aborda a violência e a autoridade no espaço escolar, Aquino (1998, p. 13-14), após uma busca de significados sobre o termo “violência”, diz que

Como se pode notar à primeira vista, o termo não implica exclusivamente uma conotação negativa. Ou melhor, ele comporta uma ambivalência semântica digna de interesse (...) Uma ação desencadeadora de algo novo poderia, portanto e em certa medida, ser conotada como violenta, da mesma forma que uma ação que visasse ao oposto, ou seja, à manutenção de um estado qualquer. A transformação ou a conservação de uma situação ou de um estado de coisas, desde que levadas a cabo com força/ímpeto, poderiam ser compreendidas como igualmente violentas.

Essa é uma abordagem que, superando as perspectivas reprodutivistas e unilaterais sobre o exercício da violência, nos ajuda a entender que a relação pedagógica é harmônica, mas é também permeada de conflitos que, quando trabalhados e negociados de forma construtiva e constitutiva, tendem a fortalecer e não a dissolver a relação. Até porque, como nos mostra Guimarães (apud AQUINO, 1998, p. 77)

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

1.3. Perspectiva de Poder em Michel Foucault

Michel Foucault é um estudioso do poder que passou a se preocupar com a abordagem dessa temática quando começou a fazer suas pesquisas sobre a história da penalidade. Ele observou que, tanto na prisão, como em outras instituições, a exemplo do hospital, do exército, da fábrica e da escola, eram utilizadas tecnologias, procedimentos de controle sobre os corpos dos indivíduos (MACHADO, 1979).

Foucault aborda como tema de suas pesquisas o sujeito de poder. Discute as relações sociais e pedagógicas, mostrando a força microfísica das subjetividades em suas manifestações e produções de poder. Sua preocupação com a subjetividade o levou a investigar como o sujeito se constitui a si mesmo através das práticas sociais e como se constrói esse sujeito que fala, que produz e que está vivo e, ainda, como acontecem suas relações com a verdade no interior dos discursos, repudiando as verdades e os discursos rígidos, herméticos, inertes, acabados e absolutos. Sua proposta repousa num

permanente “devir” onde valem a verdade, as relações de poder e o sujeito como construções histórico-sociais e as condições de possibilidade da experiência concreta, presente e real. Sua postura era de constante indagação sobre a realidade do sujeito e a realidade do presente, do aqui e agora. Os textos de Foucault sempre se constituíam num trabalho de exploração e escavação, de problematização sobre o sujeito, a verdade, o presente, o saber, o poder e a ética.

Percebemos que existe na tradição intelectual foucaultiana um grande interesse no problema das relações entre o sujeito e a verdade. Este autor esteve, a todo momento em sua vida, questionando-se sobre a constituição de sua subjetividade, e dizia que “é através das formas de problematização e dos jogos de verdade que o homem se dá a pensar seu ser próprio” (apud ADVERSE, 1998, p. 36).

De acordo com a concepção foucaultiana de poder, na sociedade as relações humanas e sociais são relações de poder caracterizadas por suas funções repressivas ou libertadoras.

Partindo do contexto social mais amplo, em nosso estudo expressamos um interesse especial em investigar as relações de poder no âmbito da instituição escolar, particularmente, no espaço da sala de aula. A escola, como *locus* de transmissão, troca e confronto de saberes, traduz-se num lugar onde o poder transita continuamente. No espaço da escola, convive-se cotidianamente com as manifestações de poder. Lembramos, a partir dos estudos foucaultianos, que no espaço escolar vive-se um cotidiano cuja relação de poder sobre os indivíduos e o uso de procedimentos de controle são muito parecidos com os dos sistemas penitenciários. Como nos diz Machado (1979, p. XVI e XVII)

quando Foucault começou a formular explicitamente a questão do poder, foi para dar prosseguimento à pesquisa que realizava sobre a história da penalidade. Colocou-se então o problema de uma relação específica de poder sobre os indivíduos enclausurados que incidia sobre seus corpos e utilizava uma tecnologia própria de controle. E essa tecnologia não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições como o hospital, o exército, a escola, a fábrica, como inclusive indicava o texto mais expressivo sobre o assunto, o Panopticon, de Jeremy Bentham (grifos nossos).

O Panopticon era uma espécie de construção que tinha sido erigida para realizar o objetivo obsessivo da vigilância do espaço, do tempo e das ações dos sujeitos. Essa construção apresentava um formato de pirâmide, o que permitia um controle rigoroso das pessoas presas, levando-as à sujeição, à obediência e à docilidade. Segundo Foucault, essa tecnologia era/é também utilizada nas escolas para o controle do espaço que os alunos ocupam. A esse controle na escola, ele chamou de poder disciplinar, que implica numa vigilância permanente e contínua dos corpos dos alunos no espaço e no tempo escolar e também em relação ao registro de conhecimento ou à apropriação do saber. Assim, observamos no espaço físico da escola a organização das salas, da diretoria, secretaria, banheiros, biblioteca, todos em localizações estratégicas de controle. Por exemplo: uma sala com alunos mais inquietos ou barulhentos fica melhor localizada perto da diretoria ou da sala da coordenação, para facilitar a vigilância.

Também o tempo escolar é disciplinado para o cumprimento “rigoroso” das cargas horárias estabelecidas pelos documentos legais. O tempo das aulas, do recreio, os horários de entrada e saída da escola são determinados tendo-se em vista um maior nível de produtividade dos alunos e levando-se em consideração a rapidez e a eficácia no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Em relação ao registro do conhecimento, o controle disciplinar é também rigoroso e contínuo, até porque é exigida da escola, a função da transmissão do saber e da sua apropriação pelo aluno. Aqui dizemos, como Foucault, que o poder disciplinar produz saber e que “saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (MACHADO, 1979, p. XXI).

A relação poder-saber defendida por Foucault nos remete à necessidade de lembrar, a partir dos seus estudos, que o poder disciplinar refere-se aos eixos do corpo e dos saberes, na caracterização de Veiga-Neto (2001) e à produção social dos sujeitos e dos saberes, na caracterização feita por Varela (1996).

Ao discutir a disciplinarização do corpo, Veiga-Neto nos diz que esta consiste no controle da postura corporal, dos hábitos e atitudes dos alunos e alunas (ele trata da natureza pedagógica da disciplina sobre o corpo) para que, através da atenção, da participação, da concentração, o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva satisfatoriamente.

Neste mesmo sentido, Varela (1996) nos mostra que a disciplina do corpo favorece a produção social dos sujeitos, através das “tecnologias de produção de subjetividades específicas”, que são também “tecnologias de individualização que estabelecem uma relação com o corpo”, tornando-o, ao mesmo tempo, dócil e útil.

Vale dizer que a disciplina do corpo, envolvendo o tempo, o espaço e o movimento dos sujeitos, caminha no sentido da determinação e da imposição com base em condicionantes externos que, apreendidos, incorporados e introjetados, produzem condutas autoreguladas e sujeitos autodisciplinados.

Referindo-nos aos estudos foucaultianos, podemos dizer que a produção de sujeitos e corpos autodisciplinados, ajustados às várias situações sociais e institucionais, passa pelos dispositivos das “tecnologias de dominação” e das “tecnologias do eu” ou “tecnologias de si”, no sentido da autoregulação e do autodisciplinamento dos sujeitos em suas ações rotineiras e cotidianas, como dissemos acima.

Noutra instância, Veiga-Neto (2001) e Varela (1996) nos falam, respectivamente, sobre a disciplina como “eixo dos saberes” e “produção dos saberes”.

Veiga-Neto explica que

a distribuição dos conhecimentos em categorias hierarquizadas – as quais denominamos disciplinas – não resulta de alguma propriedade natural desses conhecimentos, alguma propriedade que estaria desde sempre entranhada nos saberes. Ao contrário, o arranjo dos saberes em disciplinas resulta de processos sociais, em que entram em jogo mecanismos complexos de valorações e distribuições simbólicas, legitimação, exclusões, distinções, etc. Em outras palavras, as disciplinas não nascem naturalmente; elas não são descobertas ao longo de um suposto avanço do conhecimento humano. Elas são inventadas; elas servem para que, entre outras coisas, se possam dar sentidos ao mundo (de uma determinada maneira) e para que cada um possa dar um sentido (de pertencimento, identitário) a si próprio. O curioso é que o próprio processo de invenção se dá de maneira a ocultar o fato de que ele não é natural, isto é, que é um processo de natureza social e, por isso é, até certo ponto, arbitrário (2001, p. 46).

Vimos traduzido no depoimento do autor, que o conhecimento, nas instituições escolares, passa por um processo de seleção cultural e é convencionalizado em forma de disciplinas. Nesse processo de fragmentação curricular estão presentes e subjacentes as expressões de poder que definem os

discursos de verdade, abordados nas investigações foucaultianas. Esses discursos são veiculados nos espaços, tempos e movimentos da relação pedagógica, constituindo, sem que percebamos, a disciplinarização dos saberes escolares.

Varela (1996, p. 87), também respaldando-se em Foucault, mostra que as tecnologias disciplinares “ao serem admitidas no campo do saber produzem um disciplinamento dos saberes, que é a própria condição de possibilidade da formação das ciências”. A autora destaca a constituição dos saberes numa visão histórica, lembrando que “ao final do século XVIII produziu-se uma luta político-econômica em torno dos saberes, saberes que até então estavam dispersos e apresentavam um caráter heterogêneo” (1996, p. 86).

A partir de então, com a consolidação do Estado e com o desenvolvimento das relações de produção impulsionado pela Revolução Industrial, foi sendo observada a necessidade de seleção e controle dos saberes e de redução destes a disciplinas “com uma organização e uma lógica interna específicas, dando lugar ao que, na atualidade, conhecemos como ciências” (VARELA, 1996, p. 87).

Essa organização disciplinar encontra na instituição escolar o lugar de formação dos saberes e de exercício e produção de poder. A escola vigia e normaliza, através dos dispositivos disciplinares, o tempo, o espaço e o movimento dos alunos e alunas, dos professores e professoras e dos saberes, criando e fabricando sujeitos que possam dar conta das muitas e complexas exigências sociais.

1.3.1. Tempo disciplinar

O tempo, como o espaço, é uma categoria de pensamento das mais complexas e exige do homem, de acordo com Norbert Elias (1998), um alto nível de compreensão e de síntese. Este teórico alemão, em sua obra “Sobre o Tempo”, nos mostra como, na história da humanidade, foi instituída a noção de tempo, a partir da necessidade de situar os acontecimentos e avaliar a sua duração. Ele acrescenta que “em estágios precoces da sociedade” eram utilizados os fenômenos naturais para a localização e orientação das pessoas no tempo. Por isso,

seqüências recorrentes como o ritmo das marés, os batimentos do pulso, o nascer e o pôr-do-sol e da lua, foram utilizados para harmonizar as atividades dos homens e para adaptá-las a processos que lhes eram externos, da mesma maneira que foram adaptadas, em estágios posteriores, aos símbolos que se repetem no mostrador de nossos relógios (ELIAS, 1998, p. 8).

Junto a esses fenômenos naturais, foram se desenvolvendo os meios humanos de orientação, através da evolução da cronologia, que contribuíram, significativamente, para o fortalecimento das relações entre a natureza, a sociedade e os sujeitos individualmente. Com base nessa compreensão podemos dizer, a partir de Elias, que o tempo físico, o tempo social e o tempo subjetivo estão em permanente inter-relação e não podem ser pensados de forma fragmentada. Numa seqüência de acontecimentos ou na realização de uma atividade precisamos, individualmente, nos submeter a um tempo fisicamente cronometrado que atenda às nossas necessidades e interesses e às de um grupo social envolvido com a atividade em questão. Assim, “a noção de tempo representa uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual” (ELIAS, 1998, p. 17).

Varela (1996) fala sobre o tempo disciplinar e como ele é utilizado, distribuído e instituído na prática pedagógica. A autora afirma que a organização da vida escolar está permanentemente envolta nas questões de tempo. É observado o tempo físico/cronológico do aluno, ou seja, sua idade para freqüentar a escola. Neste ambiente existe o tempo da seriação que, em geral, observa a idade do aluno. No cotidiano escolar o tempo é planejado para a vivência de todas as atividades: aula, recreio, merenda, eventos, encontros e tantas outras atividades que compõem o processo pedagógico. Professores e funcionários também são cronometrados e submetidos aos horários previstos para as suas ações. Ninguém escapa ao poder regulador e disciplinador do tempo, que produz efeitos notadamente produtivos, tanto no processo de disciplinamento e formação das subjetividades, como no processo de organização e sistematização do conhecimento, do campo do saber. Por isso é que Varela (op.cit., p. 87) nos diz que o poder disciplinar interfere em “dois terrenos: o da produção dos sujeitos e o da produção dos saberes”.

Alunos e professores, com o tempo de que dispõem, se produzem e são produzidos, ensinam e aprendem, constroem e reconstroem o conhecimento a partir de suas igualdades e desigualdades, de suas singularidades e diversidades, na busca constante de melhores formas de convivência social.

A instituição escolar vive um tempo legalmente instituído. De acordo com a lei que regula o sistema educacional em nosso país, a LDB, o tempo curricular obrigatório mínimo anual para a socialização e sistematização do conhecimento é de oitocentas horas-aula, em duzentos dias letivos, para os diversos níveis de ensino, excetuando-se a Educação Infantil. Cada escola pode, de acordo com os seus planos e programas de trabalho, extrapolar esse tempo, mas, nunca reduzi-lo.

O tempo da escola é chamado de “tempo disciplinar”, porque o tempo que se vive nessa instituição está diretamente vinculado à apreensão do saber/conhecimento e às manifestações atitudinais dos sujeitos que aí vivem e circulam. Os conteúdos trabalhados durante as aulas são fragmentados em disciplinas, levando-nos à compreensão de que, assim distribuídos, podem “garantir” sua apreensão mais rápida e mais eficaz pelos alunos. Estes, por sua vez e através de seus corpos, são assujeitados, educados, orientados, disciplinados para apreender os conteúdos, o saber, de forma dócil, rápida e eficaz, num tempo determinado.

Vemos, assim, que as pessoas que estão na escola são controladas minuciosamente, em suas atividades, de acordo com o tempo de que dispõem para o trabalho pedagógico. Quer queiram ou não, estão sujeitas ao tempo, a um tempo que precisa ser organizado e disciplinado para que tarefas e responsabilidades possam ser cumpridas.

A relação de docilidade – utilidade, como efeito do poder disciplinar, discutida nos textos foucaultianos, vem da formação da sociedade com base na determinação de suas relações de trabalho: o trabalhador disciplinado é dócil e obediente em termos políticos e útil em termos de economia, porque, com o corpo e a mente treinados rigorosamente, ele, com rapidez, eficácia e obediência, aprende a não perder tempo. Foucault destaca que “a disciplina fabrica assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (1987, p. 127).

Entendemos que a escola é uma instituição que tem uma vida cronometrada em todos os sentidos. Funciona os trezentos e sessenta e cinco dias do ano com atividades pedagógicas e burocráticas. Existe um tempo de aulas e um tempo de férias, determinados legalmente. Os alunos são

matriculados em cursos organizados em séries ou ciclos com um tempo a ser cumprido. Os alunos que são sempre aprovados vivem e permanecem, na escola, num tempo diferente dos alunos que são reprovados. Costumamos dizer, aleatoriamente, que os alunos reprovados “perderam” seu tempo.

Outra forma de organização do tempo é observada na composição dos horários das aulas, em geral, para atender às necessidades do professor. Esta organização do horário gera conflitos e desagrados, porque nem todos os professores ficam satisfeitos e, por isso, alguns não conseguem cumprir rigorosamente o horário de aulas determinado.

Na sala de aula, de acordo com o curso, o tempo das atividades é distribuído e planejado pelo professor. Em algumas salas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), o tempo seria distribuído com as seguintes atividades: oração, arrumação do material do aluno, hora da novidade, correção da tarefa de casa, explicação de um conteúdo novo de alguma disciplina, exercício de classe, merenda, recreio e dever de casa. Nas salas de aula de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior são abolidas muitas dessas atividades desenvolvidas pelos pequenos. Geralmente, o horário da aula seria composto por textos para estudo, explicação do professor, correção de tarefas e trabalhos em grupos.

É importante aqui remontar a Foucault para que entendamos sua idéia de tempo disciplinar. Esse teórico, ao analisar as relações de poder, procurou investigar o controle da disciplina nos sistemas penitenciário e hospitalar da França. Ele analisou como a prisão e o hospital psiquiátrico controlavam o tempo do preso e do doente, submetendo seus corpos a exercícios em períodos de tempo rigorosamente determinados, para torná-los dóceis, obedientes, produtivos e úteis à sociedade. Esse poder disciplinar da prisão, por exemplo, produz um saber sobre o preso e o ele próprio extrai da sua experiência um

saber sobre a vida na prisão. Daí o fato de Foucault afirmar que “o poder produz saber” e que “o saber produz poder”.

Nas escolas do século XVII ao século XIX, o sistema disciplinar era perverso, violento e dominador. “Durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplina: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares” (FOUCAULT, 1987, p. 137). Nessas escolas “a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; por ordens a que se tem que obedecer imediatamente” (idem, *ibidem*).

Atualmente, início do século XXI, ainda vemos nas escolas muitas exigências com relação ao tempo disciplinar. Há ainda quem ateste a seriedade da prática pedagógica desenvolvida numa instituição escolar, observando o uso, a utilização e a distribuição do tempo curricular que aí acontece.

Assim, consideramos importante fazer uma discussão sobre a utilização do tempo a partir das observações e estudos de Santiago (1990), que destacou o nível de desperdício do tempo nas instituições escolares. Esta autora afirma que

A perda do ‘tempo curricular’ vem sendo uma característica da escola pública brasileira no seu conjunto. Esta perda se dá de várias maneiras, com diferentes argumentos e sutilezas. De forma coletiva e individual, como justificativa pedagógica ou de apoio ao trabalho pedagógico. É respaldada e gerada dentro da escola ou originada fora dela, assumindo, inclusive, um perfil de ‘normalidade’, quando não se discute essa prática por se repetir cotidianamente em outras escolas (p. 50).

Santiago discute a perda do tempo curricular como uma estratégia que vai desde a organização da estrutura organizacional até a efetivação das práticas pedagógicas no nível da escola e da sala de aula, mostrando o efeito

político e prático do (des)serviço prestado pela escola pública junto às camadas populares, a partir do bom e do mau uso do tempo.

A autora mostra que resoluções, decisões e determinações estruturais relativas à ampliação/redução de turnos e jornadas de trabalho, à contratação de professores, à inserção e exclusão de disciplinas nas grades curriculares, são estratégias indicativas de que “a instituição ‘escola’ já recebe um tempo curricular delimitado e determinado fora dela, na estrutura político-educacional” (SANTIAGO, 1990, p. 51).

Destaca, ainda, Santiago, que no cotidiano da escola e da sala de aula é notável o tempo desperdiçado com a “rotina rotineira” (cantos, orações, distribuição de merenda, filas, chamadas, transporte de bancas e cadeiras pelos alunos, de uma sala à outra), com a “direção das práticas pedagógicas” (período das avaliações/provas bimestrais, liberação dos alunos neste período), com a “redistribuição dos alunos pela ausência dos professores” (sobrecarregando turmas e salas já numerosas e transformando a escola em espaço de “guarda” dos alunos), e com atividades e exercícios, correspondentes às disciplinas e conteúdos curriculares, mecânicos, automáticos e sem sentido para a construção do conhecimento, tais como cópias, exercícios de caligrafia, treinos ortográficos, correções de tarefas. Essas são atividades isentas de possibilidades de “observação, investigação e análise”, por parte de alunos e professores que, ocupando o “tempo” destes sujeitos, podem evitar maiores transtornos e produzir um grupo de classe (auto) disciplinado.

Ao cotejar essas questões junto aos sujeitos de sua pesquisa (alunos, alunas e professoras da primeira à quarta série) e possibilitando-lhes momentos consistentes de reflexão e discussão sobre sua prática, na perspectiva da compreensão e da intervenção no processo pedagógico, Santiago aponta para a necessidade de acreditarmos “no saber praticado das camadas populares e nas

suas possibilidades reais de ampliarem e se apropriarem do saber exigido, oficialmente, para o acesso e o trânsito na sociedade” (1990, p. 116).

A sugestão da autora implica, pela natureza dos seus estudos, no desejo coletivo do resgate e da garantia quantitativa e qualitativa do tempo curricular que, ao invés de desperdiçado, pode ser trabalhado e disciplinado no cotidiano das escolas públicas.

Pudemos observar nas idéias do texto de Santiago que o tempo curricular é desperdiçado não só na realidade que estudamos, mas nas escolas públicas em geral. As ações dos educadores nessas escolas apontam muito mais para o desperdício do que para a disciplinarização, até porque ações de desperdício do tempo pedagógico são muito mais poderosas e constantes do que as que têm em vista disciplinarizar esse tempo.

De Foucault a Santiago, considerando seus diferentes objetos de estudo, fomos e somos alertados sobre o perigo de desperdiçar o tempo. Foucault (1987) diz que

...é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo – erro moral e desonestidade econômica. Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo... importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante, sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável... (p.140).

Vimos em outro teórico, Maurice Tardif (2002), como a influência do tempo modifica o trabalhador, sua identidade e o seu “saber trabalhar”. Esse autor ressalta que

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si

mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, 'com o passar do tempo', ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc. (p. 56-57).

Esse professor, em sua atuação profissional, traz as marcas dos saberes construídos ao longo do tempo, no contato com os familiares, com os amigos pessoais, com os amigos e professores das escolas por onde passou, nos lugares por onde passou. Sua história de vida, as experiências marcantes adquiridas ao longo de sua carreira trazem implícita a dimensão temporal e caracterizam a construção do “Eu profissional”. A relevância dada a essa dimensão deve-se à sua natureza irreversível e, no dizer de Tardif, “coercitiva”, porque o tempo não volta atrás. Podemos neste momento lembrar Santiago em sua discussão sobre o tempo desperdiçado.

Tardif e Raymond (2000) ainda esclarecem que

O tempo não é somente um meio – no sentido de ‘meio marinho’ ou ‘terrestre’ – no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o “Eu *pessoal*” vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um “Eu *profissional*”. A própria noção de experiência, que está no cerne do Eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (pp. 108-109).

Percebemos, na caracterização feita pelos autores sobre o tempo como meio, como dado objetivo e subjetivo, a relevância e a valorização dos saberes construídos através da experiência e dos saberes construídos ao longo do processo de formação profissional; ou seja, a dimensão temporal pode ser vista como uma forte e substancial interferência na construção dos saberes experienciais e profissionais.

1.3.2. Espaço disciplinar

Somos sujeitos situados num espaço e num tempo histórico. O espaço onde vivemos nos identifica e nos diz quem somos, assim como somos identificados pelo espaço que ocupamos, pelo espaço onde vivemos. Somos urbanos ou somos rurais, somos estrangeiros ou conterrâneos, conhecidos ou desconhecidos, dependendo do espaço onde nos situamos, do lugar onde moramos. Em nossa memória ficam registrados local, rua, bairro, cidade, país em que nos localizamos, para que possamos ser encontrados, em qualquer eventualidade.

Assim como nos referimos ao tempo como uma categoria de pensamento que, de acordo com Elias (1998), requer níveis de elaboração cada vez mais complexos para o seu entendimento, é importante que ressaltemos o espaço como uma categoria que também exige de nós uma compreensão a partir de níveis complexos e elevados de generalização e síntese. Daí a necessidade do entendimento dos sentidos que lhe atribuímos. O espaço assume também, como o tempo, uma dimensão física, social e subjetiva. Existe o espaço físico, objetivo, material, configurado arquitetonicamente, planejado, representado para determinados fins pessoais e sociais. Esse espaço, para “ter

vida”, é pensado para ser redimensionado em lugares, por sujeitos que aí desenvolvem ações sociais. Ele é um espaço subjetivado no sentido da sua apropriação por sujeitos individuais que, trabalhando e deixando suas marcas nos lugares por onde passam, atribuem sentidos e significados ao espaço físico e social.

Relevante é observar como a delimitação dos espaços pode nos causar bem estar ou mal estar. O espaço onde estamos interfere nos nossos sentimentos e condutas. Alguns se sentem melhor em espaços abertos, amplos, outros estão melhor em espaços fechados; alguns gostam mais de espaços (ambientes) claros, outros se sentem melhor em espaços escuros, sombrios; uns preferem espaços silenciosos, outros gostam mais de espaços com barulho; uns preferem espaços com muita gente ao redor, outros preferem espaços onde possam ficar isolados. Enfim, o espaço, em suas delimitações e como categoria de pensamento, possibilita que os sujeitos elaborem, através da coordenação e da organização dos dados da experiência individual e coletiva, representações sobre o mundo e sobre si mesmos (VARELA,1996).

Consideramos importante dizer, a partir de Frago e Escolano (2001, p. 61), que

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.

Os autores nos mostram que os espaços, como instâncias amplas, permitem a construção dos lugares; que cada um, vivendo, trabalhando no seu lugar, compõe o seu espaço da forma como este foi projetado, planejado, ou imaginado. Mostram, ainda, que o lugar e o território são construídos

socialmente e que estes são, pois, realidades sociais. Os sujeitos, em suas relações, fazem e refazem, criam e recriam, inventam e reinventam o lugar, o território que habitam a partir dos limites e das possibilidades do espaço de que dispõem e com o qual são contemplados. O contrário também ocorre: existem seres humanos que não têm nem o lugar a ser ocupado no espaço imenso de que poderiam dispor; são os desterritorializados, que sofrem todas as conseqüências dos limites espaciais que lhes são impostos, através das possibilidades reduzidas de construir os seus lugares. Por isso é que Frago e Escolano nos dizem que “...o espaço jamais é neutro... ele carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais dos e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo” (2001, p. 64).

Podemos dizer que os motivos pelos quais ocupamos o espaço fazem com que este não seja neutro. Construindo nossos lugares, implantando nossa territorialidade através dos sinais, símbolos, vestígios, significados, mostramos os valores que emprestamos ao espaço que ocupamos e o uso que fazemos dele.

Com base nos estudos foucaultianos, vamos encontrar várias instituições onde o espaço é considerado “disciplinar”. Tendo como características ou funções básicas o controle e a vigilância, as prisões, os hospitais, os manicômios, as oficinas, as fábricas, o exército e a escola são espaços físicos projetados, imaginados para comportar lugares construídos com finalidades sociais e individuais. Cada um desses espaços é constituído por lugares onde são vividas as experiências mais tristes ou mais felizes de um sujeito ou de um grupo. No espaço escolar são vários os lugares – a sala de aula, a biblioteca, a quadra de esportes, o pátio do recreio, a sala da merenda, a

secretaria, a sala da direção, a sala do vídeo – que ensejam as mais ricas e variadas experiências a tantos quantos convivem numa instituição de ensino e aprendizagem.

A escola é um espaço “pensado”, “projetado” para o ensino e a aprendizagem. É um lugar onde “acontecem” o ensino e a aprendizagem; é o lugar onde passamos um bom tempo de nossas vidas, dedicando-nos a aprender e a ensinar intencionalmente. “Ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 66).

Estes teóricos acrescentam que

os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (2001, p. 27).

A organização disciplinar e espacial de que falam os autores pode ser observada, tanto na separação das salas de aula, por série, sexo, grau, faixa etária, como na disposição regular das bancas escolares, em círculo ou em fileiras, podendo, através dessa organização, facilitar a rotina das tarefas escolares e a economia do tempo, além de “organizar minuciosamente os movimentos e os gestos” , fazendo com que a escola seja “um continente de poder disciplinar” (GIDDENS apud FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 28).

Como espaço pensado para o ensino e a aprendizagem, a escola surge como uma instituição disciplinar. Além do tempo e do movimento, na escola é disciplinado o espaço de todos que aí trabalham sob a forma de dominação, vigilância e controle. Na escola existem os lugares do aluno, do professor, do diretor, da merendeira, da secretária; enfim, a escola é um espaço de lugares definidos; é um espaço arquitetonicamente planejado para colocar

cada um no seu lugar, de acordo com suas funções. É a racionalidade técnica proveniente de um modelo de sociedade que favorece a construção da arquitetura escolar, em nome da eficácia do trabalho a ser desenvolvido.

Quando dissemos acima que o espaço escolar é um espaço disciplinado através da dominação, da vigilância e do controle, pensamos logo que estas ações se exercem somente de forma hierárquica do diretor em relação ao professor, do professor em relação ao aluno e assim por diante. Mas, com base nas análises foucaultianas de poder, entendemos que as condutas da vigilância, do controle e da dominação partem de todos os pontos e recantos do espaço da escola, a partir de todos os elementos envolvidos no processo pedagógico.

Observando os espaços das salas de aula, sempre dissemos que o professor moderno, atualizado, com uma visão progressista de sua prática, é aquele que dinamiza o espaço pedagógico, no sentido de mudar sempre os lugares do aluno em suas aulas, com justificativa de movimentar e quebrar a monotonia do cotidiano. O professor que só trabalha com os alunos em fileiras, um atrás do outro, olhando para a nuca do colega à frente, é considerado um professor tradicional. Professor avançado, pedagogicamente falando, é aquele que sempre trabalha em grupos, em círculos ou em semicírculos. Pensávamos que o professor que exercia poder era somente o da aula expositiva, exigente com a organização do espaço organizado, disciplinado da sala de aula. Foucault nos ajuda a entender, através da discussão sobre as “tecnologias do eu”, que os procedimentos pedagógicos “democráticos”, por mais que contem com a participação dos alunos, estão permeados de poder e de saber. Por isso é que nos mostra que nenhum procedimento pedagógico é somente repressivo ou somente libertador. Os trabalhos realizados com os alunos em círculo, por exemplo, permitem o controle do professor tanto quanto os trabalhos realizados

com os alunos organizados em fileiras na sala de aula. Convenhamos que, organizados em círculo, o professor pode lançar o olhar para todos os alunos controlando gestos, falas e ações.

Os alunos, por sua vez, também controlam gestos, falas e ações do professor e também dos colegas; avaliam a aula e seja qual for a disposição em que estiverem organizados na sala, fazem observações, reivindicações e sabem dizer como os professores ensinam e como “dominam” o conteúdo de suas disciplinas. Avaliam, do mesmo modo, as condutas dos colegas em relação a si mesmos e aos professores.

A percepção que temos hoje da conduta dos alunos na organização dos espaços da sala de aula já foi bem modificada. Houve um tempo, por exemplo, em que as bancas escolares eram rigorosamente dispostas em fileiras, nas salas, e até coladas/cimentadas ao chão para evitar “desmantelos”, salas desarrumadas e conseqüente desorganização do espaço. Hoje temos oportunidade de observar como os alunos organizam-se espacialmente para assistirem as aulas. Logo que chegam à sala, deslocam as bancas dos seus lugares e procuram se agrupar aos colegas mais próximos ou com aqueles com os quais têm maior afinidade. Se os professores não solicitam os afastamentos para “garantir” a concentração e a atenção, os alunos permanecem agrupados durante toda a aula. Do mesmo modo que os professores, os alunos têm suas formas e critérios de organização dos seus lugares no espaço disciplinar da sala de aula.

Esse desejo de controle do espaço, e também do tempo e do movimento dos alunos na escola e na sala de aula, nos faz lembrar de uma discussão de Foucault (1987) sobre a iniciativa de Jeremy Bentham, um jurista inglês, que teve a idéia de criar uma forma de vigilância útil, econômica e produtiva nas instituições carcerárias. Para o controle rigoroso dos detentos,

Bentham idealizou o Panóptico, uma construção arquitetonicamente planejada para o exercício institucional do poder, assim descrita por Foucault:

O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel. No centro, uma torre. Esta é vazada de largas janelas, que se abrem sobre a face interna do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção. Elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas janelas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente... Cada um em seu lugar; está bem trancado em sua cela, onde é visto de frente pelo vigia, mas os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros. É visto, mas não se vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. A disposição de seu quarto, em frente da torre central, lhe impõe uma visibilidade axial; mas as divisões do anel, essas celas bem separadas, implicam uma invisibilidade lateral. E esta é a garantia da ordem (1987, p. 177, grifo nosso).

Vimos, então, que Bentham, em sua construção octogonal mostrou que o poder disciplinar devia ser “visível e inverificável”, porque o detento percebe de sua cela a sombra e a silhueta da torre central, de onde é espionado e “nunca deve saber se está sendo observado, mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo” (op. cit., p. 178).

Em nossas escolas, o sistema panóptico é utilizado; não com as características prisionais do séc. XVIII, mas, para manter a vigilância dos alunos no cotidiano da escola e da sala de aula.

1.3.3. Movimento disciplinar

No tempo e no espaço todos nos movimentamos. Somos seres de movimento, além de temporais e espaciais. Precisamos, então, disciplinarizar o tempo, o espaço e o movimento.

Quando Foucault diz que é preciso estudar o poder “a partir das técnicas e táticas de dominação” (1979, p. 186), nós nos voltamos para o cotidiano da escola e da sala de aula e entendemos melhor a disciplina como o dispositivo de poder escolar, como uma tecnologia específica de poder que permeia a vida na escola em seu tempo, espaço e movimento diuturno.

Para analisar as manifestações de poder através do movimento disciplinar, Foucault (1987) nos traz algumas descrições de atividades desenvolvidas, na França e na Espanha, nos séculos XVII a XIX, entre os militares e entre os escolares, mostrando os recursos e táticas para tornar o soldado e os escolares adestrados, através do “exercício”, que é

a técnica pela qual se impõe aos corpos, tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas... Antes de tomar essa forma estritamente disciplinar, o exercício teve uma longa história: é encontrado nas práticas militares, religiosas, universitárias... tornando-se tarefa de complexidade crescente, que marca a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento (FOUCAULT, 1987, p. 146).

Era necessário fazer do soldado um indivíduo útil e rentável à formação, à manutenção das tropas e torná-lo um indivíduo rápido e eficiente para as situações de ataque em momentos bélicos. O corpo do soldado deveria ser exercitado para que o seu tempo se ajustasse ao tempo dos outros soldados e para que, dessa combinação, se extraísse a maior quantidade de forças de

cada um (FOUCAULT, 1987). Um soldado bem formado era um soldado bem treinado através de ordens, comandos e sinais que não precisariam ser explicitados e que deveriam levar a respostas obrigatórias e obedecidas cegamente.

Naquele tempo histórico, os preceitos, para se conseguir um clima disciplinar rigoroso e um bom nível de adestramento, eram semelhantes aos utilizados com os soldados,

poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais-sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado, por excelência, o 'Sinal' e devia significar, em sua brevidade maquinal, ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Nesses procedimentos podemos observar que o poder disciplinar do professor era exercido de forma rigorosamente controlada, intensa e contínua. As condutas dos alunos eram "microcopiadas", observadas e analisadas em suas minúsculas manifestações para garantir a ordem. Estes alunos viviam sob vigilância permanente, sob fiscalização rigorosa. O olhar disciplinar do professor era um olhar panóptico, a exemplo do dispositivo benthaniano, que sutil e silenciosamente controlava todo o movimento do aluno. Também numa dimensão hierárquica, o professor era controlado e observado pelos superiores e, como no exercício do poder das análises foucaultianas, acontecia em rede, de forma relacional: todos vigiavam todos e todos se sentiam vigiados. Essa era uma característica do exercício do poder nas instituições disciplinares, pouco comum atualmente, que dispensava o recurso à força e à violência, pelo menos de forma física.

Observamos que o modelo de escola abordado está calcado em posturas autoritárias dos que direcionam o trabalho pedagógico e sufocam experiências significativas de liberdade e democracia na relação entre professores e alunos, caracterizando a qualidade do movimento instalado nos espaços educativos. Foucault ainda destaca que

Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Essas atividades ritualizadas possibilitam a criação das rotinas que vão, aos poucos, se cristalizando e impregnando os corpos e as mentes dos alunos. Estes alunos, sob a vigilância, o controle e o olhar disciplinar do professor/do superior, vão se normalizando através de ações rotineiras. Passa a ser visto, então, como diferente, como “anormal”, como difícil de adaptação, aquele aluno que não consegue se ajustar, se conformar aos costumes, às rotinas estabelecidas pela instituição escolar. Quando o aluno não se normaliza ou não consegue ser normalizado, é comparado, diferenciado, hierarquizado, homogeneizado e excluído em relação aos demais. Essa é uma conduta de grande incidência atualmente. É o poder da norma permeando o movimento disciplinar e a relação pedagógica. O mesmo acontece com os professores que, direcionando o processo de normalização do aluno, coordenando as condutas rotineiras, está inserido nestes mesmos rituais, com a responsabilidade de garantir a sua manutenção.

Para compreender a natureza das rotinas na escola, consideramos importante fazer uma discussão a partir de Giddens (1987 apud TARDIF e RAYMOND, 2000), que considera as rotinas como

meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos.(...) as rotinas são modelos simplificados da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas (p. 233).

O autor acrescenta que esses “esquemas regulares de ação” são controlados pelo professor com base na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas que se dão no processo de “interiorização de regras, implícitas de ação, adquiridas com e na experiência”. E ainda diz que são, assim, os saberes da experiência, da história de vida e os saberes profissionais, construídos nos primeiros anos da prática profissional, que formam a base das ações rotineiras.

Vemos, então, que as rotinas de sala de aula impregnadas no cotidiano por alunos e professores – como o cumprimento de horários e tarefas com pontualidade e rigor – além de constituírem o movimento disciplinar desse cotidiano, assumem uma dimensão temporal, porque para se cristalizar e tomar a forma de comportamentos rotineiros, tiveram de ser cultivadas ao longo de um tempo e de um espaço determinado.

Um aspecto importante a ser observado é que o estabelecimento das rotinas pode variar de uma escola para outra, de uma sala de aula para outra, por exemplo. É que, antes ou além de se configurar como simples hábitos, as rotinas dão sentido e significado aos grupos e aos sujeitos, caracterizando-os

das mais variadas formas, considerando-se os níveis de conhecimentos e práticas desenvolvidas pelos sujeitos e grupos em suas realidades.

Observamos uma conduta rotineira na sala de aula quando, dia após dia, encontramos os mesmos professores, os mesmos alunos, as mesmas formas de agir de alunos e professores, os mesmos níveis de discussão, as mesmas ordens dadas e cumpridas. O que diferencia a rotina entre dois grupos, por exemplo, em relação ao aspecto cognitivo, pode ser a abordagem de um conteúdo ou de uma disciplina em níveis diferentes de complexidade. E aí, a partir dessas diferenças de abordagens cognitivas e das competências práticas de cada grupo em suas salas de aula, vão se forjando “maneiras de ser” de professores e alunos, seus estilos, valores e personalidades.

Tardif fortalece essa discussão quando anuncia que

Ninguém escolhe ser rotineiro; no entanto, todos nós o somos, não por opção, mas porque o tecido ontológico da vida social é feito precisamente de tais regularidades práticas. Essas regularidades não são somente ‘formas exteriores’, convenções ou hábitos dos quais poderíamos prescindir ao agir: o fato de uma atividade ser rotineira é um recurso fundamental da ação que torna possível a sua reprodução pelo mesmo ator (2002, p. 16).

As “regularidades práticas” citadas pelo autor, e observadas na sala de aula, se formam na consciência profissional do professor e correspondem a “tudo que ele sabe fazer e dizer”. Então o discurso (o conhecimento discursivo) e a competência prática (o saber ensinar) constituem o que Giddens (1987 apud TARDIF e RAYMOND, 2000) chama de “consciência prática”. É essa consciência que evidencia “o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para compreender a vida na sala de aula e o trabalho do professor” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 215). Como já dissemos anteriormente, a criação de rotinas, como formas de instaurar o controle e a disciplina sobre o

movimento de alunos e professores em sala de aula e na instituição escolar, possibilita a normalização das condutas no espaço e no tempo pedagógico.

Encontramos em Pignatelli (1994, p.145), um teórico que discute a liberdade e a agência docente em Foucault, a expressão de uma possibilidade significativa no fazer pedagógico. Ele afirma que

Os professores poderiam assumir o desafio de se engajarem criticamente... Isso significaria ser não apenas comprometido e solidário com os estudantes e os colegas, mas ser provocativo e desafiador... O importante está em desarranjar a mesmice, a monótona paisagem para instigar diferentes formas de ver e ser visto. Inventar formas de problematizar a sólida e persistente monotonia de formas rotinizadas e pensar sobre o que é possível, é a forma pela qual o poder, na forma de controle técnico e prática auto-normalizadoras, pode ser revertido.

Acreditamos assim que o professor pode manifestar poder através de vários movimentos da sala de aula: na forma de engajamento crítico e questionador, comprometendo-se com o seu trabalho e com os seus alunos, vivenciando condutas solidárias, provocando e desafiando os alunos em seu processo de aprendizagem, problematizando sua realidade e a realidade de seus alunos. Essas práticas dizem da dimensão filosófica e político-pedagógica dos atos de ensinar e aprender, que vão além da técnica ritualizada e das práticas auto-normalizadoras.

Ao lado das análises arqueológicas, Foucault utiliza a genealogia para estudar, investigar o poder, ou melhor, o seu exercício, a sua manifestação no tecido social. Em relação ao saber e numa perspectiva metodológica, observamos a afinidade poder-saber aqui instaurada, mas não como igual em sua concepção.

O poder se dá através de relações, manifestações, exercício e o saber se estabelece em elementos formais, como os discursos, os conteúdos e as falas. É através do discurso, da fala, da linguagem que se concretiza ou materializa o saber que, por sua vez, vem carregado (ou não) de uma dimensão de poder, de acordo com a força, consistência das palavras, gestos ou atitudes contidas nas práticas discursivas. Por isso, podemos entender Foucault, quando nos diz que “temos antes que admitir que o poder produz saber; ... que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo, relações de poder” (1998, p. 29).

Lendo o texto de Foucault (2000) sobre “A Ordem do Discurso”, podemos encontrar o poder da palavra e da discursividade como elementos de inclusão ou de exclusão do sujeito na sociedade. A palavra e o discurso têm um poder incontestável, seja na perspectiva da persuasão, da sujeição, da inclusão ou da exclusão social. As pessoas se impõem, se identificam, se submetem, a partir de sua palavra, do seu argumento do seu discurso, engendrando percepções, conhecimentos e saberes, de acordo com suas condições históricas. É nesse processo que vão trabalhando sua subjetividade e se constituindo como sujeitos.

Vemos, assim, que as análises foucaultianas vão desde as relações mais amplas de poder até as dimensões mais restritas que têm seu lugar na sujeição dos corpos e nos interstícios do cotidiano. Foucault nos diz que a sociedade não poderá ser modificada se os mecanismos de poder, a partir do nível mais elementar, que é o cotidiano, não mudarem.

Algumas considerações sobre os micropoderes no cotidiano da sala de aula.

De início, é importante que possamos compreender a concepção de poder em seus níveis macro e micro, numa perspectiva metodológica. Quando falamos de macro-poder, estamos nos referindo, por exemplo, ao poder do Estado, às grandes decisões ou resoluções legais, institucionais, governamentais, sem querer com isso dizer que o Estado ou as grandes instituições são os grandes centros do poder ou que é destas instâncias que emana o poder. Metodologicamente, podemos dizer que “os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e, neste complexo, os micro-poderes existem ou não integrados ao Estado” (MACHADO, 1979, p. XII). Queremos dizer que, mesmo considerando que o exercício do poder se dê através de uma rede de relações, poderá ou não se originar de uma instituição ou situação maior/macro.

Numa outra dimensão falamos de micropoder que, a partir das análises de Foucault, implica no exercício do poder nos níveis mais elementares, espalhado por toda a estrutura social. Trata-se de relações de poder num nível molecular, chegando a interferir no corpo e na vida cotidiana dos indivíduos. Foucault quer mostrar que “é preciso refletir sobre o lado positivo, produtivo e transformador do poder” (MACHADO, idem, ibidem). Isto porque, numa visão ampla, geral, macro, e até mesmo apriorística, imaginamos e concebemos o poder de uma forma somente repressiva, destruidora, negativa. Estamos acostumados a pensar no poder como uma força que oprime e massacra e só o consideramos nas mãos de alguns, e não de todos: poder dos ricos, dos poderosos, dos governos, dos adultos, dos altos, dos fortes, dos belos, dos grandes grupos, dos pais, dos brancos, dos homens e assim por diante. É

através da análise do micropoder que Foucault ressalva que também os pobres, o povo, as crianças, os baixos, os frágeis, os feios, os pequenos grupos, os filhos, as mulheres, os negros e outros grupos étnicos possuem e exercem poder.

Manifesta-se o poder nas grandes negociações governamentais, através das decisões que interferem nos destinos de um país e de um povo, mas, também, nas pequenas decisões formalizadas entre duas pessoas para a resolução de um problema de menor dimensão. Manifesta-se o poder dos ricos sobre os pobres através do dinheiro, mas, também os pobres mostram seu poder através dos atos de resistência à dominação. Assim também acontece entre homens e mulheres, pais e filhos, adultos e crianças, negros e brancos e outros grupos étnicos.

A sala de aula, campo empírico do nosso estudo, é um lugar por excelência de expressão de poder, é um lugar onde se dão as relações humanas e as relações com o conhecimento, as relações que se dão entre sujeitos pensantes, através da linguagem da comunicação. No cotidiano da sala de aula são controlados o tempo, o espaço, a fala, as atividades e o corpo dos alunos. Aí também é controlado o conhecimento. O conhecimento vivenciado na sala de aula é organizado e selecionado através das decisões dos detentores de poder.

Podemos perceber o poder do professor em relação ao aluno no dia-a-dia, na rotina, no cotidiano da sala de aula. É o professor quem tem o poder de determinar os horários de entrada e saída do aluno, os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos de trabalho a serem alcançados, as metodologias utilizadas, os critérios de avaliação, os recursos para o desenvolvimento das aulas. É o professor quem determina a hora de o aluno falar e calar, o lugar onde ele deve ficar para prestar atenção às aulas, a hora do lanche, do recreio e do sanitário. Na rotina da sala de aula, o professor tem o poder de direcionar

desejos, impulsos e vontade do aluno. Os textos foucaultianos indicam que essas ações docentes são caracterizadas como “poder disciplinar” que tem o objetivo explícito de produção do saber, visto que “saber e poder se implicam mutuamente” (MACHADO, 1979, p. XXI).

E se fizermos uma leitura dialética na perspectiva da positividade, do olhar construtivo, podemos ver o professor não somente como o que dita as ordens, o que normaliza, o que prescreve as atividades dos alunos, mas como o que organiza e discute com o aluno as tarefas escolares. Podemos vê-lo não somente como aquele que decide o tempo e o lugar pedagógico, mas como o que discute com o aluno as causas e motivos de suas decisões. Podemos ver ainda o professor não somente como o que antecipa os fracassos, mas como o que estimula e acredita no sucesso do aluno mostrando, com a força e o poder da sua atividade de ensino, a força e o poder da aprendizagem do aluno.

Em contrapartida e respaldando-nos ainda em Foucault (1998), quando diz que o poder está em toda parte, porque provém de todos os lugares, também podemos perceber o poder do aluno em relação ao professor. Algumas situações de sala nos mostram exemplos de alunos em atitudes de oposição às determinações docentes: quando se calam e resolvem não participar das aulas, quando lideram o grupo - classe para não assistir às aulas, quando fazem movimentos para a não aceitação do professor em sala, quando decidem não fazer a prova marcada para um determinado dia, quando se recusam ao cumprimento de uma tarefa. Também, de forma positiva, quando, ao contrário, fazem movimentos para a permanência do professor em sala, quando se juntam na defesa de um colega, na reivindicação de um bem para o grupo ou na organização de um evento ou campanha para ajudar a classe, a escola ou a comunidade.

Esses momentos da cotidianidade escolar permitem a expressão do poder em seu nível mais elementar caracterizando a existência dos micropoderes. São gestos, ordens, atitudes denotativos de poder, que, em geral, parecem tão inexpressivos ou invisíveis a ponto de não serem percebidos pelos próprios professores. Mesmo assim, eles assumem uma significação tamanha no processo de formação do aluno, favorecendo, estimulando ou entrvando o seu desenvolvimento.

Daí, uma das nossas inquietações no sentido de investigar se os professores têm consciência de que exercem poder e de que este fato tem interferência nas possibilidades de sucesso ou de fracasso escolar. Quando, através dos pequenos gestos, palavras e atitudes os professores possibilitam o sucesso do aluno, estão exercendo o poder de forma positiva; quando arbitrariamente, com gestos, palavras e atitudes possibilitam o fracasso escolar, estão exercendo poder de forma negativa.

Foucault (1998, p.150) nos mostra que “... nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado, em um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados”. Confirma-se, assim, a exigência da competência técnica, política e pedagógica do professor para que, usando coerente e conscientemente o poder institucional que lhe é conferido e legitimado pela sociedade e pelos seus alunos, possa fazer a diferença e proporcionar contínuas experiências de sucesso no cotidiano da sala de aula.

1.4. Perspectiva teórico-crítica das relações de poder no cotidiano da sala de aula: poder como ato de resistência

Numa discussão onde são analisadas as relações de poder entre as pessoas e os grupos, tem toda pertinência a abordagem sobre a conduta da resistência, uma vez que, de acordo com as circunstâncias, ela é o poder, está revestida de poder ou opõe-se a ele. Todo movimento de resistência está impregnado de poder para lutar contra um outro movimento que, por qualquer razão, tenta se estabelecer. Podemos dizer, numa perspectiva dialética, que os dois movimentos que se opõem e se entrecruzam são resistentes ou mantêm resistências um em relação ao outro, cada um, a partir de suas condições e estratégias, querendo mostrar ao outro sua força, sua supremacia e sua dimensão de poder.

Podemos perceber como resistente aquele que se contrapõe, que não se acomoda, que se inquieta e não está satisfeito ou confortável em uma dada situação, aquele que não desiste, que insiste e não cede, o que se recusa, o que luta para superar obstáculos, o que agüenta firme até as últimas conseqüências, o que suporta até não poder mais, o que teima até a exaustão.

Vemos condutas e dimensões de resistência, cotidianamente, naqueles que, em momentos de doença, lutam pela vida para vencer ou adiar a morte; naqueles que lutam por melhores condições de vida diante das adversidades; nas famílias que lutam e insistem na educação dos filhos frente às dificuldades do dia-a-dia; nos dominados que se rebelam diante da manipulação dos dominantes; nas classes trabalhadoras que lutam teimosamente por condições mínimas de sobrevivência e de direito à saúde, alimento, moradia e

educação; nas crianças que, até mesmo sem saber se expressar, reagem aos ditames e determinações dos adultos; nos alunos que, muitas vezes sem entender, investem e protestam contra as ordens dos professores; em todos aqueles que política, cultural e ideologicamente procuram fazer valer sua voz e vez, sua cultura, suas palavras e idéias, tentando combater os mais favorecidos que procuram sufocar vozes, culturas e ideologias na sociedade de classes em que vivemos.

Em todos esses exemplos, considerando-se também os seus contrários, observamos situações de resistência que são denotativas de manifestação de poder. Pessoas e grupos resistem em todo tempo e espaço, nos movimentos sociais, nos movimentos de acordo, de guerra e de paz. Uns resistem para manutenção, outros para transformar ou revolucionar e, dependendo das circunstâncias, uns resistem para organizar, outros para dismantelar e desorganizar; uns, de forma positiva, outros, de forma negativa. É esse o sentido dinâmico, móvel e dialético da resistência.

Encontramos em Chauí (1986) uma discussão sobre as condutas da resistência e do conformismo nas pessoas comuns em suas relações sociais. A autora faz uma leitura histórica da cultura popular no seio da sociedade de classes em que vivemos.

Em vários depoimentos de sujeitos trabalhadores são expressos desejos, interesses, costumes, valores, opiniões, preferências, intenções que forjam a identidade cultural e de classe desses sujeitos nos movimentos populares do qual fazem parte. Nesses movimentos (religiosos, grevistas, de lazer, de associações de bairros) são realizadas atividades que caracterizam a afirmação da cultura popular como a cultura da classe dominada.

Esta autora enfatiza “a dimensão cultural popular como prática local e temporalmente determinada, como atividade dispersa no interior da cultura dominante, como mescla de conformismo e resistência” (CHAUÍ, 1986, p.43). Significa dizer que, diante da cultura instituída pelos dominantes, os grupos dominados da população umas vezes se conformam, passiva ou forçosamente, legitimando o poder dominante e, outras, lutam e abrem brechas de forma resistente, impondo o sentido cultural popular às manifestações culturais elitizadas ou legalmente instituídas.

É nesse sentido que a autora afirma a ambigüidade da cultura popular em suas possibilidades e capacidade de conformação e resistência, de forma tática e criativa, nos intervalos do cotidiano da dominação.

Reportando-nos à história, vamos encontrar a Resistência como um movimento político de oposição e

de caráter patriótico, que na Grécia, França, Itália e alguns outros países, se manifesta na guerra de 1939 a 1945, contra o domínio nacional-socialista e fascista. O ato da invasão e de domínio nazista ou fascista denominou-se ‘ocupação’ e, chamavam-se Resistência – de natureza específica em cada um dos países citados, mas, de interesse em todos eles – os movimentos clandestinos de luta e apoio de patriotas que se locomoviam entre os países, correndo enormes riscos e enfrentando toda sorte de dificuldades, para prejudicar, obstruir e acabar com a ação do poder ocupante. A Resistência ficou consagrada como uma estrutura típica do comportamento sócio-político e pode revestir-se de um caráter geral para qualificar qualquer movimento que se pareça com ela (TRASMONTA, 1987, p. 1069).

Evidenciamos, através desse breve relance histórico, a força e a marca do poder contidas nos movimentos de resistência. Essa perspectiva vem confirmar e fortalecer os estudos e a teoria de Giroux, que se preocupou em

preencher a 'lacuna' deixada pelas chamadas teorias da reprodução, que são excepcionais em denunciar as relações de dominação e exploração material e espiritual, mas também insuficientes em oferecer subsídios teóricos que fundamentem a formação de representações e práticas sociais contra-hegemônicas (1994, p. 163).

Entendemos, assim, que os teóricos da reprodução, a exemplo de Althusser, Bourdieu e Passeron, afirmam que a cultura da escola é resultado das relações sociais de produção e que essa mesma escola, através de mecanismos de dominação e de poder, realiza um trabalho de inculcação ideológica para formar pessoas que tenham condições de se adaptar à estrutura social e política de forma harmoniosa, pacífica e ajustável. As teorias da reprodução conferem ao poder uma dimensão somente negativa e hegemônica, negando suas contraposições, afastando da cultura escolar qualquer possibilidade de mudança ou transformação, ignorando as questões relativas aos conflitos e à conscientização, pregando a continuação e a manutenção do *status quo*.

Diante destas teorias da reprodução surgem as contribuições dos teóricos da resistência, mais especificamente Paul Willis e Henry Giroux (1981 e 1983 apud André, 1988) que também estudam as relações entre a escola e a sociedade capitalista. Os estudos desses teóricos

centram-se fundamentalmente nas questões das tensões e contradições que estão presentes na cultura escolar e procuram mostrar que os mecanismos de reprodução cultural e social não estão nunca acabados, mas enfrentam constantemente elementos de oposição (ANDRÉ, 1988, p. 30).

Os teóricos críticos apontam algumas contribuições dos estudos sobre a resistência no que concerne à relação escola e sociedade ou à relação cultura escolar e cultura social. Por exemplo, como adverte Giroux (1986), a importância da discussão sobre resistência está no fato de se explicar através de uma nova

leitura o fracasso escolar e os comportamentos de oposição. Os teóricos reprodutivistas analisam o fracasso do aluno na escola, suas rebeldias e oposições, como desvio de conduta, patologia individual, incapacidade, carência, enquanto os teóricos críticos procuram ampliar suas análises contextualizando social e politicamente os insucessos escolares. Giroux mostra que os trabalhos sobre a resistência prevêm uma visão dialética do poder, que combate a idéia de que o poder é unidimensional ou é exercido apenas como dominação. Nessa visão crítica, o poder toma a forma de produção, invenção e resistência. A escola, nessa linha, “não é apenas um espaço de reprodução, mas também de produção de novos conhecimentos” (ANDRÉ, 1988, p. 94).

Levantadas estas contribuições podemos, com o suporte dos teóricos, indicar alguns limites nos estudos e concepções sobre a resistência, considerada como uma construção teórica e ideológica que vê novos ângulos da relação escola-sociedade, mas que “ainda não está suficientemente estruturada para que se possa considerá-la uma teoria em educação” (APPLE, 1986 apud ANDRÉ, 1988, p. 93).

Uma das limitações refere-se ao fato de que alguns comportamentos de oposição são considerados atos de resistência e outros são considerados como movimentos de auto-afirmação. Às vezes um ato de resistência é baseado em simples rejeição ao adversário, em propósitos sem fundamentos ou objetivos com significados incipientes e indefinidos. Outras vezes, o ato resistente prevê a emancipação ao mesmo tempo em que reflete, analisa suas conseqüências na perspectiva da ação produtora e transformadora precedida de objetivos substanciais, definidos e propósitos tão bem fundamentados que chegam ou poderão chegar a mobilizar, abalar, reproduzir a força, a resistência adversária. André (1988) nos ajuda nesta reflexão quando nos diz que

a resistência tem que ser situada numa perspectiva que tenha a noção de emancipação como seu interesse norteador. A análise de um ato de resistência deve levar em conta, pois, em que medida ele se constitui numa forma de rejeição e de luta contra a dominação e em que grau ele oferece condições para a auto-reflexão e para a luta emancipatória. Distinguir quais os comportamentos que constituem efetivamente resistência à subordinação e têm implícitos interesses emancipatórios é o grande desafio dos que se empenham nesta tarefa. Há alguns comportamentos que se revelam mais explicitamente como momentos de luta e de oposição política, enquanto outros se mostram ambíguos e mais indefinidos (p. 94).

O desafio proposto por André, no sentido de discernir as condutas de resistência e os comportamentos de oposição, implica numa correlação de forças que acontecem no cotidiano escolar. Os sujeitos da relação pedagógica, elaborando suas práticas cotidianas de resistência, com base em interesses ideológicos emancipatórios, evidenciam as contradições do contexto social e da instituição educacional. É mais especificamente sobre as manifestações de poder dos sujeitos em suas ações e reações, no cotidiano escolar, que pretendemos discutir.

1.5. Discussão sobre a noção de cotidiano e sobre o cotidiano da sala de aula

Para que possamos investigar as manifestações e o exercício do poder no cotidiano da sala de aula, é importante que façamos algumas considerações sobre o cotidiano escolar e, depois, sobre uma dimensão mais específica desse cotidiano, que é o da sala de aula.

Entendemos que todos os nossos atos, atitudes, iniciativas, realizações, automatismos, hábitos, costumes, enfim, tudo o que fazemos a cada

dia assume a dimensão da cotidianidade: as ações que desenvolvemos no espaço doméstico junto aos nossos familiares, no campo de trabalho, como profissionais, no clube, junto aos amigos, na igreja, na vizinhança, nos movimentos sociais; todas essas são ações que, fazendo parte da nossa vida, constituem nossa cotidianidade.

Todos os seres humanos historicamente situados, no tempo e no espaço, pessoal, social, política, cultural e economicamente constroem atos e atitudes que compõem o seu cotidiano. De forma planejada, ou improvisadamente e de acordo com as suas situações sociais e com suas idiossincrasias, cada pessoa, cada grupo, vai forjando o seu cotidiano e compondo sua vida. Ninguém pode fugir ou viver fora do cotidiano, mesmo porque já nascemos inseridos neste contexto e, querendo ou não, nele nos situamos. Segundo Maffesoli (1996), a existência social é motivada por um pluralismo de situações, caracterizado pela presença de sentimentos e emoções mal-definidos e momentos nebulosos que devemos considerar principalmente na repercussão sobre a vida diária.

O autor mostra o significado da vida cotidiana através de condutas que racionalizamos e legitimamos, de sentimentos, emoções e momentos que compõem nossa existência e fazem do cotidiano um lugar de possibilidades a ser explorado.

Fazendo as leituras de alguns referendos teóricos, encontramos em Teixeira (1991), três correntes importantes que estudam o cotidiano: as correntes marxistas, as fenomenológicas e as sócio-antropológicas. A autora nos diz que os teóricos marxistas, tendo como principais representantes Luckács, Lefèbvre e Heller, “consideram a alienação como o fator central da cotidianidade. Nesse sentido, a crítica da vida cotidiana contribui para a transformação social” (p. 11). As correntes fenomenológicas, representadas por Goffman, Luckman e

Garfinkel, entre outros, “partem da concepção de que a sociedade é uma construção em círculos concêntricos a partir das interações simples, e consideram a vida cotidiana como o âmbito no qual se cria e se compreende o sentido do social” (idem, p. 11). As correntes sócio-antropológicas, tendo como representantes, Maffesoli, Javeau, Balandier e J. C. de Paula Carvalho “consideram que a vida cotidiana é o lugar privilegiado da análise social, porque é nela que se apresentam de forma minúscula todas as características de vida em sociedade” (id., ibidem).

Os teóricos marxistas defendem a idéia de que o desenvolvimento histórico e econômico se dá através do trabalho e de sua exploração, provocando, assim, um processo de alienação das classes dominadas. O trabalho, como ação cotidiana, aliena de forma coletiva e ideológica os dominados levando-os, muitas vezes, à conformação e aliena os dominadores porque, a partir de sua condição ambiciosa e ávida pela exploração da mais valia, da força de trabalho, só vêem o lucro à sua frente, não enxergam nada além da possibilidade de tirar proveito da classe trabalhadora. Os dominados vivem um cotidiano de alienação porque, pelas suas condições de trabalho, são submetidos e automatizados acriticamente através de rotinas que obscurecem todas as suas capacidades de percepção e de reconhecimento da sua condição de sujeitos históricos. Sem dúvida, é o trabalho que lhes confere a experiência cotidiana da alienação.

Noutra dimensão, noutra ótica também os dominadores vivem esta experiência, a partir da sua condição de mentores, exploradores, manipuladores da força de trabalho. Suas intenções somente funcionam na direção da concentração da renda, do capital e do poder nas mãos e no domínio de uns poucos privilegiados, de uma elite especializada em submeter a classe trabalhadora à condição de coisa, de objeto. Essa é uma prática costumeira,

diuturna, que compõe o cotidiano dos dominantes anulando, sufocando e ferindo a dignidade dos homens (dominados), entravando a sua autopercepção, como seres históricos e culturais. Essa prática, ao reduzir sujeitos à condição de objetos, de massa de manobra, é profundamente alienante/alienadora. Segundo Teixeira (1991), é importante que se façam “análises que desvelem as facetas da realidade” que, muitas vezes não são consideradas e “que são importantes para a compreensão do social”. É nesse sentido que a crítica sobre a vida cotidiana “contribui para a transformação social”.

Os teóricos da Fenomenologia procuram estudar, analisar o sentido, o significado, a essência das interações sociais na realidade; consideram a supremacia do sujeito e valorizam a sua subjetividade. É na vida cotidiana que se dão as interações. É no cotidiano que se analisam as relações intersubjetivas, que se cria e se compreende o sentido dessas relações e da vida em sociedade. No entanto, é importante ressaltar que esta corrente, preocupada com a análise da subjetividade e com o sentido das interações, com a descrição pura dos fenômenos, não se atém na análise da historicidade dos fenômenos, das suas relações com as estruturas e omite-se na discussão sobre as questões de poder, dominação, força e estratificação social. Tendo como preocupação, a “vida cotidiana”, onde o homem se situa com suas angústias e preocupações em intersubjetividade com seus semelhantes (MINAYO, 2000), a Fenomenologia detém-se no plano da descrição e não no da explicação e da análise. A realidade é, assim, descrita a partir das interpretações do sujeito, que procura seu sentido, sua essência, mas não suas articulações históricas, políticas, sociais e econômicas.

As correntes sócio-antropológicas estão preocupadas com a experiência coletiva, com os grupos na sociedade e colocam que “é na vida cotidiana que se apresentam de forma minúscula todas as características da

vida em sociedade” (TEIXEIRA, 1991). Os teóricos da antropologia social afirmam o estado de alienação que se manifesta na vida cotidiana em todos os momentos e não somente em situações de trabalho e produção.

Esses teóricos estão preocupados com as “micro” questões, com os “micro” aspectos que acontecem no cotidiano e dizem que este se caracteriza pela duplicidade, pela ambigüidade, no sentido de que os grupos em sociedade tanto convivem com a alienação como com “a apropriação/reapropriação da vida” (id., ibidem). Encontram-se, assim, na sociedade, pessoas e grupos alienados como também pessoas e grupos críticos e atentos em relação ao processo de transformação social.

Para discutir o processo de transformação social a partir dos estudos sobre a cotidianidade, nesta perspectiva antropológica, podemos citar ainda as contribuições de Michel de Certeau (1994), um teórico também preocupado com a força e com a valorização das “microquestões” que acontecem no cotidiano.

Em suas discussões, Certeau nos diz que seus objetivos em relação aos estudos sobre o cotidiano seriam alcançados “se as práticas ou ‘maneiras de fazer’ cotidianas cessassem de aparecer como o fundo noturno da atividade social e se um conjunto de questões teóricas e métodos, de categorias e de pontos de vista, perpassando esta noite, permitisse articulá-la” (1994, p. 37).

O autor quer confirmar, a partir desta citação, a valorização e a importância que ele confere às práticas, às micropráticas, às “maneiras de fazer” criadas, inventadas e desenvolvidas nos intervalos, nos recônditos do cotidiano pelos “sujeitos ordinários” ou “consumidores”. São pessoas comuns que, tática e astuciosamente, inventam, fabricam maneiras e jeitos de viver de acordo com as condições que lhes são proporcionadas. Certeau, em seus estudos, mostra que as ações desses sujeitos são como “atividades de formiga”; são “operações microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu

funcionamento por uma multiplicidade de 'táticas' articuladas sobre os detalhes do cotidiano" (1994, p. 41).

Na escola também se vive cotidianamente. As relações e a prática pedagógica, as falas, os gestos, os hábitos e atitudes, as posturas, o exposto e o oculto nos componentes curriculares constituem o cotidiano escolar que, sem dúvida, sofre todas as influências do contexto social mais amplo. O mais interessante é que, nessa vivência do cotidiano, nas ações do dia-a-dia, não nos apercebemos de fatos e situações que exigem de nós um espírito crítico e reflexivo. É a dimensão do mecânico, do automático, do corriqueiro, do costumeiro, do natural, do normal, que nos envolvem de tal modo que, em geral, não paramos para refletir sobre a essência das falas, condutas e momentos vividos no cotidiano escolar. Estamos tão envolvidos na rotina dos trabalhos escolares que, muitas vezes, consideramos tudo muito normal e natural. Perdemos a sensibilidade e a capacidade de nos admirar diante dos instantes inéditos e únicos da prática e das relações que se dão no espaço pedagógico.

Diante das obviedades, a nossa tendência, às vezes inconsciente (outras vezes até consciente), é a da manutenção em nome da harmonia e da preservação de um cotidiano sem maiores problemas. É trabalhoso, é difícil questionar verdades impostas e cristalizadas. É uma ousadia problematizar idéias dominantes. É perigoso denunciar e criticar posturas sem vislumbrar alternativas possíveis para determinados problemas ou situações. O cotidiano, em geral, nos convida à acomodação e às ações repetidas. É, então, o olhar diferente, apurado, aguçado para as ações e relações do dia-a-dia, da rotina escolar, a disposição para o enfrentamento dos conflitos, que nos mostram a riqueza e a essência da cotidianidade.

As perspectivas fenomenológicas nos ajudam a destacar a importância das interações entre professores e alunos no cotidiano da sala de aula,

considerando que quando esses sujeitos interagem em clima de diálogo e discussões produtivas, é porque vêm sentido e significado em suas relações. Em decorrência deste fato, o processo de ensino e aprendizagem aponta para resultados escolares mais expressivos em relação ao sucesso escolar.

Também considerando as contribuições sócio-antropológicas, podemos entender que, na vida cotidiana da sala de aula, acontecem, em outras proporções, os eventos da vida em sociedade. Alunos e professores realizam nas salas de aulas acordos, contratos, relações, práticas, costumes que traduzem os feitos da sociedade maior. Assim, como na perspectiva foucaultiana dos micropoderes, os teóricos da sócio-antropologia valorizam os micro-aspectos da vida cotidiana que conduzem tanto à alienação como à apropriação e reapropriação da vida.

Reportando-nos aos objetivos da pesquisa, procuramos observar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e da escola, de modo a situar, nessas práticas, expressões de poder entre alunos/alunas e professores/professoras.

Para teorizar e explicitar as práticas, buscamos o apoio de alguns estudiosos e pesquisadores que contribuíram efetivamente com a nossa discussão sobre o exercício de poder no cotidiano escolar.

Weber, um teórico da sociologia clássica, discutiu o poder como dominação legal, tradicional e carismática, inscrito nas ações e relações sociais. Consideramos, então, importante identificar esses tipos de dominação na prática e na relação pedagógica.

Vimos, a partir de Bourdieu e Passeron (1982), as contribuições dos seus estudos sobre o poder como violência simbólica permeando as práticas e as relações desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e da escola.

Outro objetivo da pesquisa consistiu na investigação e na discussão sobre o poder disciplinar como produtor de saber nas práticas e na relação pedagógica.

Buscamos, assim, o respaldo teórico das análises foucaultianas sobre a disciplinarização do tempo, do espaço e do movimento como exercício de poder, partindo dos seus estudos sobre as relações de poder expressas e desenvolvidas em espaços institucionais, como a prisão, o hospital, os asilos, o quartel e a escola.

Com o objetivo de descrever situações em que a resistência, como exercício de poder, se manifesta na relação pedagógica, encontramos o apoio teórico de Chauí (1986), de Giroux e Willis (1986 apud ANDRÉ, 1988) e de André (1988), que nos possibilitaram a apreensão e a compreensão dos atos de resistência observados no cotidiano escolar.

Discutimos, ainda, o cotidiano a partir de algumas abordagens teóricas. Procuramos mostrar a força que emana dos intervalos da cotidianidade, onde o micropoder, em suas mínimas e múltiplas expressões, permeia ou transversaliza as práticas, ações e reações dos sujeitos que compõem a relação pedagógica.

CAPÍTULO II – CAMINHOS POR ONDE ANDAMOS

“... a compreensão das teias da dominação que se emaranham nas relações sociais nos conduzem a perguntar pelas brechas e pelo poder dos dominados na interação. Isto é, em que medida as informações dadas, as situações criadas, os lastros de aliança não refletem também a expressão de seus interesses” (Maria Cecília de Souza Minayo).

O objetivo deste capítulo é anunciar e descrever o percurso teórico metodológico da pesquisa, buscando contribuições dos teóricos e dos elementos da realidade para a discussão sobre a problemática das relações de poder no cotidiano da sala de aula.

Para a construção das bases teórico-metodológicas que nos permitiram compreender as evidências do poder disciplinar na relação pedagógica nesse cotidiano, nos servimos da abordagem qualitativa de pesquisa que “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, elegemos uma aproximação com a atitude fenomenológica que consiste, segundo Heidegger (apud MASINI, 1997, p. 62), em “retomar um caminho que nos conduza a ver nosso existir simplesmente como ele se mostra”. Trata-se, ainda de acordo com Masini, de “desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência” (p.63).

A aproximação com a atitude fenomenológica de pesquisa, presente na investigação, nos foi possibilitada pela observação sistemática das práticas e

da relação pedagógica em suas manifestações de poder. Vimos em Lüdke e André (1986) que a observação permite um contato direto e muito próximo com o fenômeno pesquisado e com os pontos de vista e perspectivas dos sujeitos do estudo, possibilitando a apreensão de sua visão de mundo.

As descrições dos fatos observados, os comentários e as sínteses dos acontecimentos do cotidiano da sala de aula e da escola pesquisada foram resultado de uma leitura com características dos estudos etnográficos, justificada pelo nível de inserção da nossa ação no campo, como pesquisadora, mesmo que num período de tempo relativamente reduzido (quatro meses).

Ao refletir sobre os procedimentos etnográficos de pesquisa, que consistem no envolvimento consistente e efetivo do pesquisador com o campo e com os sujeitos pesquisados, fomos levada a entender que em nossa investigação pudemos fazer essa leitura etnográfica. A intensidade do envolvimento com os sujeitos da pesquisa (alunos, alunas, professores, professoras e equipe técnico-administrativa da escola), o mergulho nas atividades realizadas em seu cotidiano, a qualidade das relações travadas e o detalhamento criterioso na descrição das condutas e dos processos interativos acontecidos em sala de aula e na escola, sinalizaram que o trabalho foi qualitativamente produtivo e enriquecedor.

As ações e reações dos sujeitos da relação pedagógica e da pesquisadora no cotidiano escolar, durante a pesquisa, foram registradas em jornal de campo. Esse recurso foi da maior importância, porque nos permitiu o acompanhamento do dia-a-dia na escola e na sala de aula, das falas, escutas, gestos, atitudes, ações e reações nossas e dos sujeitos pesquisados em suas manifestações, produções e interações.

Para o tratamento dos dados e informações colhidos no campo utilizamos a análise de conteúdo, que consiste num “conjunto de técnicas de

análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38).

Neste capítulo abordaremos quatro aspectos relativos ao percurso teórico metodológico: o campo da pesquisa, os sujeitos com os quais interagimos, as categorias de análise e a descrição do percurso no campo durante o período da investigação.

De início situaremos o campo (a sala de aula e a escola, entendidas como espaços vivos de expressão de poder), sua história e suas características atuais, bem como os motivos que nos levaram a elegê-lo como o espaço da pesquisa.

Caracterizaremos ainda os sujeitos que fizeram parte da investigação (alunos e alunas, professores e professoras, equipe técnico-administrativa da instituição escolar), tomados como elementos constituintes da relação pedagógica e como protagonistas das expressões e relações de poder que nos propusemos a discutir.

Algumas categorias como poder disciplinar, relação pedagógica e resistência serão apresentadas e discutidas, para que possamos dizer das suas implicações e contribuições no desenvolvimento da temática.

Na descrição do percurso no campo, diremos do dia-a-dia junto aos alunos e alunas, professores e professoras e de outras pessoas com quem interagimos nas observações, diálogos, entrevistas e seminários.

2.1. Campo empírico de investigação

A escolha do campo da pesquisa teve uma importância considerável para a realização das nossas investigações. Fomos em busca de uma instituição

educacional, campo propício e adequado ao estudo do poder disciplinar na relação pedagógica e no cotidiano de uma sala de aula. Optamos por uma escola pública estadual na cidade de Caruaru, que possuísse turmas do Curso de Magistério em nível Médio.

Vários foram os motivos que orientaram nossa opção. Consideramos importante fazer a pesquisa junto a um grupo de professores e alunos envolvidos com a formação de docentes para o Magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, porque entendemos que a abordagem das concepções e práticas relativas ao exercício de poder na relação pedagógica faz parte do conteúdo de formação desses sujeitos e desse campo de estudo. Outro motivo era o fato de já termos um conhecimento anterior da escola, pois, em outro momento, num curso de especialização, no período de 1999 a 2000, desenvolvemos um trabalho de pesquisa, com apresentação de monografia, nesta mesma escola e também em uma turma do Curso de Magistério em nível Médio.

Uma outra motivação para a escolha do trabalho com a escola de magistério está no fato de, em nossa trajetória profissional, termos trabalhado em escolas com cursos de Magistério, nas funções de direção, coordenação pedagógica e docência. Essa aproximação anterior com o clima institucional do curso favoreceu, sem dúvida, nossa entrada e permanência no campo de pesquisa. Outro ponto que indicou nossa preferência foi o acesso fácil e rápido à escola. Por fim, consideramos da maior pertinência desenvolver um trabalho de pesquisa, envolvendo a formação dos professores, numa escola que tem na comunidade uma história de quarenta e três anos de vida e, nesse mesmo tempo, vem ofertando o Curso Normal em nível Médio. Essa história faz com que a comunidade reconheça e acredite no trabalho que a escola vem desenvolvendo ao longo deste tempo.

Por estar situada num bairro de classe média-alta, no centro da cidade, ela é muito procurada a cada início de ano letivo. De acordo com alguns pais, “é difícil encontrar uma vaga para os filhos”, por isso, muitos precisam madrugar à frente do prédio escolar na época das matrículas e, ainda, enfrentar filas imensas para conseguir a vaga pretendida. Por se tratar de uma instituição de tradição e de renome, os alunos se orgulham ao dizer que lá estudam e, apesar de algumas críticas à organização escolar e a alguns professores e suas práticas, sempre encontram motivos para falar da satisfação em serem alunos desta instituição.

Inaugurada em 02 de fevereiro de 1960, a escola-campo de pesquisa completou 43 (quarenta e três) anos de existência, sempre ofertando o curso de Magistério, como já dissemos. Ao longo da vida educacional foram formadas, pela escola, quarenta turmas deste Curso, num total aproximado de quatro mil professores e professoras. Entre os anos de 1988 a 1995, a escola funcionou como Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹. De 1996 a 2000 voltam a funcionar as turmas do Ensino Médio, além das turmas de Magistério, porém, não mais com a denominação de CEFAM, mas como Escola Estadual. Em 2001, passa por uma grande reforma com a implantação do Projeto Escola Jovem, como parte do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, cujo objetivo “é apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social”².

¹ Em Caruaru, neste período, só esta escola pública funcionou como CEFAM. A escola foi reestruturada para só receber alunos/alunas do curso de magistério em nível médio e turmas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, que constituíam o campo de estágio para os alunos/alunas do magistério.

² MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio. Projeto Escola Jovem.** Fevereiro de 2000.

Com a implementação do Projeto Escola Jovem, a escola passa a atuar com o Curso de Formação de Professores para o Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, em quatro anos, sob uma nova denominação: Ensino Médio-Modalidade Normal³. O processo de transição da estrutura anterior para a atual foi vivido de forma um tanto dolorosa pela escola, porque causou sérios transtornos, com a transferência de onze turmas de primeira à quarta série do Ensino Fundamental para outras escolas da comunidade.

A escola passou por momentos conturbados, diante da insatisfação e resistência dos pais dos alunos transferidos e do assédio insistente da imprensa local, o que exigiu de sua direção apresentar para a sociedade local os motivos da transferência das crianças para outras escolas. O fato é que salas de aula precisaram a dar lugar à construção de quatro salas-laboratório para cumprir as exigências da implantação do Projeto Escola Jovem.

Atualmente, a escola conta com dois mil alunos distribuídos nos seguintes Cursos: Ensino Fundamental (turmas de terceira à oitava série), Ensino Médio, com turmas de Estudos Gerais e Ensino Normal Médio (em quatro anos). Também existem onze turmas do Projeto Avançar, cujo objetivo é a aceleração de estudos em nível Médio, que funcionam no prédio da escola e noutro prédio anexo. Setenta e três funcionários trabalham na escola: a diretora, a diretora adjunta, uma educadora de apoio e uma secretária; cinqüenta e três professores, cinco bibliotecárias, uma merendeira e dez funcionários auxiliares da administração.

³ Conforme Parecer CNE Nº 2/99. Com a criação do Curso de Formação de Professores para as Séries Iniciais em Nível Médio (Curso Normal Médio), a escola passou a funcionar com essas turmas pela manhã e à tarde. Os estágios passaram a ser feitos em outras escolas da comunidade, porque, com o Projeto da Escola Jovem, a escola passa a funcionar somente com turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e com turmas do Ensino Médio (Estudos Gerais e Normal Médio). O Curso Normal Médio é realizado em quatro anos. Em 2003, a primeira turma desta modalidade estará concluindo seu curso, iniciado em 1999.

Ao refletir sobre o quantitativo de funcionários, pudemos observar que esses números são insatisfatórios para o funcionamento regular da escola. Os números denunciam a precarização das práticas e das relações de trabalho e nos levam a pensar sobre as expressões de poder subjacentes à organização do sistema educacional na rede pública de ensino. A distância considerável e notória entre o quadro de funcionários (setenta e três) e o efetivo de matrícula (dois mil alunos) é sinalizadora de uma política educacional excludente, que anuncia, cria expectativas e faz promessas de atendimento aos interesses e necessidades da comunidade escolar. A falta do cumprimento dessas promessas, ou o seu atraso, oculta as reais intenções de uma política de educação descomprometida com os alunos e alunas das classes trabalhadoras.

O espaço da escola é acolhedor, amplo, bonito e agradável. Como sinalizam Frago e Escolano (2001, p. 26), esse espaço

tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem.

Os autores nos ajudam a sentir e a compreender que o espaço escolar, além das dimensões físicas e materiais, está impregnado de elementos da cultura. Neste espaço, cotidianamente, são expressas formas culturais em diferentes níveis, através de estímulos, conteúdos e valores que compõem a “liturgia acadêmica”, possibilitando assim a formação dos “primeiros esquemas cognitivos e motores”. Por isso é que, se fizermos uma busca na memória, poderemos nos remeter ao tempo e ao espaço da nossa primeira escola e rever as marcas das lembranças deixadas em nós, através das primeiras impressões

e dos primeiros sentimentos de bem ou de mal estar suscitados pela arquitetura escolar.

A escola passou por uma grande reforma recentemente para ser identificada como Escola Jovem. Por ocasião da reforma, que durou aproximadamente sete meses, as aulas passaram a funcionar num clube da cidade, em condições muito precárias. Os trabalhos de reforma do prédio escolar incluíram, especialmente, a transformação de quatro salas de aula em quatro laboratórios, como já dissemos anteriormente. No tempo em que estivemos na escola, fazendo a pesquisa, só havia um laboratório de informática funcionando efetivamente, com oito computadores (dois estavam quebrados) para atender aos dois mil alunos. Esta era outra situação que fazia parte dos lamentos e reclamos de professores e alunos. Além da espera ansiosa por mais três laboratórios anunciados (o de Ciências Humanas, o de Ciências Biológicas e o de Línguas), o único laboratório instalado não atendia ao quantitativo e às necessidades de alunos e professores. Nesse sentido, podemos dizer, a partir de Alba (1982 apud FRAGO e ESCOLANO, 2001), que a tecnologia autoritária e a violência administrativa, como expressão de poder dos gestores do sistema de ensino em relação aos espaços educativos, provocaram sérios conflitos dentro da escola, pela impossibilidade de realização das tarefas exigidas e pela precariedade de atendimento às solicitações da comunidade escolar.

Em resumo, foi considerando as possibilidades e a longa inserção da escola na comunidade, como instituição formadora de professores e professoras para as séries iniciais, a despeito das limitações existentes, que fizemos nossa escolha dessa instituição escolar para a realização da pesquisa.

2.2. Sujeitos da Pesquisa

O trabalho de pesquisa foi realizado numa escola pública da rede estadual, que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e que atendeu, em 2002, a um grupo de aproximadamente dois mil alunos que se distribuem em turmas que vão da terceira série do Ensino Fundamental até o quarto ano do Ensino Médio, além de onze turmas do Projeto Avançar. Nos turnos da manhã e da tarde, a escola atendia a doze turmas. No turno da noite, a vinte e três turmas (doze dos Ensinos Fundamental e Médio, e onze do Projeto Avançar, em prédio anexo). O Curso Médio modalidade Normal funcionou com oito turmas: quatro turmas do primeiro ano no turno da tarde, duas do segundo ano, uma funcionando pela manhã e outra, à tarde, e duas turmas do terceiro ano, no turno da tarde. Eram, aproximadamente, trezentos e vinte alunos e alunas, contando-se com as matrículas e transferências que aconteceram durante o ano letivo.

Concentramos nossa investigação em uma turma do segundo ano de Magistério, que funcionava pela manhã. Todas as outras seis turmas funcionavam à tarde. Nossa opção de trabalho por esse grupo deveu-se ao turno de funcionamento, porque esse era o horário em que tínhamos mais disponibilidade para procedermos aos trabalhos de investigação. As atividades de campo foram semanais e organizadas em três dias, pelas manhãs, durante quatro meses.

Prioritariamente, os sujeitos da pesquisa eram trinta estudantes, sendo vinte e oito alunas e dois alunos do segundo ano do Normal Médio, turma A e treze docentes, sendo dez professoras e três professores. Os alunos e alunas distribuíam-se por uma faixa etária que varia de 16 a 22 anos. Existiam duas alunas casadas na turma.

É um grupo que podemos caracterizar como jovem, alegre, dinâmico, animado, cheio de vida, mas, muito disperso e desconcentrado diante do trabalho pedagógico desenvolvido. Decorrente deste fato, a situação da turma em termos de rendimento escolar (ver Anexo 1), mesmo considerando o índice de aprovados, não foi das melhores, ao final do ano letivo próximo passado.

Junto aos alunos, também os professores foram sujeitos participantes do trabalho da pesquisa. Durante quatro meses, semanalmente, estivemos com três professores e dez professoras, dentro e fora da sala de aula, acompanhando-os em suas diversas tarefas. Dentre os docentes, sete professores são diplomados em nível de especialização e seis em nível de graduação. Nove são professores concursados, portanto, efetivos na rede estadual e quatro possuem vínculo temporário. Nove professores lecionam disciplinas compatíveis com suas áreas de formação e os outros quatro professores estão fora de suas áreas. Desses profissionais, onze exercem suas atividades de ensino em outras instituições da cidade e somente duas professoras têm toda a carga horária de trabalho nesta unidade escolar. Vale lembrar que todos lecionam ainda disciplinas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Estudos Gerais).

Além dos contatos sistemáticos com os alunos e professores do 2º Ano “A” do Normal Médio, tivemos contatos assistemáticos com a diretora, a diretora adjunta e a coordenadora pedagógica, com a secretária, com alguns agentes e auxiliares administrativos, com funcionários da biblioteca e da central

de tecnologia, bem como com alguns professores do PROFORMAÇÃO⁴ e do PROFAE⁵.

No capítulo referente à análise dos dados, fizemos a codificação dos sujeitos da pesquisa através de letras (P para professores e A para alunos) e de números (Professores, de 1 a 13 e Alunos, de 1 a 30) para mantermos o anonimato dos depoimentos colhidos durante a investigação.

2.3. Trajetória da pesquisa no campo

À medida que construíamos o objeto de estudo, fomos procurar a Direção do DRE (Departamento Regional de Educação), sediado em Caruaru, a fim de solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa na escola. Dada a autorização, entramos em contato, por telefone, com a diretora e dissemos do nosso desejo de fazer a pesquisa naquela instituição. Na ocasião, início de segundo semestre letivo (julho de 2002), a diretora nos disse que faria uma reunião geral com o corpo docente e funcionários. Solicitamos, também, autorização para participar desta reunião. Com a aquiescência da diretora, participamos dos trabalhos desenvolvidos neste primeiro encontro. A diretora nos apresentou ao grupo e falou da razão de estarmos ali.

Minayo (1994) discute com propriedade a entrada do(a) pesquisador(a) no campo, dizendo que

devemos buscar uma 'aproximação' com as pessoas da área selecionada para o estudo. Essa aproximação deve ser gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos

⁴ PROFORMAÇÃO: Programa de Formação de Professores em Exercício. Este é um curso de nível médio com habilitação em Magistério, destinado aos professores sem habilitação mínima que atuam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola.

⁵ PROFAE: Programa de Formação de Auxiliares de Enfermagem. Este é um curso em nível médio destinado aos profissionais da área de enfermagem que não têm habilitação mínima para o exercício desta atividade.

objetivos pré-estabelecidos. É fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada (pp. 54-55).

A aproximação gradual, hábil e cuidadosa foi indispensável para a nossa aceitação pelo grupo, respeitando, como nos diz Minayo, as pessoas e suas manifestações. Estivemos sempre voltados para a apreensão, compreensão e descrição das relações entre alunos e professores, procurando desvelar as expressões de poder inerentes a estas relações e discutindo com estes sujeitos suas ações e reações impregnadas de poder. Reconhecemos que nossa imersão no cotidiano escolar foi possibilitada pelos vínculos, pela relação dinâmica que conseguimos criar tanto com os alunos como com os professores.

Pudemos, no início e no decorrer da pesquisa, perceber a importância da habilidade do pesquisador quando se aproxima e adentra ao campo ao analisar a nossa situação de pesquisadora, partindo de algumas singularidades. Primeiro, residimos numa cidade de porte médio, onde muitos se conhecem. Segundo, já temos uma história de vida profissional em algumas escolas da cidade e alguns profissionais destas escolas foram encontrados no campo de pesquisa. Finalmente, nossa experiência anterior centrou-se em cursos de magistério, em outras escolas. Então, estes foram fatores que nos possibilitaram uma aproximação bem sucedida no campo, com os sujeitos da pesquisa. Chizzotti (1995) afirma, em seus estudos, que

Cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado... Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões que a transformam em uma obra coletiva (pp. 83-84).

Essa afirmação contempla a nossa opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, no sentido da apreensão da dinamicidade da relação pedagógica, quando vemos alunos e professores em um movimento constante de interdependência e de vinculação com o conhecimento, como objeto de ensino e de aprendizagem. Podemos dizer que o mundo real, objetivo, a ser desvelado e conhecido pelo sujeito está, de acordo com o autor, revestido de significados e relações criados por este sujeito. Cabe-lhe, então, nesse processo de interdependência e através do vínculo sujeito-objeto, elevar o conhecimento do senso comum a um nível de criticidade que lhe permita a adequada intervenção nos problemas da realidade, ou seja, nos problemas vividos pelo sujeito em relação ao objeto, numa postura de reflexão e ação coletivas.

Neste trabalho é importante o papel do pesquisador que, segundo Chizzotti (op.cit), deve estar aberto às manifestações do campo de pesquisa, sem se adiantar ou se deixar levar pelas primeiras aparências, participando das ações e condutas dos sujeitos pesquisados, procurando apreender e compreender as significações que estes sujeitos atribuem à sua vida, ao seu cotidiano, às suas práticas, ao seu mundo. Nessa perspectiva, o pesquisador é chamado a ter uma atitude de imersão no cotidiano, descrevendo cuidadosa e detalhadamente tudo o que vê, captando “o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (CHIZZOTTI, 1995, p. 82). E ainda,

O pesquisador deve manter uma conduta participante: a partilha substantiva na vida e nos problemas das pessoas, o compromisso que se vai adensando na medida em que são identificados os problemas e as necessidades; e formuladas as estratégias de superação dessas necessidades ou resolvidos os obstáculos que interferiam na ação dos sujeitos (id., ibidem).

No dia seguinte à reunião, conversamos com a diretora sobre alguns pontos referentes à reestruturação da escola, sobre a dinâmica do trabalho e dos cursos nesta nova sistemática (Escola Jovem). A seguir, apresentamos a temática e os objetivos da pesquisa, antecipando brevemente as atividades que pretendíamos desenvolver na escola. Solicitamos a autorização para apresentar a pesquisa na próxima reunião com os professores e aí já deixamos agendado um primeiro seminário com essa finalidade. Solicitamos, também, autorização para gravações, fotos e filmagens de acordo com o encaminhamento da investigação e acesso aos arquivos e trabalhos da secretaria para informações sobre os professores e alunos da turma com quem pretendíamos trabalhar (um segundo ano de Magistério em nível Médio do turno da manhã). Solicitamos, ainda, algumas informações da escola em geral e relativas aos cursos e serviços que oferece.

O enfoque qualitativo da pesquisa nos levou a identificar a sala de aula como um ambiente natural (BOGDAN e BIKLEN, 1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), onde se dava o contato direto entre alunos, professores e a pesquisadora e onde foram “criados e fortalecidos os laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre o investigador e a população investigada, propiciando o retorno dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas” (MINAYO, 1994, p. 56).

Foi a partir desses laços criados e dos compromissos firmados entre os pesquisados e a pesquisadora que, imersos no ambiente da pesquisa, alunos e professores foram vislumbrando a possibilidade de novos conhecimentos, sustentados por objetivos, acordos e propósitos bem definidos.

Procuramos ter o cuidado para que as informações coletadas nos permitissem, através da dimensão qualitativa, uma compreensão interpretativa além da simples conduta descritiva que apenas confirma o que já sabemos a

respeito delas. Como nos diz Minayo, é importante que as informações descritas nos propiciem novas revelações, através dos ditos e escritos elaborados ao longo das investigações.

Outra grande preocupação nossa foi buscar e atribuir sentido e significado às manifestações de poder de professores e alunos, partindo de situações “microbianas”, infinitesimais, microfísicas, moleculares e intersticiais de exercício de poder (FOUCAULT, 1987), para dizer da sua interferência substancial nas situações macro, nos grandes sistemas sociais, procurando apreender o dinamismo interno das situações em que o exercício de poder acontecia.

A adoção de uma atitude fenomenológica (MASINI, 1997) nos permitiu que concebêssemos alunos e professores como sujeitos e atores em relação ao objeto do conhecimento, num processo vivo, dinâmico de interação, em intersubjetividade. Assim, analisamos a relação professor-aluno-conhecimento em interação, descrevendo-a, interpretando-a e procurando mostrar como o poder disciplinar se manifestava naquela relação, como os protagonistas da relação pedagógica expressavam poder e como aconteciam as relações de poder no cotidiano da sala de aula e da escola.

Depois desses primeiros contatos, que nos permitiram uma visão panorâmica do campo, iniciamos o trabalho de observação sistemática junto às alunas, alunos e professores da turma escolhida. Pudemos perceber que o ato observador precisou ser extremamente bem cuidado no sentido de ser planejado e não ser visto como invasão do espaço da sala de aula e da escola. Solicitamos, aos sujeitos pesquisados, autorização para a ação observadora e, na cumplicidade pedagógica criada e implementada a cada dia, pudemos sentir o quanto esta ação iluminou o objeto de estudo.

Vivenciamos a observação sistemática de alunos e professores em suas ações, falas, gestos, atitudes, expressões e silêncios. Observamos o tempo, o espaço e o movimento da sala de aula e da escola. Observamos, ainda, diálogos entre alunos e professores. Observamos, finalmente, eventos da escola que envolveram alunos e professores e as nossas próprias atitudes e ações como pesquisadora.

A vivência da observação sistemática exigiu que optássemos pela leitura etnográfica que, segundo Souza (1999, p. 19), capta o “registro das atividades do dia-a-dia profissional e pessoal”. Essa leitura também permite ao pesquisador “documentar todas as reações a tudo que ouvir, ler, ver e sentir dos outros e de si mesmo” (id., p. 15). Utilizamos o jornal de campo que, aproximando-se do diário etnográfico, é constituído pelo “registro feito no dia-a-dia de acontecimentos e eventos quotidianos, ordinários e extraordinários, a partir de nossa observação participante da vida social dos grupos e instituições que queremos estudar, compreender e/ou mudar” (EL HAMMOUTI apud SOUZA, 1999, p. 16).

No jornal de campo, anotamos “com detalhes, nossas ações e as ações dos parceiros com quem interagimos”. Observamos e registramos “fatos marcantes: descobertas, incidentes significativos, encontros, reuniões, reflexões, leituras, conflitos, eventos corriqueiros, ações e detalhes que vemos sempre, mas sem muito notar ou levar em conta o significado que podem ter em relação ao objeto de estudo” (id., ibidem). Registramos

os conteúdos trabalhados na escola (conhecimentos, exercícios, tarefas, avaliações, dinâmicas de grupo, materiais e ambientes utilizados), rituais e relações práticas, a linguagem falada, diálogos, conversas formais e informais que refletem procedimentos de raciocínio prático, atividades cognitivas, etc., nos contextos escolares e extra-escolares (meio cultural) (EL HAMMOUTI apud SOUZA, 1999, p. 17).

No dia do primeiro contato com a turma observada, encontramos as duas primeiras aulas vagas, procuramos saber quem era a sua representante e pedimos para fazer a nossa apresentação e do nosso trabalho. Dissemos dos motivos que nos levaram até ali, falamos sobre o objeto de estudo - o exercício de poder na relação pedagógica – sobre os objetivos e pedimos para permanecer na sala de aula por algum tempo para que pudéssemos colher informações e dados para a pesquisa. Em nossa fala, procuramos deixar clara a compreensão sobre a relação entre a pesquisadora e os membros da turma, relação em que alunas e alunos eram vistos como “autores de um conhecimento que deve ser levado, pela reflexão coletiva, ao conhecimento crítico” (CHIZZOTTI, 1995, p. 83).

Percebemos que, com a nossa conversa com a turma, vários sentimentos brotaram do interior do grupo e, em particular, de cada aluna e aluno: alguns, curiosos a respeito de nossa experiência profissional, do local onde trabalhávamos; outros expressavam gestos interrogativos, mas não tinham coragem de fazer perguntas.

Outros, ainda, já adiantavam que o grupo precisava tomar cuidado porque estávamos ali para “fiscalizá-los”. Uns expressavam sorrisos de boas-vindas e outros expressavam um semblante de desconfiança... Enfim, procuramos agir com o máximo de clareza, mostrando a seriedade do nosso trabalho e o desejo de participar das experiências e do cotidiano do grupo durante o tempo da pesquisa de campo.

Feitas as primeiras apresentações, tomando na sala um lugar junto aos alunos e alunas, passamos a observar sistematicamente os elementos possíveis e passíveis de um olhar mais atento e cuidadoso. Procurando conhecer um a um, alunos, alunas e professores, pelos seus respectivos nomes,

tentamos agir num nível de empatia que nos assegurasse a confiança crescente e necessária do grupo. A esse respeito, André (1995) afirma

A empatia vem sendo apontada há muito como uma característica essencial dos pesquisadores que realizam trabalho de campo. Ela se constitui num dos princípios básicos da fenomenologia, que está nas raízes dos estudos qualitativos. Segundo esse princípio, o observador deve tentar se colocar no lugar do outro para tentar entender melhor o que está dizendo, sentindo, pensando. Ela é, portanto, um importante componente nas situações em que o pesquisador interage com os sujeitos para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenômeno em estudo (p. 62).

A autora defende a importância de uma atitude empática do pesquisador durante as conversas e negociações com o grupo e, muito mais, durante as entrevistas, momento em que é fundamental o clima de confiança entre pesquisador e pesquisados, o que favorece sem dúvida a fluência e a fruição das informações.

Os dias passados na escola e, sobretudo, na sala de aula, nos oportunizaram experiências inéditas no tocante às observações sobre a relação pedagógica. Vivenciamos momentos singulares de construção de conhecimentos junto a uma turma jovem, dinâmica, alegre e cheia de vida. Foram quatro meses de intenso aprendizado, convivendo com trinta estudantes (vinte e oito alunas e dois alunos) e treze docentes (dez professores e três professoras) que interagiam e, por vezes, se enfrentavam das mais variadas formas.

Quando já estávamos no período de observação, há uns quinze dias do início da pesquisa, agendamos com a diretora o primeiro encontro com todos os professores e equipe técnico-pedagógica da escola. A direção nos disse que faria o encontro durante todo o dia, para planejamento das atividades do segundo semestre letivo. Solicitamos um espaço neste encontro e, assim,

tivemos a oportunidade de discutir com o professorado e equipe técnica o projeto da pesquisa, submetendo-o à apreciação crítica dos presentes. Alguns professores colaboraram com sugestões, outros comentaram a pertinência do objeto de estudo para o repensar da relação pedagógica na sala de aula e na escola, outros questionaram as causas da escolha da turma, levantando a importância do confronto com outras turmas, tendo em vista o perfil e as atitudes e condutas dos professores nas diversas turmas. A nossa satisfação foi grande ao sentir a receptividade do grupo, confirmando a pertinência da pesquisa.

Tivemos, ainda, a oportunidade de realizar trabalhos com a turma em momentos de ausência do professor (por motivo de capacitação). Realizamos atividades docentes durante as aulas da disciplina Didática da Matemática, trabalhando com alguns conteúdos determinados e planejados.

Além destas atividades de docência, por diversas vezes éramos solicitadas a orientar o grupo em relação aos trabalhos solicitados pelos professores: para preparação de aulas nas ocasiões em que as alunas iam substituir professoras, para dar títulos aos textos produzidos, para indicar leituras, livros e autores que deveriam ser utilizados na apresentação de trabalhos, para orientações sobre como agir diante das posturas e propostas dos professores, sobre como agir diante de pais, amigos e parceiros, orientações sobre como agir com alunos em suas salas de aula (algumas alunas já trabalham em escolas da comunidade, substituindo professores e dando aulas particulares), orientações para resolução de conflitos com os colegas na própria sala de aula.

Enfim, estas eram situações em que cotidianamente nos víamos inseridas e que exigiam de nós condutas cuidadosas, hábeis e disponíveis, além de indicarem claramente que, a cada momento da pesquisa, nossa aproximação com o grupo ia se tornando mais efetiva. Fortalecemos este argumento quando

lemos Wilson (1977 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) ao afirmar que, de acordo com a hipótese qualitativo-fenomenológica que fundamenta a pesquisa etnográfica,

o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano (p.15).

A tentativa e a necessidade de sistematizar mais algumas informações sobre o grupo nos levou, depois de algum tempo de observação, a preparar e aplicar um questionário (conforme Anexo 2) para o aprofundamento do estudo. Além das conversas e entrevistas, precisávamos saber informações sobre a vida pessoal dos alunos e alunas, suas expectativas em relação ao curso, seu nível de entendimento sobre a formação docente, suas esperanças e projetos de vida. Assim também aconteceu com os professores. Aplicamos um questionário a doze professores (conforme Anexo 3), com o objetivo de levantar informações sobre seu nível de formação, suas facilidades e dificuldades de trabalho e de relacionamento com a turma e sobre sua atuação profissional além da escola.

Optamos, também, durante o estudo, pela utilização da entrevista semi-estruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Nessas entrevistas, que foram gravadas com oito docentes, abordamos as relações entre professores e alunos em sala de aula, envolvendo a dinâmica de apreensão do conhecimento e as relações entre os alunos e os demais sujeitos e situações da escola. Essas entrevistas foram realizadas durante o período da pesquisa, algumas na sala dos

professores, outras na biblioteca da escola e outras na própria sala de aula nos finais de horário, sempre contando com a atenção e a receptividade dos(as) professores(as).

Durante a pesquisa de campo, participamos de vários eventos promovidos pela escola: gincanas, reunião promovida pela TV Futura, Mostra de Ciências, Artes e Cultura, encontros de professores e confraternizações. Participamos ainda das aulas de Práticas Pedagógicas no horário da noite com as duas turmas do segundo ano do Normal Médio juntas num mesmo momento. Em todos esses eventos observávamos atentamente as relações travadas entre alunos e alunas e entre alunos, alunas e os professores/orientadores, e nos colocávamos numa atitude de participação intensiva nas atividades solicitadas e realizadas, procurando cumprir os papéis objetivo de observador e subjetivo de participante sugeridos por Wilson (op. cit.); papéis adequados a um estudo como o nosso, com aproximações e características fenomenológicas e etnográficas.

Com um nível de envolvimento acentuado no cotidiano da escola, tivemos acesso a todos os serviços e espaços da instituição escolar. Às vezes, íamos à secretaria para anotação de dados e informações referentes aos alunos e professores da turma onde concentrávamos a pesquisa. As funcionárias da secretaria disponibilizaram todos os arquivos e fichas necessários ao nosso trabalho, inclusive, permitiam que manuseássemos pessoalmente esses arquivos e pastas do pessoal docente e discente.

Algumas vezes íamos à Biblioteca, conversar com as professoras que lá trabalhavam, sobre o fluxo das visitas de alunos e professores, sobre o serviço de empréstimo dos livros e outros assuntos pertinentes ao uso desse serviço na escola. Outras vezes, íamos ao Laboratório de Informática conversar com os professores sobre o funcionamento e as motivações deste trabalho para os alunos. Freqüentávamos mais sistematicamente a sala de informática porque a

turma com a qual trabalhávamos tinha essas aulas dois dias durante a semana. Era este um dos espaços que mais atraíam a atenção e a curiosidade dos alunos, apesar da limitação do número de computadores: apenas oito aparelhos, dos quais dois quebrados, para atender a turmas de 40 a 60 alunos.

A cada dia, quando chegávamos à escola, passávamos pela sala dos professores para cumprimentá-los e conversar um pouco com cada um. Olhávamos, então, os avisos nos quadros e murais e nos inteirávamos das notícias mais recentes sobre o dia-a-dia da escola. Às vezes também íamos à sala das Práticas Pedagógicas, onde ficavam expostos materiais confeccionados pelas alunas e alunos do curso normal. As professoras das Práticas e das Didáticas específicas nos convidavam para ver as produções das alunas e para conhecer outras turmas do Normal que tinham aula nessa mesma sala.

Todo este envolvimento com e no ambiente escolar nos possibilitava a participação em eventos realizados, como as reuniões com os professores, gincanas, mostras culturais e confraternizações, que traziam subsídios importantes para a produção da pesquisa.

Tivemos, ainda, a possibilidade de organizar e realizar mais dois seminários com os sujeitos da pesquisa, professores e alunos, para informá-los sobre alguns achados. Em nosso estudo os seminários temáticos foram negociados através de acordos que firmamos com a direção e os professores da escola-campo de pesquisa e, também, a partir do conteúdo das observações. Recurso considerado da maior importância para a avaliação e validação da pesquisa, o seminário traduziu-se como uma atividade que possibilitou aproximações substanciais entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados no nível da reflexão e da discussão em torno do objeto de estudo.

Acreditamos que nos momentos da pesquisa (e em outros momentos do cotidiano escolar) a implementação do seminário foi um procedimento que

nos ajudou a conceber que o conhecimento surge das dúvidas e incertezas do dia-a-dia e que, por isso, torna-se importante a troca de idéias, a busca de novas alternativas, num movimento permanente de reconstrução do conhecimento, a partir das experiências individuais e grupais que, no confronto e na discussão, adquirem aquela dimensão transformadora de que falamos e necessitamos.

Pudemos perceber através de Santiago (1990, p. 94) que os seminários podem ser considerados “como uma possibilidade de gerar a ‘discussão coletiva’ e com ela corporificar o processo de reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica”. Entendemos, com a afirmação da autora que o seminário como uma atividade de grupo, coerente e didaticamente encaminhada, pode assumir uma dimensão transformadora quando, através do diálogo, gerado pela discussão coletiva, desvela os sintomas e problemas da prática pedagógica num processo que toma corpo na reflexão-ação-reflexão.

Conversamos com a diretora e ela nos autorizou a convocar os professores para este trabalho. Apesar de alguns faltosos, conseguimos nos encontrar com a maioria, durante uma manhã.

Iniciamos o seminário (conforme pauta Anexo 4) agradecendo a presença dos professores e apresentando os seus objetivos: comunicar o estágio em que a pesquisa se encontrava, refletir e discutir sobre os elementos significativos do processo pedagógico transversalizados por relações de poder. Os pontos enfocados foram: os objetivos e os conteúdos, as estratégias metodológicas, a relação professor-aluno, a disciplina, a assiduidade e a pontualidade, o processo avaliativo e as condutas de resistência. Dissemos aos professores como caminhamos durante os trabalhos de observação na sala de aula, discutindo cada elemento acima citado, em relação às dimensões de poder que lhes são subjacentes. Abordamos pontos referentes ao perfil do grupo

pesquisado. Levantamos alternativas de superação para algumas questões levantadas e avaliamos tanto o seminário como o trabalho geral da pesquisa.

Consideramos produtivo o momento deste encontro por nos ter possibilitado a clareza e a transparência na colocação e na discussão das questões.

Realizamos um outro seminário com as alunas da turma pesquisada e discutimos a mesma pauta do trabalho realizado com os professores. Concentramo-nos, no entanto, nos resultados do questionário e das entrevistas que fizemos com as alunas e os alunos para construir o perfil do grupo. A idéia do questionário surgiu da nossa curiosidade em relação aos anseios e expectativas do grupo diante do curso de magistério confrontados com os resultados das observações realizadas em sala de aula, que apontavam para condutas de desinteresse, desatenção, desmotivação durante a maioria das aulas. Essa discussão, atrelada àqueles elementos significativos do processo pedagógico, norteou o encaminhamento do seminário realizado com as alunas e alunos, num nível de intensa participação do grupo em relação ao enfrentamento das questões levantadas.

Como não houve possibilidade de a direção da escola participar dos dois seminários anteriores, procuramos agendar um encontro para conversar sobre os trabalhos realizados. Estiveram presentes a diretora, a diretora adjunta e a educadora de apoio que ouviram atentas o relato que fizemos dos trabalhos realizados nos seminários. Elas concordaram com algumas questões, discordaram de outras e disseram do desejo de levar alguns pontos de nossa discussão para a próxima reunião com os professores.

Depois desses três encontros, voltamos poucas vezes à sala de aula, porque já estávamos em final de período letivo. Mesmo assim, a turma cobrava a nossa presença e nos questionava sobre a continuação dos trabalhos no

próximo período letivo. Este era um sinal dos laços e dos vínculos que conseguimos criar e cultivar junto ao grupo de pesquisa, considerando-se a rigorosidade e a dimensão científica que deveria impregnar o objeto de estudo.

Participamos ainda de dois momentos de confraternização com o pessoal da escola: um com as alunas, alunos e professores e a direção e outro com professores, funcionários e a direção da escola. Foram momentos consistentes de lazer, ensino e aprendizagem, sempre permeados de relações de poder.

O primeiro momento de confraternização partiu do interesse dos alunos e alunas e aconteceu num dia de domingo fora da escola. Este dia foi ansiosamente esperado e cuidadosamente preparado por alunos, alunas, professores e pela pesquisadora. Foram planejados o transporte para o grupo, a alimentação, a troca de presentes e as atividades recreativas orientadas pelas alunas, sob a coordenação de uma das professoras do curso. A direção da escola esteve presente, bem como os professores, as professoras e todos os alunos e alunas, com exceção de uma que havia marcado uma viagem com antecedência. Participando intensivamente desse momento, tivemos a oportunidade de avaliar a alegria e a satisfação de todos e todas num momento inesquecível de lazer tão necessário ao fortalecimento dos vínculos entre os que aprendem e os que ensinam.

Nesse primeiro momento, fora da escola, conseguimos perceber que, de acordo com os espaços e tempos, as relações de poder podem se dissipar, se apresentam de forma atenuada, ou dão lugar a outro tipo de relacionamento. As atividades de lazer e o entretenimento possibilitavam a expressão de condutas e sentimentos de espontaneidade e alegria contagiantes, diferentemente das relações em sala de aula. Vimos e participamos de relações entre professores e alunos tão amistosas, solidárias e descontraídas, que ficava

difícil reconhecer as figuras do professor ou da professora, do aluno ou da aluna nas pessoas que se entregavam ao divertimento e à brincadeira.

Do mesmo modo observamos a dificuldade de alguns profissionais de se despojarem de seus papéis de comando, de coordenação, impregnados que estavam pela responsabilidade de acompanhar um grupo de alunos e alunas durante um dia de lazer, fora do espaço escolar.

Experiências como essas (momentos de lazer num espaço extra-escolar) nos mostram que a escola como espaço organizado e sistematizado de articulação de saberes define e condiciona papéis de aluno(a), de professor(a), de diretor(a), que determinam, reforçam e modificam as identidades, transformando estas pessoas em sujeitos de poder. Como já dissemos, fora do espaço escolar alguns e algumas conseguiram se desvencilhar melhor de seus papéis, outros, não. Mesmo assim, os que não conseguiram, não chegaram a comprometer os prazeres e alegrias do grupo; todos/todas e cada um(a) se divertiu a seu modo, de acordo com suas predisposições.

O segundo momento de confraternização, mais próximo às festas natalinas, foi planejado pela direção da escola junto a alguns professores. Tendo recebido o convite também para este evento realizado na escola, procuramos nos envolver ativamente, participando do almoço e da troca de presentes, no tradicional “amigo secreto”.

Neste segundo momento, acontecido na própria escola, mesmo tendo sido cuidadosamente planejado e organizado, não apresentava o clima descontraído e espontâneo do primeiro momento. Ficava difícil o despojamento ou o descondicionamento dos papéis de cada profissional ali presente. As figuras de poder do professor, da professora, da diretora, da diretora adjunta, da coordenadora condicionadas por seus papéis sociais no grupo, impediam ou escondiam de alguma forma (invisível, dissimulada, despretensiosa), a

expressão livre e totalmente descontraída do grupo. Acreditamos que o espaço escolar também tinha o poder de inibir o grupo em suas manifestações, porque não era um espaço apropriado para o lazer e, por isso, refletia a necessidade de alguns cuidados. Mesmo considerando essas limitações, o momento foi brilhante, agradável, prazeroso e, sem dúvida, inesquecível!

Estas foram duas situações em que tivemos condição de avaliar a importância das intensas aprendizagens que realizamos na escola, como pesquisadora.

Os agradecimentos e as solicitações pela continuação de nossa presença no campo de pesquisa mostravam, a todo momento, que é sempre bem-vinda no grupo a chegada de alguém que esteja disposto ou disposta a refletir e discutir sobre a teoria-prática e sobre a relação pedagógica no cotidiano escolar, sempre na perspectiva de atitudes, procedimentos e práticas transformadoras, que atendam aos interesses dos alunos das escolas públicas.

Já tendo concluído formalmente o trabalho de pesquisa, a direção da escola nos convidou a realizar um seminário com o professorado no início do novo ano letivo de 2003. Organizamos um trabalho sobre o poder disciplinar, para ser discutido com os professores e as professoras. Conversamos sobre a pesquisa e destacamos o poder disciplinar como nossa categoria central de análise. Solicitamos uma discussão em pequenos grupos sobre trechos de alguns teóricos que discutem a disciplina e a indisciplina escolar (Foucault, Aquino).

Dissemos, ao final do trabalho, da importância da nossa ação como educadores, interferindo, através das “micropráticas” do cotidiano, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas. Discutimos a necessidade do olhar para a escola, para a prática social num nível macro, mas ressaltamos que os pequenos atos do dia-a-dia vivenciados na relação pedagógica, e muitas

vezes imperceptíveis, são revestidos da força, do poder que levam às transformações sociais.

Queremos dizer da importância da realização de mais esse seminário, realizado junto aos professores, às professoras e à equipe técnico-administrativa da escola, para a nossa pesquisa. A solicitação, através da direção da escola, veio confirmar a validação de um trabalho realizado em tão pouco tempo, mas com uma ressonância e uma pertinência notável como contribuição à reflexão e à discussão das práticas e das relações pedagógicas, permeadas de expressões de poder, que se desenvolvem naquela instituição escolar.

2.4. Categorias de Análise

A composição do percurso teórico metodológico da nossa investigação nos impeliu à busca e à discussão de categorias que possibilitaram a compreensão dos fundamentos teóricos da temática. O poder disciplinar, a relação pedagógica, o cotidiano e a resistência como manifestação de poder constituíram o quadro conceitual que deu suporte à nossa investigação. A análise destas categorias reafirmou a força e a pertinência dos nossos argumentos na constituição da problemática proposta.

2.4.1. Poder disciplinar

Esta é a nossa categoria central de análise, tendo em vista que o objeto de estudo que direciona e deu origem à investigação é o exercício de poder na relação pedagógica. Buscamos analisar as manifestações de poder presentes na relação professor-aluno-conhecimento, isto é, na relação pedagógica.

A discussão sobre a questão do poder diz muito das possibilidades e dos limites do ser humano individual e coletivo. Na sociedade, vivemos em relação, em comunicação, aprendendo e ensinando na convivência com os outros. Vivemos, enfim, numa intrincada rede de relações sociais, de relações de força que, segundo Deleuze (1992), não se limitam à violência, nem a um determinado nível de grupo ou classe social. As análises foucaultianas nos mostram que as relações de força implicam os sujeitos destas relações, em diferentes tempos e espaços, constituindo as singularidades e as diversidades das pessoas e grupos. É a força de um sujeito ou de um grupo que, em relação com outras forças de outros sujeitos e grupos, interfere numa situação, na perspectiva da manutenção ou da transformação.

Pensar o poder desta forma é um sinal de inquietação social e, parecidos, que é também o desejo daqueles que se preocupam e lutam por novas formas de vida em sociedade, por transformações sociais. Pensar o poder numa dimensão positiva, como possibilidade, e não apenas numa dimensão negativa, como limite, leva-nos a repensar a visão linear da história, considerando suas rupturas e sua descontinuidade, revendo e reescrevendo o momento histórico.

Quando pensamos em estudar o exercício de poder na relação pedagógica, concebemos essa relação como harmoniosa e conflituosa, de simpatias e antipatias, de mando e obediência, de concordância e discordância, de estímulos e desestímulos, de acessos e entraves, de facilidades e bloqueios, de limites e possibilidades, de ensino e aprendizagem.

Assim caracterizada, podemos perceber que esta é uma relação de forças, acordos, lutas e conflitos, de sentimentos positivos e negativos, que culmina num estágio satisfatório ou insatisfatório em relação ao processo de aprendizagem. Desta forma, a relação entre professores, alunos e conhecimento, por ser passível de ser disciplinada, é “uma relação de poder que

se exerce sobre corpos, multiplicidades, momentos, desejos, forças” (FOUCAULT, 1979, p. 162). Dessa relação emana o poder disciplinar observado na escola.

No pensar foucaultiano, a disciplinaridade é entendida “tanto como fragmentação, disposição e delimitação de saberes, quanto como conjunto de normas e regras atitudinais, na forma de preceitos explícitos e implícitos” (VEIGA-NETO, 1995, p. 46).

Nestas duas dimensões, a interveniência do poder é notável: quando se dispõem os conteúdos escolares em forma de Disciplinas e quando se estabelecem e convencionam normas e regras de conduta. Tanto os conteúdos dispostos em forma de Disciplinas, como o disciplinamento preceitual e prescritivo do tempo, do espaço e do movimento na escola, possibilitam em nós a produção de um novo conhecimento e de novos saberes. Nestes dois momentos observamos o poder como produtor de saber.

Foucault (1979, p. 189) acrescenta que

Na realidade as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento. As disciplinas são portadoras de um discurso... veicularão um discurso que será o da regra... da norma... definirão um código da normalização... referir-se-ão a um horizonte teórico... o do domínio das ciências humanas.

Podemos perceber, através dessa afirmação, o sentido que Veiga-Neto (op.cit.) dá à disciplinaridade a partir de Foucault: “fragmentação, disposição e delimitação de saberes”. Assim é política e legalmente distribuído o conhecimento nas instituições escolares, em forma de Disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, etc). É o conhecimento segmentado, estruturado e ideologicamente estabelecido para ser vivenciado/trabalhado na

escola, como espaço de organização e sistematização dos saberes. Esse conhecimento, segmentado em Disciplinas, é produzido através de discursos e enunciados que são interpretados como verdade, a verdade do saber. Referendados por regras, normas, códigos de normalização, as Disciplinas tomam a forma de discursos de verdade, discursos de poder.

Foucault (1987, p. 126) nos diz que as disciplinas são “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade”.

É esse controle minucioso, microfísico, invisível, às vezes imperceptível, do tempo, do espaço e do movimento dos sujeitos e, no nosso caso, dos alunos e dos professores na relação pedagógica, que está impregnado de poder, de poder disciplinar. O autor acrescenta: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Trazemos um ranço histórico que nos mostra o aluno dócil, quieto, calado, como o aluno ideal. É a idéia de um aluno disciplinado, porque é fácil de ser trabalhado, que não constitui um desafio para o professor. Neste sentido, aparece a dimensão negativa do poder submetendo, reprimindo e recalçando uns aos outros. Noutro sentido,

O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva (MACHADO, 1979, p. XVI).

Refletindo sobre esta outra dimensão produtiva e positiva de poder disciplinar, podemos dizer que existem situações educacionais em que a relação pedagógica, fundamentada e permeada pelo diálogo, possibilita a libertação, a

superação, a transformação e não a sujeição. Numa relação com essas possibilidades, o corpo é trabalhado, aprimorado, disciplinado através de estímulos e recursos motivadores, mas não supliciado ou mutilado para ser submetido. Nessa relação, alunos e professores são e se sentem provocados diante do desafio do conhecimento. As relações de força que se tecem nessa relação estão impregnadas de poder, de um poder que produz saber, que tem uma “eficácia produtiva”. Assim, o poder disciplinar, como organização do tempo, do espaço e do movimento, tanto reprime, como liberta, tanto promove o fracasso, como o sucesso, tanto cerceia, como favorece e estimula a relação pedagógica, ou seja, incentiva alunos e professores a buscarem e a apreenderem o saber/conhecimento.

2.4.2. Relação Pedagógica

Quando nos propomos a refletir e a discutir as relações de poder que são vivenciadas no cotidiano da sala de aula, partimos do princípio de que neste espaço de ensino e aprendizagem convivem harmoniosa e conflituosamente alunos, professores e conhecimento. É através do diálogo entre estes elementos que o discurso pedagógico toma corpo. Alunos, professores e saberes constituídos estão envolvidos numa relação didático-pedagógica erigida pelo uso do saber e pela expressão de poder. Saber e poder são, assim, categorias que fazem parte do cotidiano de alunos e professores em reciprocidade, considerando o caráter assimétrico, as possibilidades e os limites destes sujeitos componentes da relação pedagógica, a partir dos seus lugares de discência e docência.

Concebemos como relação pedagógica, para efeito de análise, aquela que envolve alunos, professores e o objeto de conhecimento, em interação, em situação de ensino e aprendizagem: alunos e professores mediatizados pelo

diálogo em torno de questões a serem refletidas, discutidas, problematizadas, ensinadas e aprendidas.

Para uma primeira ilustração do nosso entendimento sobre essa categoria, buscamos o apoio em Abreu e Masetto (1990, p. 113) que descrevem a situação da sala de aula como um “encontro” onde

seres vivos, seres humanos, confinados dentro dos limites da classe se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente... mesmo estando limitados por um programa, um conteúdo, um tempo pré-determinado, normas diversas da instituição de ensino, etc., o professor e o aluno, interagindo, formam o cerne do processo educativo. Conforme o rumo que tome o desenvolvimento desta interação, a aprendizagem do aluno ‘pode’ ser mais ou menos facilitada, orientada mais para uma ou outra direção. Por certo, uma relação tem dois pólos e cabe a ambos determinar o clima de sua relação; por certo, também, entretanto, professor e aluno desempenham papéis diferenciados nessa relação de sala de aula voltada para a aprendizagem e cabe ao primeiro tomar a maior parte das iniciativas, incluindo o ‘dar o tom’ no relacionamento estabelecido entre eles (p.113).

Pelo trecho descrito acima podemos ampliar nossa compreensão sobre o significado da relação pedagógica no cotidiano da sala de aula. Os autores dizem que o clima desta relação é determinado pelos professores e alunos, através do desempenho de papéis diferentes, mas que, reconhecidamente, cabe ao professor coordenar o processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a assimetria de papéis e condutas existentes nesta relação pedagógica. Podemos ver, então, implícitas nessa assimetria, as manifestações de poder que permeiam a relação professor-aluno na busca do conhecimento. Abreu e Masetto (1990) mostram, ainda, os enfoques de reciprocidade e de interação que podem ser observados quando alunos e professores se encontram, se defrontam e afirmam que a postura do professor

fundamenta-se nas suas concepções de mundo, de sociedade e de homem. Daí porque existem relações pedagógicas diversas e múltiplas, que possibilitam uma maior ou menor consecução dos objetivos traçados pelos sujeitos que constroem o processo pedagógico.

Freire, em sua rigorosidade pedagógica, nos mostra como o professor, em sua teoria-prática, aprende na relação com o aluno. Em seus diálogos com Shor (FREIRE, 1986, p. 124), ele diz

que o educador refaz a sua 'cognoscibilidade' através da cognoscibilidade dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica.

Com essa abordagem, Freire destaca o objeto cognoscível como o vínculo entre dois sujeitos cognoscentes que são levados a "refletir juntos sobre o objeto". É neste momento que podemos observar o efeito epistemológico da relação pedagógica. O vínculo, a conexão, a relação pedagógica de que o autor fala é materializada pelo diálogo. Ele acrescenta que

o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (id., ibidem).

Está aí uma das maiores "bonitezas", no dizer freireano, dos atos de ensinar e aprender: o diálogo aproximando pessoas na intenção de apreenderem o conhecimento. Esta é uma ação impregnada de poder, de poder disciplinar, porque na escola o poder se caracteriza como disciplina; e nessa relação com o conhecimento, o poder, o exercício de poder aponta para a libertação, para a transformação (FOUCAULT, 1987).

Vejamos, ainda, Freire (1986, p. 125), quando diz que

Precisamente porque há uma epistemologia aqui, minha posição não é a de ‘negar’ o papel diretivo e necessário do educador. Mas ‘não sou’ o tipo de educador que se considera ‘dono’ dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto.

Como o próprio autor admite, ele não nega a assimetria em que se assenta a sua relação com o educando, mas também não se considera o dono do saber. Ele nos mostra a importância da “investigação conjunta” do objeto de conhecimento, levando-se em consideração o respeito às diferenças numa situação dialógica que, não permitindo o espontaneísmo, precisa estar revestida de “responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos”, de intencionalidade, portanto.

2.4.3. Resistência

É, sem dúvida, um dos nossos objetivos neste trabalho, analisar situações que possam ser caracterizadas por atos desta natureza, mostrando que nestes movimentos e momentos de resistência estão implícitas dimensões de poder que podem ser observadas concretamente no cotidiano da sala de aula, na relação docente-discente-conhecimento. Caracterizando essa relação, podemos dizer que, na escola, e mais especificamente na sala de aula, professores e alunos são sujeitos que, a priori, estão ou vão em busca de ensinar e aprender em interação.

A relação professor-aluno-conhecimento, assim constituída, em sala de aula assume a dimensão de relação pedagógica, justamente porque implica

no processo recíproco de ensino e de aprendizagem: alguém ensina, mas, também aprende (o professor), e alguém aprende, mas, também ensina (o aluno). O professor vive junto ao aluno um processo de apropriação do conhecimento. Essa é uma relação, no dizer de Freire (1997, p. 67), em que “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela; é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”.

Na sala de aula transitam corpos, mentes, seres humanos, sujeitos que, com seus jeitos, estilos, valores, interesses, condutas, intenções, vivem intensas relações autoritárias ou democráticas, opressoras ou libertadoras, de acordo com as essências que constituem as diferenças dos protagonistas do processo pedagógico.

Em algumas situações, observamos que o professor se coloca como quem detém o monopólio da relação, por se apresentar como quem tem o domínio do conhecimento sistematizado, dá as ordens, define objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e estratégias de avaliação; como quem controla o tempo e o espaço, o corpo e a mente do aluno, submetendo-o às diretrizes e normas escolares. O aluno, por sua vez, escuta, calado, a explicação e as ordens do professor. Esta é a relação que pode ser caracterizada como autoritária, tradicional, conteudista, onde o poder do professor se expressa de forma nítida, em nome da manutenção da ordem, da disciplina.

Noutras situações, observamos que o professor mantém com o aluno uma relação que podemos chamar de democrática. Nas aulas, ele fala mas também possibilita a fala dos alunos, organiza as atividades a serem desenvolvidas com o grupo, mas reformula, justifica, ouve opiniões, reelabora seu trabalho e suas ações. Não se considera aquele que sabe tudo, o detentor do conhecimento, e possibilita vez e voz ao aluno. Reconhece as limitações do

aluno, mas, as suas também. Organiza, com a colaboração dos alunos, as normas disciplinares a serem desenvolvidas em sala de aula, utilizando os contratos de trabalho e os acordos coletivos. O aluno, nessa situação, é um elemento ativo e participante na sala de aula e, a partir do momento em que, através das experiências que traz da sua casa, do seu mundo, sente que pode estabelecer confrontos e articulações com o conhecimento acumulado e sistematizado, integra-se à relação pedagógica como protagonista.

Quando nos detemos na problemática das relações, somos levados, por vezes, a pensar em harmonia, em afinidade, em igualdade de condutas e convergência de opiniões, ou até a admitir que as pessoas que têm um bom relacionamento apresentam as mesmas formas de ver, perceber e agir perante o mundo. Temos dificuldade de conceber, de forma geral, que uma vivência sadia, normal, coerente, supõe diferenças e temos, também, dificuldade de perceber que, através do diálogo, as diferenças se fortalecem e se valorizam.

A relação pedagógica permeada por essas diferenças enfrenta momentos e manifestações de resistência, caracterizando-se como autoritária ou democrática. Professores e alunos são atores sociais que vêm e falam de universos culturais e simbólicos diferentes e que trazem para a escola uma fala e uma cultura originárias de seus lugares sociais. São as idiossincrasias desses sujeitos - aluno e professor – que vão gerar coincidências, convergências, mas, acima de tudo, vão gerar conflitos, contradições, desafetos, rupturas, impasses que, no enfrentamento e no entendimento das diferenças, deverão ser discutidos e trabalhados sob a orientação do professor, como o elemento que conduz e coordena a relação pedagógica.

Os estudos sobre a resistência, oriundos da teoria crítica, vêm nos mostrar que os movimentos de reprodução social e cultural não são unidimensionais ou provenientes de uma única direção. Nestes movimentos

existe a possibilidade de reprodução da cultura e dos modelos sociais, mas também, a possibilidade de contestação às determinações sociais e culturais.

As discussões de Chauí sobre as condutas de conformismo e resistência também se revelam na instituição escolar, como um campo fértil de expressão do poder da cultura popular. A escola, às vezes, aceita e valoriza e, outras, repudia ou hostiliza muitas manifestações culturais que alunos e professores trazem de sua vivência e de sua realidade. Essas atitudes geram, por sua vez, respostas de conformismo e de resistência na elaboração da prática pedagógica e da cultura escolar.

Observamos na relação pedagógica o componente da resistência, como manifestação de poder, quando as condutas de oposição estão revestidas de intencionalidade, de consciência, da clareza do significado do senso comum e da natureza e valor dos comportamentos não discursivos (GIROUX, 1986). Ou seja, não é qualquer conduta de oposição ou qualquer ato de rebeldia que pode ser considerado como resistente. A dimensão da resistência brota dos motivos intencionais e conscientes pelos quais se luta ou se defende uma idéia. Num processo de relações sociais, as lutas que se travam, tendo em vista os interesses de emancipação social que combatem os desejos de dominação e submissão (id., ibidem), são lutas que podem ser caracterizadas como movimentos de resistência.

Quando professores e professoras fazem suas críticas às determinações do sistema de ensino e se organizam em movimentos de luta, para defender seus interesses ou os interesses dos alunos da classe trabalhadora, estão manifestando atos de resistência. Nesses momentos, seus interesses de luta são norteados por desejos de emancipação social. Da mesma forma, ocorre quando alunos e alunas protestam, por exemplo, em sala de aula, diante das posições autoritárias e dominadoras dos professores e professoras. A

defesa pelo direito à palavra, pela preservação dos direitos de aluno(a) como participante ativo no processo pedagógico, constitui manifestação de resistência ao poder professoral.

Nestas situações, faz-se necessário observar cuidadosa e rigorosamente a natureza dos comportamentos, ações e reações presentes na relação pedagógica, no sentido de identificar características de auto-afirmação (ANDRÉ, 1988) ou de simples oposição (GIROUX, 1986). Expressões inconseqüentes de auto-afirmação ou de comportamentos de oposição que acontecem no cotidiano da sala de aula e da escola, com o fim de desestabilizar ou “agitar” a relação pedagógica, precisam ser analisadas numa perspectiva crítica e objetiva. Esse discernimento possibilita o real entendimento sobre a caracterização dos atos de resistência como manifestações de poder, tão importantes e significativos nos momentos de luta por interesses emancipatórios dos sujeitos componentes dos processos sociais e, no nosso caso, da relação pedagógica no cotidiano da sala de aula e da instituição escolar.

Como vimos, então, a relação pedagógica é uma relação também de poder e resistência, seja na perspectiva da libertação ou da opressão.

Como já sinalizamos anteriormente, a tarefa nossa, como pesquisadores, nas descrições sobre os mecanismos de resistência, consiste na “preocupação com a precisão analítica que este conceito deve adquirir” (ANDRÉ, 1988) tanto no nível da teoria, como sobretudo no nível da prática, quando se pretende investigar o que realmente constituiu ato de resistência. Muitas vezes as próprias pessoas envolvidas nesta ação não se dão conta de que estão exercendo uma força contra-hegemônica, não percebem sentido, nem objetivo no seu ato resistente e também não sabem o que significa resistência e não conseguem avaliar suas possíveis conseqüências.

Daí a importância da interferência pedagógica do professor como intelectual transformador, proposta por Giroux (1992) no sentido de ele poder “desvelar as formas tanto negativas como positivas do funcionamento do poder na escola”. A esse respeito acrescenta

Nessa abordagem, o poder é considerado como uma força dialética, cujos modos de operação não são apenas repressivos. Em outras palavras, a dominação nunca é tão completa, que o poder seja experienciado exclusivamente como uma força negativa. Ao contrário, o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor. É essencial compreender as formas contraditórias que o poder assume ao se manifestar na escola (GIROUX, 1992, p. 41).

Podemos perceber, assim, a responsabilidade da escola como esfera pública e como espaço de discursos de crítica e de possibilidade, como nos diz ainda Giroux (1992), no sentido de comportar, em seu cotidiano e no cotidiano das salas de aula as vozes dos alunos e professores em suas manifestações conscientes e coerentes de resistência.

2.4.4. Cotidiano como instância de expressão de poder

*O cotidiano que conserva também pode
provocar irrupções; o cotidiano que aliena
também está prenhe de revoluções
(Almeida)*

Pensar sobre o cotidiano é pensar numa instância paradoxal e contraditória, tendo em vista suas imensas possibilidades e seus grandes limites. Na concepção de cotidiano estão contidos os sintomas da estabilidade e da transformação. São as ações, condutas, expressões, reações do dia-a-dia, rotinizadas, repetidas que induzem à conservação, à estabilidade e até a uma

certa calma. Mas, é também, no seio dessas ações e reações, rotinizadas e repetidas, que irrompem a novidade, o inusitado, o inédito, o inesperado que transforma e revoluciona. É ainda Almeida (2000) quem nos diz que

quando irrompemos rumo ao novo e revolucionamos o velho cotidiano, logo corremos em busca da estabilidade, logo desejamos novamente a calma necessária para instalar o novo e, de novo, já estamos no cotidiano. Portanto, a vida autêntica não acontece fora do cotidiano, mas só a cotidianidade poderá revelá-la. As revoluções não seriam suportáveis sem a promessa pacífica do cotidiano. Isso é paradoxal e real (p. 10).

A autenticidade que caracteriza nossa identidade e nossa vida está nas “estruturas que conservam nosso modo de ser no mundo”, segundo o autor. Significa dizer que ações e reações cristalizadas e aprendidas a cada momento e a cada dia compõem e estruturam a autenticidade da nossa vida, algumas vezes de forma perceptível, sentida, analisada e refletida; outras vezes de forma automática, mecânica, irrefletida, imperceptível. A vida autêntica é, portanto, vivida na cotidianidade.

A discussão que pretendemos fazer sobre o cotidiano como uma categoria analítica baseia-se nas correntes sócio-antropológicas que se preocupam com os estudos das características da vida dos grupos na sociedade em suas micro manifestações, em suas minúsculas expressões.

Teixeira (1991) nos diz que essas micro manifestações acontecem na vida cotidiana levando as pessoas e os grupos a situações de alienação ou de transformação social. Essa linha de reflexão e discussão nos incita à evocação das contribuições de Michel de Certeau (1994) aos estudos sobre o cotidiano.

Segundo este teórico, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p. 38). Sua afirmação nos revela, assim, que seus estudos incidiram sobre a “cultura popular”, sobre as marginalidades,

sobre as práticas cotidianas de grupos subtraídos ou desconsiderados pela “ordem econômica dominante”. Certeau utiliza metaforicamente a expressão “caça não autorizada” para mostrar que os grupos sociais constituídos pelos sujeitos ordinários, subalternos criam, através de artes e práticas cotidianas, um jeito diferente de sobreviver. Dizemos que é um jeito diferente, próprio de determinados grupos, porque não é autorizado pelos poderes instituídos. Os sujeitos simples, comuns, que estão sempre à margem dos poderes dominantes procuram, “caçam” formas de sobrevivência em seu cotidiano, que extrapolam os discursos e as práticas instituídas oficialmente, no sentido da não obediência ou não observância aos poderes dominantes. Esses sujeitos “ordinários”, “consumidores” não esperam a autorização dos sujeitos de poder para criar, inventar alternativas ousadas, inovadoras de vida. Essas alternativas são chamadas por Certeau de “táticas desviacionistas” e “astúcias cotidianas” que se sobrepõem, muitas vezes, às “estratégias”, que são as formas de agir dos poderosos, traduzidas em leis, resoluções, imposições, discursos, documentos e outros dispositivos estratégicos de dominação.

Os grupos subalternos, segundo Certeau, constituídos por sujeitos chamados de ordinários ou consumidores, inventam e fabricam o seu cotidiano, de forma tática e astuciosa, no seio da dominação. São sujeitos que, sem fugir da instância da dominação, expressam seu poder de rebeldia, levantando a “bandeira da contracultura” e inventando outras formas de ação, diferentes das perspectivas do conquistador.

Essas formas de agir vão se insinuando silenciosa e invisivelmente, constituindo

as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (...). São operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma

multiplicidade de 'táticas' articuladas sobre os detalhes do cotidiano (CERTEAU, 1994, p. 41).

É, como vimos, a partir das operações microbianas contidas nas práticas dos sujeitos consumidores e ordinários em seu cotidiano que são abaladas as estruturas de poder dominantes no sentido da reapropriação da vida pelos sujeitos comuns. Esse é também um movimento caracterizado por atos de resistência, configurados sob uma lógica ou sob um desejo de transformação social.

Quando trazemos a discussão sobre o cotidiano para a sala de aula e para a escola é porque entendemos que a ação educacional acontece no cotidiano, materializada pelas práticas conservadoras, já cristalizadas pelas rotinas escolares e pelas práticas inovadoras e inéditas que estão acontecendo e que estão situadas num permanente devir. Por isso, é que dizemos, com o suporte de Certeau, que o cotidiano escolar está impregnado de ações e rotinas conservadoras e repetidas, mas que também carrega a possibilidade do novo, do inédito e do inusitado.

A relação pedagógica forjada na cotidianidade tem nos mostrado alunos e professores agindo e interagindo em relação ao objeto de conhecimento. Temos visto, no dia-a-dia das salas de aula, alunos e professores criando e recriando, "maneiras de fazer, de utilizar" os saberes, inventando e reinventando práticas e experiências de ensino e aprendizagem que vão além ou diferem das propostas e documentos curriculares. Professores e alunos elaboram tática e astuciosamente formas de articulação com o conhecimento que, numa perspectiva de resistência, revolucionam e produzem jeitos novos, outros caminhos de ensino e aprendizagem que desafiam os automatismos, as ações repetitivas e conservadoras que imobilizam e provocam a estagnação.

Encontramos situações no cotidiano em que os sujeitos que ensinam e aprendem se apropriam dos conhecimentos e os reproduzem acriticamente ou até nem se apropriam e os desperdiçam intensivamente. Ao mesmo tempo, encontramos aqueles que, de forma consistente e reflexiva, incorporam os saberes e produzem novos ensinamentos e novas aprendizagens, provocando revoluções em suas práticas, na direção da transformação social e política.

Estamos, na verdade, falando

de uma revolução que crie novas estruturas, a partir de novos pensamentos, daqueles pensamentos que constituem a eterna luta do ser humano por um mundo mais justo e mais fraterno. De uma revolução que ponha uma nova hierarquia de valores no cotidiano das pessoas: justiça, liberdade, busca conjunta da verdade, solidariedade, distribuição de bens materiais segundo as necessidades das pessoas. Uma revolução que faça as pessoas não aceitarem o lucro acima do bem-estar de todos. Uma revolução que faça as pessoas serem iguais, que construa uma sociedade em que não haja uns que mandem nos outros, em que as pessoas cresçam em consciência, em que a educação seja um processo de buscar instrumentos para participar na sociedade, de assumir um compromisso social, de definir e buscar a própria identidade, de transcender os próprios interesses e os do grupo ao qual as pessoas pertencem (GANDIN, 2000, p. 72).

O cotidiano escolar se apresenta, por conseguinte, como um espaço de contradições, onde se desenham condutas e práticas estratégicas e hegemônicas advindas dos poderes instituídos pelo sistema educacional. Mas é também nesse espaço que estão se delineando as táticas e astúcias daqueles que fazem a cotidianidade e as rotinas escolares numa perspectiva contra-hegemônica de construção e transformação social.

A discussão que fazemos em nossa análise sobre microfísica do poder, a partir de Foucault, sobre a disciplinarização do tempo, do espaço e do

movimento dos sujeitos na instituição escolar, permite que estabeleçamos vínculos com o pensamento de Certeau, no sentido de procurarmos perceber como os sujeitos da relação pedagógica elaboram o cotidiano escolar. Mais precisamente, através de suas “microresistências” e nas “brechas entre o dizer e o fazer”, procuramos compreender como alunos e professores (e educadores em geral) fabricam, constroem, inventam o tempo, o espaço e o movimento que compõem o seu cotidiano. É também no cerne das práticas cotidianas que vamos encontrar micro-expressões de poder, que muitas vezes aparecem como resistências, mas que trazem em si a força necessária às transformações sócio-culturais.

**CAPÍTULO III - O PODER DE DISCIPLINARIZAR O
TEMPO, O ESPAÇO E O MOVIMENTO DOS SUJEITOS
DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”
(Paulo Freire).

Pretendemos, com este capítulo, apurar o olhar para a leitura e interpretação dos dados colhidos durante o trabalho de campo. Esses dados estão contidos no jornal de campo, construído durante o período da observação, nas entrevistas, nos questionários, nos diálogos com os sujeitos pesquisados e nos seminários⁶ realizados com professores e alunos.

Minayo (1994, p. 69) aponta três finalidades importantes para essa etapa da pesquisa:

estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Essas finalidades são complementares em termos de pesquisa social.

No processo de análise foi necessário tratar os dados coletados com alguns cuidados de natureza ética, política e metodológica para que fossem atendidas no transcurso da pesquisa as finalidades a que nos propusemos: a objetividade e a fidedignidade das informações, o sigilo no tratamento destas informações, a preservação da subjetividade do pesquisador no sentido do equilíbrio entre os seus valores pessoais, a rigorosidade frente ao objeto de

estudo e a tentativa de “conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49), tendo em vista estudos posteriores.

É nossa intenção, com a pesquisa, analisar as manifestações de poder no conteúdo expresso e subjacente das falas, gestos, atitudes, ações e expressões de alunos e professores em suas relações, na busca do conhecimento e no processo de apreensão do saber.

Tendo em vista o fato de que situamos a coleta de dados na sala de aula, a investigação centrou-se no processo de comunicação, de interação destes sujeitos com o conhecimento, daí surgindo a pertinência da utilização da análise de conteúdo, como um procedimento de análise das comunicações de caráter interpretativo, que consistiu em encontrar significados nos ditos e escritos da relação pedagógica. Bardin (1977, p. 29) nos diz que “... desde que se começou a lidar com comunicações, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo” que, ainda segundo a autora, tem os objetivos de “ultrapassar incertezas” e “enriquecer leituras” em relação à realidade investigada.

Para uma análise mais consistente do exercício do poder na relação pedagógica, optamos por adotar o critério da “categorização temática” ou “análise temática”, a partir de Bardin (1977). Respaldamo-nos na síntese categórica foucaultiana, que trabalha a disciplinarização através dos temas/categorias: tempo, espaço e movimento, para explicar como esses elementos estruturaram-se na sala de aula (e também na escola) e qual a dimensão de poder que eles carregavam.

⁶ Ver pauta dos seminários em anexo 4. Foram realizados três seminários com alunos/alunas, professores/professoras e equipe técnico-administrativa da escola, a partir de uma mesma pauta.

Assim, neste capítulo, discutiremos sobre momentos significativos de expressão/manifestação de poder no que se refere à disciplinarização do tempo, do espaço e do movimento que constituem o cotidiano da sala de aula e da escola, bem como faremos uma abordagem sobre as situações do campo da pesquisa em que identificamos movimentos de resistência como manifestação de poder.

3.1. Tempo disciplinado no cotidiano da sala de aula da escola-campo de pesquisa

A disciplinarização do tempo está presente na escola-campo de pesquisa em algumas situações observadas: o planejamento do semestre letivo, com a organização do calendário de atividades, incluindo o horário das aulas, o horário de entrada e saída dos alunos, o horário do recreio e a organização dos eventos escolares.

Cotidianamente, víamos o tempo ser disciplinado através do controle da entrada e saída dos alunos, por um funcionário que sempre ficava na portaria. Havia sempre muito rigor com o horário da chegada, o que gerava revolta de alguns, porque professores e funcionários podiam entrar na escola, mesmo atrasados. A disciplina, assim, se exercia somente sobre os alunos. Observamos pais e alunos revoltados (em alguns dias) porque a tolerância era dispensada a alguns. Ouvimos ameaças de levar o problema à DRE e reivindicações por quinze minutos de tolerância, quando só dez minutos era o tempo permitido para os possíveis atrasos.

Nesse impasse de entradas e saídas permitidas e proibidas, alguns alunos se colocavam em concordância com as normas instituídas:

“Tem que ser assim, senão vira bagunça!”

A₅, 17 anos

“Tem que impor ordem!”

A₉, 18 anos.

Outros, no entanto, eram discordantes:

“Tudo bem, mas é preciso ouvir as explicações de cada um”.

A₁₂, 16 anos.

“Muita gente mora distante da escola... tem problema de ônibus”.

A₂₀, 17 anos.

Pela discussão levantada percebemos que as opiniões dos alunos e alunas, em relação às determinações da direção, se dividiam: uns concordavam com os portões fechados na hora exata e outros discordavam, defendendo a necessidade de tolerância e de diálogo para resolver o impasse.

Num desses dias, quando a revolta de pais e alunos era grande à frente da escola, a diretora foi ao portão de entrada, conversou com os “atrasados” e disse:

“Olha gente, bom dia. Eu sei que essa situação é difícil, mas, precisamos ficar atentos ao horário. Não podemos agradar a todos, mas precisamos manter a ordem e nos acostumar a cumprir os horários. Quem mora mais distante, sai cedo de casa. Vocês mesmos reclamam da escola, se ela não cumpre um mínimo da ordem devida. Vamos permitir a entrada hoje, mas, procurem ficar atentos e chegar na hora, certo?”

Depois da fala da diretora, os alunos e as alunas entraram, os pais voltaram e nós saímos a caminhar pelos corredores, refletindo sobre o poder da diretora em relação ao controle do tempo de alunos e pais e sobre o poder da

palavra, do argumento para convencer a todos e levá-los ao entendimento (ou aceitação?) da situação.

Num outro dia encontramos algumas alunas atrasadas, queixando-se e dizendo que a diretora proibiu sua entrada para as aulas. Conversamos com a representante da turma destas alunas e solicitamos que fosse falar com a diretora, porque as alunas tinham duas provas naquele dia e não queriam perdê-las. A aluna representante foi conversar com a diretora e conseguiu a autorização para a entrada das colegas.

A escola, como uma instituição educacional, é compreendida como um espaço de estabelecimento de normas, como um espaço normalizador, onde são constantemente vivenciados os conceitos de ordem e disciplina. Se faltam esses elementos ao processo pedagógico, fica difícil gerir, sistematizar e conviver com e no cotidiano escolar. Num espaço onde cada um faz o que quer, à vontade, a qualquer hora, desordenadamente, o trabalho não caminha de forma satisfatória.

Através dos relatos e conversas observamos, no entanto, a relevância também do diálogo e dos acordos para o estabelecimento das normas. Quando os alunos, pais e a diretora discutiram a importância e a necessidade de disciplinar o tempo, regulando, a partir dele, suas condutas, todos saíram satisfeitos e conscientes da responsabilidade de seguir os horários e adaptar-se ao tempo da escola.

É importante para esta discussão entender que os diálogos e negociações para a regulação do tempo, assim como do espaço e do movimento, numa instituição educacional, são contínuos, permanentes e até insistentes, dadas as dificuldades, de forma geral, do disciplinamento de condutas que precisam ser assimiladas/incorporadas pelos sujeitos que, de forma autônoma ou autodisciplinada, passam a gerir suas ações a partir do tempo de que dispõem.

No campo de pesquisa foram vários os momentos e atividades onde pudemos observar formas diversificadas de utilização do tempo, que redundavam em benefício ou em prejuízos para alunos, professores e para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Observamos que alguns professores utilizavam bem o tempo das aulas fazendo o seu planejamento de acordo com o horário estabelecido para a vivência da sua disciplina. Outros desperdiçavam esse tempo talvez por falta de um planejamento adequado de suas atividades em relação ao horário de que dispunham.

Em relação às manifestações de pontualidade pudemos observar que chegadas mais tarde e saídas mais cedo comprometiam o trabalho pedagógico. Com ou sem alegação ou apresentação de motivos os mais variados, alunos e professores reduziam em quantidade e em qualidade as possibilidades de apropriação dos conhecimentos pertinentes às suas disciplinas. Observamos que alunos e professores preocupados com a pontualidade no cumprimento de suas tarefas, planejavam seus trabalhos, aproveitavam todo o tempo da aula e, mesmo em meio às dificuldades encontradas, mostravam satisfação e sentimento do dever cumprido após a realização dos trabalhos ao final das aulas.

Expressões como, “Que aula tão boa!” ou “Eu ficava o dia todinho escutando essa professora e não me cansava!” mostravam a satisfação e o sentimento positivo de que falávamos, quando nos referíamos ao trabalho organizado num tempo bem planejado e bem vivido em sala de aula.

A freqüência e a assiduidade eram problemas sérios e preocupantes no campo de pesquisa, refletidos e discutidos pela pesquisadora junto aos alunos e alunas, aos professores e professoras e à direção da escola. Durante os quatro meses da investigação de campo, registramos que quase diariamente

faltavam alunos e alunas e professores e professoras. Em virtude das sucessivas faltas, os sujeitos da relação pedagógica ficavam impossibilitados das condições de acesso ao trabalho de construção do conhecimento e da socialização e articulação dos saberes.

Durante as aulas e diante da incidência das faltas, os alunos e alunas assim se colocavam:

“Tá vendo, é assim mesmo, já não vai ter mais aula; depois dizem que a gente é que não quer nada!”

A₁, 16 anos.

“Como pode haver ânimo com tanto professor faltando?”

A₂, 17 anos.

“Os professores reclamam que a turma está desestimulada; mas a gente acorda cedo, com sono, se arruma, sai cedo de casa e, quando chega aqui, quase sempre não tem aula! Eu fico revoltada”

A₃, 17 anos

Percebíamos que os sentimentos e expressões dos alunos e alunas se misturavam entre o desânimo, a falta de estimulação, o descaso e a revolta. Outros até justificavam a situação de alguns professores faltosos, dizendo:

“Essa professora é ótima, ela deve estar faltando por causa de doença ou por causa dos filhos, nós não sabemos”.

A₆, 18 anos.

Nos dias em que faltavam todos ou quase todos os professores, a turma voltava logo para suas casas. Quando as faltas aconteciam em menor número, o grupo, jovial, animado e dinâmico, ficava na sala conversando e colocando as matérias em dia. Alguns alunos e alunas saíam a passear pelos

corredores, iam à biblioteca, à cantina e realizavam outras atividades enquanto aguardavam a chegada de um professor.

Quando discute o tempo que se desperdiça na instituição escolar, Santiago (1990, p. 49) nos diz que

Para compreender a escola na sua totalidade, nas suas relações internas e nas suas relações internas-externas, e nela o trabalho dos sujeitos educador-educando, o tempo curricular é tomado como situação real onde e quando se concretizam as relações pedagógicas; onde e quando se dá o trabalho educador-educando: portanto, é com ele e a partir do uso que dele se faz que se torna possível reunir informações que demonstrem o (des) serviço dessa escola à população presente ou que dela já foi expulsa.

A autora nos ajuda a compreender que é através do tempo, ou, num tempo determinado que se “concretiza” a relação pedagógica e nos alerta sobre a importância do uso que dele se faz e dos efeitos deste uso no processo da escolarização.

Em nossas observações, a problemática da frequência expressa no acúmulo de faltas⁷ dos sujeitos da relação pedagógica demonstrou uma evidente expropriação do tempo que deveria ser dedicado pelos professores aos alunos da turma pesquisada. A incidência e a reincidência das faltas sinalizavam para o “desserviço” dos profissionais da escola pública que, através do descumprimento da frequência, contribuíam para fragilizar o trabalho pedagógico.

Observamos que o tempo da vivência dos conteúdos⁸ em sala de aula se esvaía quando professores e alunos chegavam mais tarde para as aulas e

⁷ Ver anexo 5: levantamento sobre a frequência às aulas no período de 16 de julho a 24 de outubro de 2002.

⁸ Chamamos de conteúdos os saberes selecionados cultural e ideologicamente e apresentados na escola sob a forma de Disciplinas.

iam embora mais cedo, quando percebíamos que as aulas de alguns professores não eram bem planejadas e repercutiam no aproveitamento do tempo para a vivência dos conteúdos. Percebíamos o desperdício do tempo quando víamos os professores aguardando os alunos atrasados para começar as aulas e também quando os alunos aguardavam os professores em atraso. Algumas vezes víamos, na hora das aulas, alunos desperdiçando o tempo com atividades dissociadas do conteúdo da aula daquele momento e professores utilizando o tempo da aula com a discussão de outros assuntos, às vezes, irrelevantes para o momento. Noutras vezes víamos quando as aulas eram suspensas por algum motivo imprevisto (uma reunião convocada pela DRE) ou para a realização de eventos.

Estas eram situações de desperdício do tempo relacionadas ao desenvolvimento das práticas pedagógicas que comprometiam “a apropriação, ampliação e uso do saber pelas camadas populares” (SANTIAGO, 1990, p. 53). Decorrente desse fato, a autora acrescenta que “a prática da organização/desorganização em serviço pode ser entendida como falta de percepção dos professores em termos de compromisso político com as camadas populares, assim como daqueles que se (des) preocupam com a escola” (idem, ibidem).

Percebíamos, através das situações apresentadas, que professores e alunos não se davam conta da dimensão dos prejuízos que causavam a si mesmos com a sua “desorganização em serviço”. Esses prejuízos redundavam na inapropriação quantitativa e qualitativa de momentos e possibilidades de ensino e aprendizagem por parte de professores e alunos. Era visível a prática frágil e fragmentada da disciplinarização do tempo que deveria ser dedicado à ação e à relação pedagógica. Os professores demonstravam, talvez sem

perceber, o poder de desperdiçar um tempo que deveria/deve ser disciplinado na direção da apreensão dos saberes.

Schmidt, Ribas e Carvalho (1989), em um texto sobre a disciplina escolar, afirmam que ela é um dispositivo que interfere na organização da escola, na formação e transformação da autonomia, da liberdade e do senso crítico dos sujeitos da relação pedagógica. Esse processo de organização escolar implica no cuidado e na atenção com os tempos e espaços de ensino e aprendizagem que levam à apreensão do conhecimento.

As autoras nos dizem, ainda, que

Sem a disciplina do professor, com o seu exemplo de estudioso da sua matéria, seu entusiasmo pelo ensino, seu interesse pelo que acontece na sua área de atuação, ele não possui autoridade para passar, pelo exemplo, para os seus alunos, o que significa a disciplina que ambos deverão imprimir ao trabalho pedagógico a fim de se libertarem do senso comum; enfim, sem o exercício disciplinar a que ambos se submeterão, não haverá apreensão do saber (1989, p. 38).

Vimos na afirmação acima e em todo o texto das autoras, a preocupação com a figura do professor como um exemplo para os seus alunos. Elas mostram que o professor que investe na disciplina e na organização do trabalho que realiza, envolvendo tempo, espaço e movimento pedagógicos, considera o disciplinamento um elemento necessário à construção do saber e do processo de autonomia dos alunos.

Alguns alunos, por sua vez, contagiados com a conduta ausente dos professores, agiam de forma semelhante, faltando sempre às aulas. Ouvimos depoimentos que retratavam a utilização do tempo desperdiçado muito mais do que do tempo disciplinado. Num dos momentos de “aula vaga”, uma aluna nos disse:

“Os professores reclamam da falta de animação do grupo. Como pode haver ânimo com tanto professor faltando?”

A₄ 18 anos.

Neste depoimento observamos a insatisfação da aluna com a reclamação do professor em relação à falta de interesse do grupo. Em atitude de protesto, a aluna questionava a subtração considerável do tempo pedagógico pelo professor. A expressão “tanto professor faltando” denunciava que as faltas dos professores não eram isoladas ou esporádicas, mas constantes.

Num outro dia, conversando com outra aluna sobre os professores e sobre seu interesse pelas aulas, ouvimos o seguinte depoimento:

“Não gosto muito... [a aluna falava em tom de descaso, em um momento de aula vaga] a maioria das aulas é assim; a gente não se anima pra aprender. Os professores faltam muito! Veja... agora! Eu acho assim [nesse momento ela falou em tom firme]: a gente vai no ‘embalo’ do professor. Se ele vai devagar, a gente segue o jeito; não é assim? Os professores de Português e Biologia, não; são exigentes, rigorosos, mas têm um ‘embalo’ diferente; aí... a gente vai com eles; mas os outros... meu Deus...”

A₁₂ 17 anos.

Está expresso, na fala da aluna, o poder da liderança do professor como um elemento que protagoniza o trabalho pedagógico na sala de aula, que leva (ou não) os alunos a assumirem condutas de empenho no desenvolvimento da prática pedagógica e, “embalados” pelo ritmo do professor, são provocados a serem também protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. O registro e o lamento pelo tempo pedagógico subtraído são evidentes no depoimento da

aluna, assim como é enaltecida a conduta rigorosa e exigente de alguns professores que apresentam um jeito, um “embalo” diferente na condução do processo pedagógico.

Quando Foucault discutiu o rigor, a rigidez com que o tempo era tratado nos colégios, quartéis, nas oficinas e nos hospitais entre os séculos XVII e XIX na França, acreditamos que ele quis nos mostrar o tempo como um elemento de disciplinarização do corpo para torná-lo eficientemente adestrado e docilizado. Naquela época, as instituições assinaladas tinham o objetivo de conseguir rapidez e eficiência em suas ações, através da rigorosidade e exatidão dos movimentos do corpo em relação a um espaço-tempo planejado, prescrito e determinado. Foucault confirma nossa crença quando argumenta que “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (1987, p. 140). E assim, continua, “no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil” (id., *ibidem*).

A grande preocupação e a única finalidade das técnicas de sujeição do corpo a um tempo rigidamente cronometrado era “acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude” (id., *ibidem*), diminuindo a perda de tempo na execução das tarefas escolares.

Lançando um olhar ao passado podemos entender a força, o poder da disciplinarização do tempo no assujeitamento dos corpos, como justificativa das finalidades e preocupações registradas. O que ficamos a questionar e o que nos deixa inquieta é o nível ou a qualidade da prática pedagógica desenvolvida nesse tempo histórico. Se a preocupação maior das instituições educacionais incidia na rapidez e eficiência dos movimentos para um bom adestramento do corpo e para a aceleração da aprendizagem dos alunos, como ficava a qualidade do processo educativo no que se refere à construção dos saberes?

A docilidade, a submissão e o assujeitamento dos alunos, através da disciplinarização do seu tempo, espaço e movimento, impediam, acreditamos, o exercício do pensamento, da reflexão, da crítica, da argumentação como condutas e competências que possibilitavam a autonomia e a inserção político-social do sujeito num tempo histórico determinado.

A esse rigor insidioso com a distribuição do tempo que se impunha à prática pedagógica, contrapõe-se hoje uma notória falta de cuidado com o tempo curricular que é vivenciado nas nossas escolas públicas, a exemplo do campo onde desenvolvemos nossa pesquisa. Poderíamos questionar: por que nossa sociedade tolera e permite essa situação? É porque são pobres os alunos e desvalorizada a função docente? Essas são inquietações que, por fugirem ao cerne da nossa pesquisa, levariam a outras investigações; por isso é que não nos propusemos a desenvolvê-las aqui.

A falta de cuidado com o tempo curricular denota uma conduta que, permeada de poder em sua dimensão negativa, produz aprendizagens e saberes que mostram a necessidade de revisão e de reversão. Alunos e alunas aprendem a reproduzir acriticamente condutas de docentes que, descuidando do tempo de ensino e aprendizagem, escondem suas competências e subtraem dos discentes possibilidades efetivas de construção dos saberes. Observamos, durante a investigação, a suspensão de aula por alguns dias de toda uma turma de alunos e alunas da sexta série (uma turma situada numa sala ao lado do segundo ano de magistério, onde nós trabalhávamos todas as manhãs). Raros eram os dias em que os professores e alunos do magistério podiam trabalhar sem as perturbações daquela sexta série. Os alunos e alunas dessa turma eram por demais inquietos e barulhentos. Quando não faziam barulho e “bagunças” dentro da sala, saíam e estendiam a algazarra pelos corredores. Os professores

do Magistério iam, algumas vezes, pedir silêncio para terem condição de trabalhar nas salas vizinhas. E diziam:

“Essa bagunça é a falta do professor!”

P₃, 32 anos.

“É muito difícil controlar essa turma!”

P₅, 34 anos.

Quando a situação atingiu um nível caótico, o poder disciplinar, na figura da direção, se insurgiu. Toda a turma foi suspensa por três dias e foi exigida a presença dos pais de cada aluno e aluna para uma conversa sobre as suas condutas. Como sempre acontece nessas situações, observamos que, nos primeiros dias após a suspensão, a turma esteve mais calma, porém, com o passar do tempo, voltaram os sintomas de uma turma que se caracterizou como “difícil” e “indisciplinada”.

Queremos, partindo desta experiência, mostrar um exemplo de como o tempo de ensino e de aprendizagem de professores e alunos é desperdiçado sem que os envolvidos nesse processo pedagógico se dêem conta do nível, da intensidade com que o protagonizam, contribuindo para os consideráveis índices de insucesso e fracasso escolar.

A prática da falta, muito mais por parte dos professores do que por parte dos alunos, era uma forma de exercício e expressão de poder e adquiria uma tal dimensão que, pela impossibilidade de combatê-la, acabava por ser legitimada pela direção da escola.

Nossa pesquisa, que colocou problemas como o desperdício do tempo curricular na escola pública, vem ao encontro dos resultados encontrados por Santiago (1990) em pesquisa, da década passada, sobre a escola de Primeiro Grau.

Na “rotina rotineira” da escola pesquisada pudemos observar um ritual de acesso lento às salas e uma certa lentidão para o início das atividades nas aulas. Até porque, no início das manhãs e das aulas, pouquíssimos (três a cinco) alunos e alunas estavam na sala. Estes eram os pontuais de quase todos os dias. Às vezes um professor esquecia um material e ia buscá-lo na sala dos professores, na secretaria ou na biblioteca. Às vezes, a aula acontecia noutra sala e a turma precisava deslocar-se de sua sala para uma outra (sala das práticas, laboratório de informática, sala do vídeo). Algumas vezes vimos as aulas serem interrompidas por alunos de outras séries que vinham diariamente buscar bancas que faltavam em suas salas. O hábito ou a exigência da chamada era outra atividade que levava o tempo do ensino e da aprendizagem a ser reduzido.

Outra prática de extrema incidência na turma observada era a solicitação de professores, pelo grupo, para “subirem” ou adiantarem aula para “cobrir” ou ocupar aulas de professores faltosos. A turma, através de depoimentos de alunos e alunas, sempre fazia essas solicitações para “não perder tempo, já que o professor faltou” e também porque “é horrível ficar uma, duas ou três aulas vagas esperando os professores das últimas aulas!”. A forma de “compensação” ou “preenchimento” do horário dos colegas faltosos sempre deixava muito a desejar. Os professores que concordavam em “subir” suas aulas, iam até à sala, passavam uma tarefa no quadro, ditavam algumas questões para serem discutidas em pequenos grupos, voltavam para as salas onde estavam e, no final da aula para a qual foram solicitados, vinham e recolhiam as atividades realizadas pela turma. Essa prática agradava a professores e alunos, porque ambos “cumpriam” suas “obrigações” e saíam mais cedo da escola, para “aproveitar” o tempo com outras atividades.

É importante, no entanto, dizer que nem todos os professores e nem sempre a direção da escola concordavam com essa atitude. Quando isso acontecia, a turma ficava esperando as últimas aulas ou ia aos poucos se evadindo, indo embora, até restarem pouquíssimos alunos ou nenhum para os últimos horários.

Outra forma alternativa para reparar o tempo perdido devido às faltas, era a compensação de aulas aos sábados. Quando faltavam, alguns professores propunham à turma o comparecimento à escola aos sábados. Essa suposta “solução” era discutida num horário regular de aula durante a semana e, nesses momentos, instalava-se uma polêmica. Nem todos, alunos e alunas, podiam ser contemplados com as aulas aos sábados, porque já haviam assumido compromissos pessoais, familiares ou outros trabalhos para os finais de semana. Aconteceu, inclusive, de alguns professores “forçarem” a presença dos alunos, constringendo-os com a justificativa de que não deviam faltar naquele sábado porque “o assunto explicado iria cair na prova da unidade”.

Um outro momento de visível desperdício de tempo, abordado por Santiago (1990) e também presente em nossas observações, era o da aplicação de provas. Quando a turma era submetida a uma prova, os alunos e alunas que terminavam mais rápido, eram liberados ou ficavam fora da sala ou, nos últimos horários, voltavam às suas casas.

Com o respaldo da pesquisa de Santiago e das nossas observações no campo da pesquisa, refletíamos sobre essas situações do cotidiano da escola e da sala de aula. Era nesse cotidiano, onde alunos e professores se encontravam para ensinar e aprender, que o “tempo disciplinado” contribuía para as situações de sucesso escolar e o “tempo desperdiçado” influía na cultura do fracasso escolar.

Santiago (1990, p. 53) pressupõe a importância da disciplinarização do tempo na prática pedagógica, quando destaca que

Olhando de forma isolada, essas práticas pouco dirão e menos ainda será possível aquilatar a sua repercussão. No entanto, se olhadas em profundidade em sua rotina, há de se concluir que são práticas que precisam ser discutidas, revistas e redirecionadas a partir do interior da escola, de modo a garantir o tempo curricular para o trabalho pedagógico com as camadas populares, visto que é nele e com ele que as relações pedagógicas objetivam a função do ensino.

Num dos seminários que realizamos junto aos professores, um deles veio confirmar o argumento de Santiago, quando disse

“Realmente, é assustador, sabe? Porque quando o tempo está disperso a gente não percebe, tudo bem... Aí [apontando para o registro do levantamento das faltas] a gente vê quanto tempo se perde!”

P₁₂, 25 anos.

Na fala e na expressão do professor e do grupo estava estampada a perplexidade diante dos dados que colhemos em relação ao número de faltas do grupo durante o tempo da pesquisa. Aquele era um momento (o seminário) em que paramos para olhar, refletir e discutir sobre a rotina em sua profundidade.

Outros depoimentos referentes à disciplinarização do tempo se seguiram

“É o seguinte: eu marcava mais ou menos uns vinte minutos dessa aula perdida, porque os alunos não chegavam; quando chegavam, era em grupinhos, um, dois, três, e aumentando a turma; e muitos passavam na cantina para lanchar. Pegaram esse vício de lanchar na terceira aula. Um dia eu falei: ‘Olha, desse jeito está muito complicado, sem condições de trabalhar’; é porque lá (a aula desse professor é de Informática) a gente precisa de duas aulas. Seriam normalmente duas aulas para trabalhar com

Informática, porque demora muito para ligar os computadores, organizar o trabalho... é demorado lá. O tempo pedagógico é diferente. E aí, uma aluna disse: 'Professor, olhe, isso já vem de muito tempo; o senhor está certo; é verdade o que o senhor está dizendo; mas, a gente já sabe disso também... a gente não consegue mudar porque isso já está... a gente está acostumado assim e é o jeito da escola'. E eu disse: 'Olha, esse jeito vai ter que mudar... por que vocês escolheram a terceira aula? Por coincidência, a minha é a terceira aula nos dois dias. E elas disseram que essa era a 'aula do lanche, a hora do lanche'. Aí eu disse: 'Mas, quem é que deixa?' Elas disseram: 'Os professores deixam fazer isso!' Eu perguntei: 'A direção sabe disso?' Elas disseram: 'Sabe, ela proibiu um tempo, mas depois liberou e agora a gente pode comprar'. Como é que é proibido e pode comprar?'"

P₃, 32 anos.

Durante esse diálogo, outra professora responde

"É que existe a proibição, mas tem que existir o controle constante. Quer dizer: elas não sabem, não têm o compromisso, não têm o controle de si mesmas; assim, de saber que aquela é a hora do lanche; vão lanche, acabou ali, voltar! Até a gente na sala de aula, como professor... a gente sabe que 7.15h deve estar lá na sala. A gente às vezes, não demora um pouquinho, vai falar com alguém não é? Então, acho que a gente precisa se educar; é uma questão de se educar nessas questões: questão de horário, de dar o exemplo, também. Às vezes eles [os alunos] chegam na sala e o professor não chega; e isso vai tomando um rumo, que fica nessa situação!"

P₄, 28 anos.

Outro professor também admirado, demonstrando uma expressão e um semblante de revolta, argumenta

"Por isso eu digo, independente de ser esse ou aquele professor... É um absurdo essa coisa da falta aqui! É absurdo, sabe, o tempo pedagógico... Isso é absurdo, isso adoce qualquer um! Se a gente for analisar direitinho... Pela quantidade das aulas: 103

aulas ministradas e 77 não ministradas! [no período em que estivemos no campo]. Em termos percentuais, num universo de 180 aulas, 77 não ministradas! Isso é extremamente alto!”

P₅, 34 anos.

Mais uma professora fez considerações em torno do tempo curricular desperdiçado, dizendo

“Sem querer ser negativa, tem muita gente capacitada... Agora, também tem muita gente descomprometida! Não chega a ser a maioria, mas tem.

Eu chego aqui às 11 horas da manhã, está sendo rotina, não tem mais aula! A noite... misericórdia! A noite...os corredores... não parece escola! Todo mundo passeando! O que é isso?”.

P₃, 32 anos.

Os depoimentos precedentes nos mostraram o nível de entendimento dos professores e professoras, quando levantamos e apresentamos a situação do tempo curricular desperdiçado durante o período de quatro meses de pesquisa.

Na fala da P₃, 32 anos, a rotina dos atrasos dos alunos decorrentes do percurso da sala de aula à sala de informática e do lanche costumeiro na cantina reduz consideravelmente o tempo das duas aulas semanais no terceiro horário, ficando assim prejudicado todo o trabalho pedagógico que o professor deveria desenvolver na área de informática. Neste caso, o poder do professor ficava entravado pelo poder que os alunos manifestavam com os constantes atrasos que aconteciam por causa do lanche no horário indevido. Existia, no entanto, na escola, um poder organizacional que, percebíamos, não legitimava esta situação, mas faltavam condições para discipliná-la.

Outra professora afirmava que, além da proibição de algumas situações, precisava haver o controle tanto em relação aos alunos, como aos

próprios professores que deviam “dar os exemplos”. Significa dizer que a ação de educar, na instituição de ensino, aponta para a continuidade, para a permanência, considerando-se o caráter dinâmico, do movimento e das contradições que permeiam a prática pedagógica. Condutas, hábitos, normas, valores, estilos, costumes, práticas, conhecimentos, ordens, fazem parte insistente e teimosamente do cotidiano escolar, que necessita, a cada dia, ser alimentado e retroalimentado por ações que, em sua dimensão micro, invisível, minúscula, dão consistência e suporte às transformações que acontecem no espaço escolar e na relação pedagógica.

As discussões travadas junto aos professores e alunos nos ajudaram a perceber o caráter imperativo da consciência do tempo (ELIAS, 1998), a partir, também, da consciência do seu desperdício e na necessidade do seu disciplinamento, confirmado no relato e nos diálogos entre os sujeitos da pesquisa.

3.2. Espaço disciplinado no cotidiano da sala de aula da escola-campo de pesquisa

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros, segundo a ordem das lições, avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado

entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (J. B. de LA SALLE apud FOUCAULT, 1987, p. 135).

Essas eram algumas das condutas das escolas cristãs, no século XVIII, na França, que nos mostram como o espaço era disciplinado nas salas de aulas. É dessa época histórica que surgem as organizações dos alunos, nesses espaços, por fileiras e por séries. A partir daí, as posturas classificatórias se sucederam nas salas de aulas dos espaços educacionais: por idade, por sexo, por nível de adiantamento ou de apreensão do conhecimento (fortes, fracos, regulares, novatos, repetentes), por hábitos, estilos, valores, classe social e tantas outras caracterizações que permitiram e permitem os agrupamentos que facilitaríamos (?) o trabalho e o tratamento junto aos grupos.

Quando iniciamos a pesquisa de campo e tivemos os primeiros contatos com a direção, já nos deparamos com uma situação real de disciplinarização do espaço escolar: o prédio sofrera uma reforma recente para responder às exigências estruturais da Escola do Jovem, como já dissemos anteriormente. Esta nova estrutura levou à redução de turmas e salas de aulas de alunos das séries iniciais e transformação destas salas em laboratórios para os trabalhos com alunos do Ensino Médio.

Na escola pesquisada a entrada era controlada e vigiada por um funcionário que, através das grades (abertas e fechadas por cadeados durante todo o dia e à noite), controlava e vigiava a entrada e a saída de alunos, professores, funcionários, pais e outras pessoas da comunidade.

Algumas vezes aconteciam transtornos nos horários de início das aulas, porque nesses momentos a hierarquia e as diferenças prevaleciam: alunos e alunas atrasados(as) não podiam entrar depois do sinal, mas os professores e funcionários, independente do horário em que chegavam, tinham

facilitado o seu acesso à escola. Observamos o poder disciplinar do funcionário controlando o espaço do aluno, possibilitando ou não seu acesso ao recinto da escola. Presenciamos várias cenas e situações de revolta, discussões e falta de entendimento entre o porteiro e os alunos. Estes, querendo entrar (ou sair) e a figura controladora, aborrecida, sisuda, sempre muito séria do funcionário com suas chaves, exercendo o poder de decidir se os alunos e alunas entravam ou não nas dependências da escola.

Víamos, nessas ocasiões, algumas arbitrariedades porque o controle do horário, do tempo para entrar na escola era rigoroso para alunos(as) e não para professores(as) e funcionários(as). Reconhecíamos, no entanto, que o poder exercido pelo funcionário da portaria, delegado pela diretora, tinha um sentido, uma razão de ser e justificava-se como prevenção e cuidado. Além da formação do hábito da pontualidade, o funcionário mostrava a importância de prevenir e cuidar para que pudessem ser evitadas invasões, transtornos e perturbações de estranhos no ambiente escolar, como já havia acontecido em momentos anteriores. Conversando com este funcionário, ele nos dizia, em tom de lamento

“Olhe, professora, eu tenho muita vontade de deixar esse trabalho, porque ele só me traz complicação. Nunca vi tanto aluno mal educado! Eles querem entrar por ‘fina força’. Mas eu não posso deixar, porque a ordem da diretora é pra não deixar entrar nem sair ninguém fora do horário. Qualquer dia desses vou ter um ataque, de tanta raiva que tenho aqui. Mas é a ordem e eu tenho que cumprir. Se deixar esse portão aberto... Ave Maria! Aí é que vira bagunça! Mas... eu vou levando até um dia!...”

Um dos momentos que deixava insatisfeitos alunos e alunas da turma com a qual trabalhamos, eram as aulas de informática na sala de aula. Nas poucas vezes em que o professor transferia o espaço do laboratório para a sala

de aula, a turma protestava e reclamava. Isso acontecia quando o professor fazia um exercício escrito (uma prova) para avaliar os conhecimentos do grupo sobre algumas questões relativas ao uso do computador. Nesses momentos era o professor quem definia o espaço a ser ocupado pelos alunos. Não é preciso dizer que as aulas de informática na sala de aula, fora do Laboratório, tornavam-se monótonas e desinteressantes. Os alunos e as alunas perguntavam: *“Professor, por que não vamos trabalhar na sala de Informática?”* E o professor respondia: *“Porque hoje vamos fazer algumas anotações sobre o uso do computador”*. Mesmo assim, com a explicação do professor, a turma ia se dispersando e desviando a atenção do conteúdo da aula.

Na sala de informática, mesmo com as limitações apresentadas, percebíamos um envolvimento diferente do grupo, uma maior motivação para as aulas, porque alunos e alunas queriam utilizar o computador, e este recurso atraía a atenção do grupo. Percebíamos, nesta situação, que a definição do espaço era determinante no que se referia ao envolvimento do grupo com a atividade pedagógica. A forma como se expressava o poder, a partir da delimitação do espaço, era sintomática para o desenvolvimento das ações educativas; mas, muito poucos se apercebiam desta evidência: não refletiam, não discutiam e não atentavam para a importância destas questões na sua prática pedagógica cotidiana.

Ainda com relação ao espaço para as aulas de informática no laboratório, observamos a estrutura precária em termos de espaço e de material para o trabalho com as turmas. A escola era composta por turmas com quarenta a cinquenta alunos que dispunham de um pequeno espaço e de oito computadores para o trabalho do professor junto aos alunos, sendo que dois computadores estavam com defeito, só funcionando seis aparelhos. Sentíamos como era difícil lidar com uma situação onde não víamos muitas perspectivas de

mudanças. Diante de tantos alunos e tão poucos computadores, o poder disciplinar do professor parecia fragilizado.

Conversando com os(as) professores(as) durante um seminário, discutimos uma questão que preocupava a todos/todas em relação ao espaço disciplinar. No horário da manhã, a turma do magistério, onde concentramos nossa pesquisa, ficava isolada em meio às outras turmas da terceira à oitava série do Ensino Fundamental. Mais especificamente, no corredor onde estava situada a sala do Magistério, só existiam turmas de quintas e sextas séries extremamente inquietas, barulhentas e dispersas, por vários motivos. Algumas vezes faltavam os professores, outras vezes estes chegavam atrasados, os alunos terminavam as atividades das aulas e saíam para correr, conversar, gritar, brincar e brigar nos corredores. Todo esse barulho contagiante interferia no trabalho desenvolvido junto aos alunos e às alunas do magistério. Uma professora preocupada com esta situação, comentou

“Falando em disciplina, o normal tem que ter um ambiente institucional próprio e essa turma do segundo ano não tem, minha gente! Ela está no meio de quê? De uma quinta, de uma sexta, que é um horror! Eles estão no mesmo sistema de quinta à oitava. Eles não estão num setor de educação profissional em hipótese alguma! E é quando está acontecendo essa dispersão, a falta de atenção. À tarde já tem um grupo mais fechado. No próprio primeiro ano a gente não tem o problema que tem com o segundo ano da manhã. Eu já estou preocupada com essa questão de trazer duas turmas para a manhã. Alertar a direção da escola para que esses meninos... para que eles não fiquem junto com os outros. Fiquem atrás da quadra... eu não sei... Para que elas possam ficar num ambiente só. Não se pode fazer uma atividade diferenciada por conta do barulho. Eles se misturam de uma forma ou de outra. Eles não chegaram a um consenso, ainda, de que eles são alunos em formação e não, simples alunos. Não dá para ficar junto. Era dividido. Existe isso na própria proposta do Normal no primeiro item”.

P₁ 36 anos.

Esse é um depoimento que tem implicações quanto ao tempo, ao espaço e ao movimento, porque dois anos antes de se tornar Escola Jovem, essa escola era um CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), funcionando só com turmas do Normal Médio e de primeira à quarta série do Ensino Fundamental. Segundo os professores, existia um clima institucional concentrado, propício, voltado para esse curso, pois na escola transitavam e se discutiam, principalmente, questões relativas ao magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. As salas de aula eram todas organizadas em função das atividades e experiências do magistério. Agora, desde o ano de 2001, quando foi implantada a Escola Jovem, a situação mudou totalmente. Além das turmas do Normal, funcionavam turmas das terceiras e quartas séries (em 2003, só serão matriculados alunos para a quarta série; não haverá mais a terceira série), de quinta à oitava série e de Estudos Gerais.

As turmas do Curso Normal Médio (antigo magistério) estavam concentradas no turno da tarde e este curso não funcionava mais à noite, como antes. Se houvesse o Curso Normal à noite, deveria ser vivenciado em cinco anos, ao invés de quatro, como é atualmente, por questões de carga horária e hora-aula do turno da noite. O grande impasse em relação ao grupo do segundo ano do Normal, com o qual estivemos trabalhando na pesquisa, é que esse grupo estava isolado, no turno da manhã, e os professores consideravam que essa era uma das causas que provocavam a grande dispersão, desconcentração, falta de interesse, de motivação dos/das alunos/alunas, o que estaria levando o grupo a resultados escolares precários ao final do ano letivo.

Entendemos, sem dúvida, que a localização espacial/temporal do grupo causou preocupação no decorrer do ano letivo, tendo em vista toda esta problemática que foi descrita pela professora considerando-se os resultados escolares dos(as) alunos(as). Observamos, no entanto, através das atividades

desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, das posturas comprometidas com o curso e com os/as alunos(as), que professores e professoras exerciam o poder de motivar o grupo ao trabalho sério e também comprometido, mesmo em meio aos transtornos provocados pelo clima institucional em que estava situado o grupo do magistério. Evidenciamos essa possibilidade porque participamos de aulas em que professores e professoras desenvolviam práticas pedagógicas que levavam alunos e alunas ao envolvimento com o trabalho de sala de aula.

Noutro momento de uma aula, uma professora reclamava rigorosamente da organização da sala e dizia

“Olha gente, com essa sala desarrumada, eu não consigo dar aula! Vamos, desfaçam os grupinhos e voltem aos seus lugares; vocês estão fazendo muito barulho!”

P₅, 36 anos.

Logo depois, já com “cada aluno(a) no seu lugar” e a turma mais silenciosa, a professora falou

“Está vendo como vocês estão bonitas! A turma assim, com cada um no seu lugar, fica mais bonita e parece que a gente aprende melhor, não acham?”

Esse procedimento da professora nos mostrava a incidência do seu poder sobre a distribuição dos(as) alunos(as) num espaço (sala de aula) que “devia” ser disciplinado. Com aquela atitude, ela conseguia a concentração das atenções individuais e coletiva do grupo, mas percebíamos que faltava a postura reflexiva da professora no sentido de entender que a sua conduta poderia estimular no grupo o individualismo e à competitividade. Nossa percepção se respaldava na forma como a professora se dirigia aos/às alunos/alunas quando solicitava que os grupos se desfizessem e os/as alunos/alunas tomassem seus lugares nas filas da sala de aula. Lembramos Foucault (1987, p. 132) que, em

seus estudos sobre o espaço disciplinar nos diz que “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil... Onde, a necessidade de distribuir e dividir o espaço com rigor”.

Observamos, em sala de aula, algumas situações de testes, que correspondiam à afirmativa foucaultiana. Num dia de prova, a professora assim se dirigiu aos(as) alunos(as)

*“Vamos arrumar a sala para a avaliação: você senta aqui... você senta ali...
você troca com você... você com você... você vem pra cá... não
quero você aí... [a professora falava apontando para os(as)
alunos(as)]. Façam suas avaliações em silêncio para não termos
problemas. Quem terminar, pode sair”.*

P₉, 31 anos.

Como recomendava La Salle (apud FOUCAULT, 1987), os lugares foram determinados pela professora para facilitar a vigilância, para evitar as comunicações “perigosas” (as “filas”) e para criar um espaço que fosse utilizado e possibilitasse, sem transtornos, a realização da atividade proposta. Esse era um procedimento utilizado nas escolas e em outras instituições disciplinares (hospitais, fábricas, exércitos) da França no século XVIII, mas é também um procedimento utilizado em nossas escolas, considerando-se a distância de três séculos e um tempo/espaço histórico com sujeitos e características evidentemente distintos. Por exemplo: na França, nos séculos XVI a XVIII, a relação pedagógica era disciplinada através do poder irrepreensível do professor que controlava rigorosamente o tempo, o espaço e o movimento do aluno num clima de repressão, coerção e violência física e simbólica. Em nossa realidade - Brasil, século XXI -, a relação pedagógica é pensada e discutida na perspectiva do diálogo e da valorização das experiências do aluno articuladas ao conhecimento científico, considerando, através dos contratos e vínculos

construídos na relação pedagógica, a necessária disciplinarização do tempo, do espaço e do movimento de todos os que fazem a instituição escolar. Esses são dados que demonstram como a mudança e a permanência podem conviver num mesmo tempo histórico.

Noutra sala, para conseguir a atenção do grupo, a professora solicitou a organização do espaço em círculo para a discussão de um texto. Esta é uma prática utilizada no espaço das salas de aula também para o controle do grupo em seus movimentos. É uma prática denominada por Foucault de “tecnologia do eu”, que consiste no trabalho com o auto-disciplinamento, com as formas pelas quais as pessoas se identificam a si próprias. Gore (1994, pp.15-16) nos ajuda nessa compreensão, dizendo

Consideremos o costume de dispor as carteiras em círculo, tão comum nas práticas pedagógicas progressistas. O círculo é freqüentemente empregado para afastar a interação de sala de aula do controle direto da professora. O círculo contrapõe-se à sala de aula tradicional na qual ‘a posição fixa é o resultado da ciência da *supervisão*, um arranjo de pessoas em unidades coletivas, acessíveis à vigilância constante. Através do arranjo dos estudantes em fileiras, todos os olhos voltados para a frente, confrontando diretamente a nuca do colega, encontrando apenas o olhar da professora, a disciplina da sala de aula contemporânea coloca em ação o olhar (a observação) como uma estratégia de dominação’ (Grummet, 1998, p. 111). O círculo abre a possibilidade de que todo estudante manifeste sua opinião e de que seja ouvido.

Ao mesmo tempo em que descreve a organização e a disposição dos(as) alunos(as) no espaço da sala de aula, colocando-os em círculos ou em fileiras, a autora diz que “não existe nada inerentemente libertador” na disposição dos alunos em círculo e “nada inerentemente opressivo em nossas tradicionais fileiras de carteiras”. E acrescenta: “estou argumentando que

práticas educacionais supostamente libertadoras não têm nenhum efeito garantido” (GORE, 1994, p. 16).

Entendemos, com base nessas pressuposições que, distribuídos(as) os(as) alunos(as) no espaço da sala de aula em círculo, em filas ou em quaisquer outras posições ou agrupamentos, a relação pedagógica pode ser caracterizada como libertadora ou repressora de acordo com a postura teórico-metodológica dos(as) docentes no encaminhamento da prática pedagógica em sala de aula.

Quando falamos, seguindo Foucault, que as práticas que induzem às condutas de autodisciplinamento são chamadas de “tecnologias do eu”, novamente nos apoiamos em Gore (1994, p. 14) que argumenta que

Essas tecnologias agem sobre o corpo: olhos, mãos, boca, movimento. Por exemplo: em muitas salas de aula, os estudantes depressa aprendem a levantar suas mãos antes de falar em classe, a conservar seus olhos no professor, a dar a aparência de estar escutando quando o professor está dando instruções, a permanecer em suas carteiras. Podemos dizer que as pedagogias produzem regimes corporais particulares. Essas tecnologias do eu corporal podem também ser entendidas como manifestações do eu (mental) interno, como a forma como as pessoas identificam a si mesmas.

Consideramos importante, no entanto, acrescentar que todas essas condutas de autodisciplina introjetadas pelos alunos em sala de aula e caracterizadas como tecnologias do eu “dizem respeito essencialmente à forma como o eu (ou a identidade pessoal) é construído por outras pessoas, por ‘discursos oficiais’ e pelo que Foucault chama de ‘poder-saber’” (MARSCHALL, 1994, p. 22).

Observamos então que no momento em que a identidade pessoal é construída, na relação com outros, em nosso caso, o(a) professor(a) possibilitando a construção da identidade do(a) aluno(a), entram em cena as “tecnologias de dominação” (MARSHALL, 1994). No momento em que o(a) aluno(a) introjeta as práticas e condutas disciplinares e passa a conduzir-se independente das ordens e determinações do(a) professor(a), entram em cena as “tecnologias do eu”.

Essa discussão sobre as tecnologias de dominação e do eu nos remete a um fato interessante que acontecia no cotidiano da sala de aula, campo da pesquisa. Uns professores organizavam rigorosa e cuidadosamente o espaço da sala para as suas aulas: queriam a sala limpa, as bancas arrumadas em fileiras, os(as) alunos(as) atentos e voltados para as atividades da aula. Outros professores não se preocupavam com a limpeza da sala, deixavam alunos(as) à vontade, não reclamavam a desatenção diante das explicações, estes(as) entravam e saíam da sala durante a aula. Observávamos que alunos e alunas sabiam como se comportar para participar das aulas, todos(as) apresentavam posturas e práticas de autodisciplina, mas não se portavam da mesma maneira em todas as aulas, uma vez que agiam diferentemente de acordo com a liderança, a coordenação, o direcionamento que cada professor(a) dava à sua aula. Mesmo sem docentes e discentes perceberem, as expressões de poder que emanavam de suas ações, palavras, gestos e atitudes mostravam-se implícitas, subjacentes.

Marshall (1994, p. 25) reforça que

as tecnologias de dominação agem, pois, essencialmente sobre o corpo, e como resultado dos exames, os indivíduos são classificados e objetivados. Mas os indivíduos também constroem seus ‘eus’ e suas identidades, na medida em que esses objetivos e classificações são adotados e aceitos por eles.

Víamos, a partir das situações de sala de aula acima descritas, que as relações pedagógicas vividas no cotidiano escolar e da sala de aula eram permeadas ou transversalizadas pelo poder de disciplinar corpos e mentes no espaço através das condutas de dominação de uns sobre os outros (ação dos(as) professores(as) sobre os(as) alunos(as) e vice-versa) e das condutas de autodisciplinamento, nas formas das tecnologias da dominação e das tecnologias do eu.

3.3. Movimento disciplinado no cotidiano da sala de aula da escola-campo de pesquisa

“Maria é a única professora que não deixa a gente à vontade na sala de aula. Ninguém se sente bem com ela; até no jeito de sentar, a gente não se sente bem; até no jeito que ela encara a gente. Quando falam: ‘é aula de Maria’, a gente fica assim, [tremendo]. Até pra ir no banheiro! Ela diz: é com urgência?! Tem que sentar com a coluna assim, [ereta; a aluna faz o gesto] pra ela. Se desviar o olhar: ‘tá olhando pra onde?’ Não pode rir! E o olhar dela, quando a gente assina a prova em branco e entrega... o olhar dela mata!...”

A₅, 17 anos.

No confronto entre as práticas dos(as) professores(as) da sala de aula da escola-campo de pesquisa, a aluna relatava uma situação típica em que podíamos observar o corpo como alvo de poder; a professora disciplinando o movimento dos(as) alunos(as) através do controle do olhar e da postura.

Vimos, a partir de Foucault (1987, p. 127), que a professora pratica “uma política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”.

Reportando-nos ao estudo do sistema educacional francês, observamos que a prática dessa política das coerções sobre o corpo vem se redesenhando no cenário das instituições escolares desde os séculos XVI a XVIII, em maiores ou menores proporções, de acordo com as exigências das situações e com as concepções dos educadores. Foucault nos mostra que além das escolas, os regimes instituídos nos quartéis, nos hospitais, nas fábricas investiram e investem no poder disciplinar que controla tempo, espaço e movimento dos sujeitos em nome da formação de condutas rápidas, eficientes, virtuais, dóceis e úteis.

Nos momentos de conversa e nas entrevistas que tivemos com os/as alunos/alunas no campo, ouvimos depoimentos expressivos sobre a relação pedagógica e o movimento da sala de aula. Uma aluna falou

“Eu acho que tem muito professor que exige sem estimular o aluno. Tem que ter cumplicidade, uma relação mais aberta, porque, tendo essa relação, a aula seria melhor, mais prática, mais dinâmica e mais instrutiva”.

A₈, 18 anos.

O depoimento da aluna nos mostra que estamos situados num tempo e num espaço em que as concepções de homem, de mundo, de sociedade e de educação nos levam a perceber que o movimento disciplinar mecânico, autoritário e a relação pedagógica automatizada cedem lugar a outras posturas, onde o “exercício” do diálogo tende a prevalecer, com a autoridade do/da professor/professora favorecendo as liberdades e a democracia na sala de aula/escola, como nos diz Freire (1986). No movimento pedagógico, os(as) alunos(as) sabem e entendem que é importante a relação com os(as) professores(as) num nível de cumplicidade, abertura e estimulação para que as aulas tenham mais consistência e dinamismo.

Referindo-se à outra professora uma aluna disse:

“Ela é assim. Ela sabe explicar, entendeu? Só que ela não sabe interagir com o aluno, entendeu? O aluno tem medo dela, muito medo; não entende uma coisa, mas não quer falar com ela, porque tem medo da repressão dela. Isso, às vezes atrapalha o aprender, porque o aluno fica com tanto medo que...”

A₉, 16 anos.

Nesse depoimento existem duas ações que nos parecem contraditórias ou distanciadas: o(a) professor(a) é tido como alguém que explica bem, que conhece o seu conteúdo, mas que não mantém uma boa relação com os(as) alunos(as), que temem as represálias, as reclamações, quando querem fazer alguma solicitação. Nessa situação, o poder do(a) professor(a) se manifesta através do conhecimento da sua disciplina, do poder pelo saber e na relação autoritária que estabelece com sua turma, provocando distâncias e temores, chegando a “atrapalhar” o processo de aprendizagem, como disse a aluna.

No movimento da escola, e especificamente da sala de aula, o poder disciplinar aparece sutilmente, às vezes de forma invisível, simbólica, dissimulada, numa dimensão micro, minúscula, o que faz com que no cotidiano, os próprios sujeitos de poder, protagonistas do processo pedagógico não se apercebem da sua existência e da sua interferência nas condutas e nos resultados escolares.

Com base nas duas colocações anteriores dos alunos em relação às condutas docentes, podemos trazer as contribuições de Boaventura de Souza Santos sobre as manifestações de poder no cotidiano da sala de aula/escola. Segundo Santos (2000, p. 266), “qualquer relação social regulada por uma troca desigual” pode ser caracterizada como uma relação de poder. Nos espaços estruturais, desde as relações domésticas/familiares até as relações mundiais,

as relações sociais, segundo o autor, são baseadas em trocas desiguais. Ele esclarece seu argumento quando diz que essas trocas

podem abranger virtualmente todas as condições que determinam a ação e a vida, os projetos e as trajetórias pessoais e sociais, tais como bens, serviços, meios, recursos, símbolos, valores, identidades, capacidades, oportunidades, aptidões e interesses. No relativo às relações de poder, o que é mais característico das nossas sociedades é o fato de a desigualdade material estar profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, sobretudo com a educação desigual, a desigualdade das capacidades representacionais/comunicativas e expressivas e ainda a desigualdade de oportunidades e de capacidades para organizar interesses e para participar autonomamente em processos de tomada de decisões significativas (2000, p. 267).

O autor nos ajuda, com esta afirmação, a perceber o cotidiano da sala de aula como um processo de relações sociais e a relação entre professores e alunos como trocas desiguais permeada, supomos, por objetivos comuns: a construção e a apreensão do conhecimento. A relação de convergência entre os sujeitos da relação pedagógica é observada quando se supõe que alunos e professores iriam à escola com o mesmo objetivo: a busca do saber, do conhecimento. Essa é uma intenção que geraria objetivos comuns e convergentes em relação a alunos e professores. No entanto, cada um, na medida em que ocupa lugares distintos na relação pedagógica, mesmo com desejos comuns de apreensão do saber, luta a seu modo, reage de acordo com sua história de vida, seus valores e princípios, caminha de acordo com suas capacidades, expressa poder de acordo com suas condições, possibilidades e interesses. Os projetos e trajetórias de cada um estão condicionados por interesses que norteiam as vidas de professores e alunos, conferindo-lhes a dimensão da desigualdade e confirmando Santos quando diz que “o que faz de

uma relação social um exercício de poder é o grau com que são desigualmente tratados os interesses das partes na relação” (id., p. 269).

No cotidiano da sala de aula campo da pesquisa, conseguimos delinear, a partir da observação da prática e da relação pedagógica, uma “mistura assimétrica de características inibidoras e permissoras” (id., *ibidem*) nas formas de agir dos sujeitos da relação pedagógica. Nos depoimentos anteriores de duas alunas (A_8 e A_9), as professoras inibiam o processo de aprendizagem quando entravavam a relação com a turma, através da falta de estímulo e da imposição do medo, e, com essa atitude, “firmavam fronteiras” na relação. Em outro instante as professoras permitiam que ensino e a aprendizagem acontecessem, através da exposição clara e objetiva dos conteúdos e essa atitude era reconhecida pelos(as) alunos(as). Podemos perceber, a partir de Santos, que a relação pedagógica transita entre dois pólos: o pólo inibidor, que “fixa fronteiras” e o permissor que “abre novos caminhos” para que a relação aconteça de forma insatisfatória ou satisfatoriamente.

Reforçando o entendimento dessa questão podemos dizer que quando o(a) professor(a) favorece e estimula o processo de ensino e aprendizagem está permitindo a “abertura de novos caminhos” na trajetória de vida dos(as) alunos(as); também quando estes(as) colaboram com esse processo, o caminho está aberto a inúmeras possibilidades de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento. Noutro momento, o(a) mesmo(a) professor(a) quando, por qualquer motivo, entrava as possibilidades de crescimento do(a) aluno(a), ou este(a) inibe seus esforços no sentido de crescer e saber mais, a atitude observada é a da “fixação de fronteiras”, como nos diz Santos.

Nestas duas situações “a mesma constelação de poder (conjunto de relações entre pessoas e entre grupos sociais) permite múltiplas situações e

contextos em que o exercício capacitante se combina com o exercício inibidor” (SANTOS, 2000, p. 268).

Significa dizer que, segundo o autor, quando esta combinação acontece, os sujeitos da relação (no nosso caso professores e alunos), para afastar os constrangimentos, exercem suas relações de poder tendo em vista, de forma simultânea e convergente, a abertura de novos caminhos no processo de ensino e aprendizagem.

Nos dois depoimentos anteriores e nos que se seguirão, podemos dizer que tanto alunos(as) como professores(as) concentram seus interesses no processo de busca do conhecimento e apreensão dos saberes, assim como manifestam condutas de estimulação e acolhida em suas relações para que fronteiras inibidoras se dissipem e caminhos novos sejam abertos na construção do conhecimento que acontece no processo pedagógico.

Noutro dia, uma aluna falou, sem perceber, sobre o poder de envolvimento de um professor em relação à turma.

“Eu acho assim... têm professores que sabem envolver os alunos nas aulas. Então, com esses professores, a gente tem mais interesse em estudar. E têm aqueles que já deixam livre, que a gente nem... Passam um trabalho... Ah! Mas tem pra semana pra fazer... A gente deixa pra depois. Os professores tem que ser ‘envolventes’ em suas aulas!”

A₁₀, 17 anos.

A fala desta aluna nos leva a entender que professores(as) e muito menos alunos(as) não percebem que expressam poder através de falas, atitudes, ações, gestos, expressões de alegria, tristeza, raiva, descaso, olhares, posturas, estimulações, desestímulos, profecias de sucesso, de fracasso, preconceitos, condutas de acolhida e de hostilidade, posturas compromissadas e

descompromissadas, crenças, ideologias, valores, interesses, preferências. Enfim, o movimento que se instala no cotidiano da escola e da sala de aula e que possibilita a disciplinarização de corpos e mentes dos sujeitos que animam a relação pedagógica é um movimento vivo de expressão de poder, de micropoderes (FOUCAULT, 1987) que rege, entavando ou possibilitando, os caminhos das instâncias educacionais e dos sujeitos que aí se encontram.

Se os(as) professores(as) se envolvem e são envolvidos em suas práticas, têm um “embalo” diferente e utilizam metodologias diversificadas de forma didática, criativa, instigante, interessante chegam ao ponto de envolver, estimular alunos(as) ao trabalho e a seguir seus ritmos e seus “embalos”. Observamos, ainda, que são o dia-a-dia, as ações diárias, contínuas, o jeito de fazer dos(as) professores(as), que apresentam-se com a força do poder micro, minúsculo, muitas vezes imperceptível, mas produtivo e transformador. O movimento pedagógico nestes casos tem um sentido diferente, não é mecânico, não é repetitivo e incide por contágio, por envolvimento e também de forma disciplinada, nos corpos e mentes dos(as) e alunos(as). É um movimento que tem a força de um poder que produz saber. É um movimento que não se identifica com a reprodução e, sim, com a transformação.

Vigilância panóptica

Quando discutimos anteriormente as tecnologias de dominação e de autodisciplinamento, lembramos que a escola é um espaço de vigilância contínua, diuturna. Faz parte da rotina escolar o ato de olhar, observar, vigiar o outro e de vigiar-se a si próprio. Vigiar e vigiar-se para um melhor controle do tempo, do espaço e do movimento de todos aqueles que constituem a instituição escolar.

No campo de pesquisa, mesmo sem perceber, sem refletir, todos olhavam, observavam e vigiavam todos. O estado de vigília era permanente. Eram motivos e situações de observação, vigilância: horários de entrada e saída de alunos, professores e funcionários; uso do fardamento escolar; atrasos, ausências, freqüências e presenças; palavras, atitudes, ações e reações, expressões de todos(as) em relação a todos(as); disposições, indisposições, esforços e omissões de todos(as) em relação ao trabalho a ser realizado; jeitos de ser, de se comportar de uns(umas) em relação aos(às) outros(as).

Discutindo sobre a vigilância hierárquica, Foucault (1987, p. 153) mostrou que “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que abrange pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”.

Este exercício da disciplina que envolve o olhar vigilante como expressão de poder nos faz lembrar uma situação vivida no cotidiano escolar: chegamos um dia à escola e encontramos, na sala dos professores, alguns irritados com uma carta circular que fora distribuída, em nome da direção da escola, contendo um apelo aos professores.

O texto da carta dizia:

“Estamos observando os transtornos que estão nos causando as seguintes questões que dizem respeito ao corpo docente desta unidade escolar: atrasos constantes, faltas sem justificativas, deslocamentos à sala de aula ultrapassando o horário, alunos nos corredores (por exclusão dos professores), subir aulas sem comunicar, entre outros. Informamos que os atrasos dos professores serão descontados, tais como as faltas não justificadas. Atenciosamente. A Direção”.

Esta carta circular, entendida como um dispositivo repressor junto aos professores, causou revolta entre os que não se sentiam faltosos. Estavam revoltados porque entendiam que “a diretora deveria se dirigir individualmente aos colegas que viviam faltando e deveria conversar e chamá-los à responsabilidade para evitar a carta tão desagradável aos que cumpriam com seus deveres”. Neste dia dois professores foram ao livro de ponto e observaram que alguns colegas faltosos assinavam normalmente no livro, como se nunca houvessem faltado. Observaram também que outros colegas que raramente faltavam tinham seus espaços carimbados no livro como faltosos.

Pudemos perceber que o texto da carta circular refletia o olho do poder, a visibilidade, tratada por Foucault (1987) como um dispositivo de percepção, utilizado na escola. No entanto, o grupo parecia não perceber que a vigilância, como um movimento disciplinar, incidia tanto sobre os professores como sobre a direção, uma vez que a insatisfação daqueles levava-os a observar e vigiar também as condutas da direção e dos demais colegas.

Entendíamos, em meio a conflitos desta natureza, que, além de dispositivo de coerção, a carta circular expedida pela diretora, caracterizava-se como um mecanismo disciplinador numa dimensão de positividade, uma vez que apontava para a necessidade de reflexão e revisão de posturas dos docentes em relação à utilização racional e planejada do tempo pedagógico.

Discutindo a vigilância como expressão de poder no tempo-espaco-movimento pedagógico, recorreremos à “imagem do panóptico que preside as análises foucaultianas de Vigiar e Punir, a propósito dos aparatos disciplinantes” (LARROSA, 1994, p. 61).

Em seu texto, Foucault aborda o poder da disciplinarização do tempo, do espaço e do movimento dos sujeitos, mostrando como aconteciam a vigilância e a punição em situações de exames na fábrica, nos quartéis, nos

hospitais e nas escolas. Era graças ao dispositivo panóptico, “como uma espécie de laboratório do poder”, que os mecanismos de observação tornavam-se eficazes e mantinham uma grande “capacidade de penetração no comportamento” dos trabalhadores, soldados, doentes e estudantes.

Vejamos uma situação de exame na escola campo de pesquisa, em que observamos um diálogo entre a professora e a turma.

- *“Vamos nos organizar para a prova”*, disse a professora.

- *É em dupla ou individual?*, perguntaram os alunos.

- *É individual*, a professora falou.

- *Cada um em seu lugar que eu vou fazer a arrumação, porque não quero todos juntos assim.*

A professora, então, começou a fazer as trocas, separando os que estudavam dos que não estudavam, os mais acomodados dos mais ativos, os silenciosos e quietos, os inquietos e tagarelas.

- *Guardem todo o material, façam o seu trabalho sem comunicações ou conversas. Se alguém se comunicar vou ser obrigada a recolher a prova*, disse a professora.

E, passando a ditar as questões:

- *Vocês têm uma hora de prova. Não percam tempo”*.

P₁₁, 29 anos.

Essa era uma situação em que alunos(as) eram submetidos a um momento de exame e em que ficavam evidentes as condutas da vigilância e da punição disciplinar. A professora percorria toda a sala entre as carteiras vigiando o comportamento do grupo e punia com a ameaça do recolhimento da prova (às vezes com o recolhimento) e, conseqüentemente, com a nota baixa, o(a) aluno(a) que tentasse se comunicar naquela hora do exame.

A vigilância a que eram sujeitados(as) alunos e alunas correspondia ao esquema panóptico, que consistia em controlar o tempo que estes deveriam dedicar ao exame, em controlar os lugares que cada um e cada uma deveria ocupar no espaço da sala de aula naquele momento e, ainda, em controlar o movimento de cada aluno/aluna neste espaço, ou seja, fazer silêncio, não olhar para os colegas ao lado, não perguntar nada ao professor, não levantar e só se retirar da sala depois de trinta minutos de iniciada a prova. Essas condutas nos mostravam que a avaliação, da forma como era praticada na instituição escolar, geralmente reduzida a momentos estanques de “provas”, era uma atividade onde os dispositivos da vigilância e da punição se apresentavam com maior força e evidência.

É importante dizer que o poder disciplinar do professor, que o levava ao controle do grupo pelo olhar e pela palavra, pelo visível e pelo enunciável, impunha aos(às) alunos(as) uma condição de assujeitamento, pela própria sensação de estarem sendo observados, olhados, fiscalizados. Só que esta conduta também levava o grupo a observar/olhar/fiscalizar o(a) professor(a) que o observava/olhava/fiscalizava. Vemos, assim, a dupla tendência do poder disciplinar da conduta panóptica, funcionando a partir de várias direções, e não de um só ponto, contemplando a trama das multiplicidades que compõem a relação pedagógica. Por isso é que Foucault nos diz que

O Panóptico é um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda certeza as transformações que se pode obter neles. O Panóptico pode até constituir-se em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de controle, o diretor pode espionar todos os empregados que tem a seu serviço: enfermeiros, médicos, contramestres, professores, guardas; poderá julgá-los continuamente, modificar seu comportamento, impor-lhes métodos que considerar melhores; e ele mesmo por sua vez, poderá ser facilmente observado (FOUCAULT, 1987, p. 180 grifo nosso).

O dispositivo panóptico permite a visualização do tempo, do espaço e do movimento dos corpos de alunos(as), professores(as) e funcionários(as) em suas experiências na instituição escolar e permite, conseqüentemente, a partir das ações e do controle de uns sobre os outros, as construções e transformações que se fizerem necessárias. Por exemplo: as condutas desses sujeitos podem ser avaliadas, observadas, discutidas e modificadas reciprocamente. Na escola o diretor observa, mas também é observado, assim como alunos e professores. E é porque todos observam todos que a possibilidade da autodisciplina está presente. A sensação ou a certeza de estar sendo observado(a) leva cada um(uma) às condutas de autocontrole, autoprevenção, autodisciplina. É o poder disciplinar atuando através das tecnologias de dominação e das tecnologias do eu.

Víamos na escola situações difíceis de controle do movimento disciplinar por parte de alguns professores, evidenciados nos depoimentos.

“Está muito difícil de atrair a atenção dos alunos. Se a gente não conseguir na base da amizade, de outra forma a gente não consegue nada. A gente fica sem saber o que fazer!”

P₁₂, 31 anos.

“Fico muito preocupada porque hoje, o que a gente quiser do aluno, não consegue com rigor, com autoritarismo. A gente tem que ir ‘devagar’, ‘maneiral’ equilibrar, ser mais democrático. Está muito difícil de conseguir o cumprimento das tarefas”.

P₁₃, 32 anos.

Quando escutávamos esses depoimentos, percebíamos que os professores se inquietavam quanto às suas ações para atrair a atenção e o interesse dos(as) alunos(as) em relação às aulas e disciplinas. No entanto, entendíamos que esses professores estavam reconhecendo a necessidade de não mais impor, mas de negociar. Esse reconhecimento da negociação como

ingrediente da relação pedagógica anunciava o novo na percepção que esses sujeitos construía sobre o movimento disciplinar. A indicação da “negociação” como saída era traduzida por “ir devagar”, “conseguir na base da amizade”.

Percebíamos que esses professores entendiam, conheciam e até estudavam o conteúdo das disciplinas para dar suas aulas. Mas, os fundamentos pedagógicos, didáticos e filosóficos precisavam ser pensados e repensados para que os docentes encontrassem melhores caminhos, melhores condutas e melhores ações para interagir com os alunos num movimento dialógico de ensino e aprendizagem. No entanto, ao lado desses fundamentos, consideramos importante também acrescentar a necessidade da incorporação, na prática, dos “saberes da experiência”, discutidos por Tardif e Raymond (2000) em relação aos docentes, que se constituem na “prática cotidiana da profissão” e são por ela validados. Esses teóricos afirmam que os docentes enfrentam situações em sala de aula que exigem “improvisação, habilidade pessoal” (2000, p. 49) e capacidade de enfrentar situações novas e inesperadas.

Percebíamos que os(as) professores(as) ficavam inseguros(as), acreditamos que diante do desconhecimento do novo, quando precisavam fazer algumas exigências para a turma, como solicitar uma tarefa, um material, marcar um trabalho, etc. Alguns alunos e alunas, com sua falta de atenção, pareciam negar a figura, a presença e o trabalho dos(as) professores(as); outros, sem dúvida, valorizavam suas presenças, copiando o conteúdo no quadro ou participando das discussões levantadas durante as aulas. Aliás, a prática de copiar conteúdo no quadro era uma constante. Os(as) alunos(as) que queriam e se dispunham, copiavam; os que não queriam ou não estavam dispostos, “ficavam por isso mesmo” porque os(as) professores(as) não “cobravam”.

Diante dessas incertezas, dúvidas e experiências positivas e negativas de docentes em sala de aula víamos também que

cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos 'macetes', dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 52-53).

Ficávamos a nos perguntar: e as relações de poder a partir destas práticas? Como aconteciam? E a disciplinarização da relação pedagógica na sala de aula? E a preocupação com o ensinar e o aprender? Como aconteciam? Víamos professores(as) mais preocupados(as) com o envolvimento dos(as) alunos(as) em suas aulas, com a atenção e a aprendizagem em sala. Víamos outros(as) que seguramente não denotavam estar preocupados(as) com esse envolvimento do grupo nas atividades de sala de aula. Faltavam a liderança, a exigência, a rigorosidade e a disciplina, porque quando surgia um(a) professor(a) mais atento(a), mais exigente, e mais cuidadoso(a), este(a) conseguia o envolvimento do grupo.

De forma geral, no movimento da sala de aula, a relação docente-discente, em alguns momentos, era pacífica e, em outros, conflituosa. Os(as) alunos(as) tinham suas queixas sobre as faltas de alguns professores(as), mas não reivindicavam diretamente suas presenças, expressavam desagrado com as condutas indelicadas de alguns, mas não tinham coragem de questioná-los, salvo raríssimos casos. O cumprimento das tarefas solicitadas pelos(as) professores(as) era outra prática que deixava a desejar, além da evidência do descaso e da falta de compromisso de alunos(as). Quer dizer: docentes e discentes, em muitas ocasiões, não se mostravam motivados para a tarefa pedagógica.

Encontramos em Pignatelli (1994), um teórico que discute a liberdade e a agência docente em Foucault, a expressão de uma possibilidade significativa

no fazer pedagógico, que acena para um movimento transformador na relação pedagógica.

Os professores poderiam assumir o desafio de se engajarem criticamente... Isso significaria ser não apenas comprometido e solidário com os estudantes e os colegas, mas ser provocativo e desafiador... O importante está em desarranjar a mesmice, a monótona paisagem para instigar diferentes formas de ver e ser visto. Inventar formas de problematizar a sólida e persistente monotonia de formas rotinizadas e pensar sobre o que é possível, é a forma pela qual o poder, na forma de controle técnico e prática auto-normalizadora, pode ser revertido” (PIGNATELLI, 1994, p. 145).

O trecho acima nos leva a acreditar que o(a) professor(a) expressa poder através de um movimento intenso na sala de aula: na forma de engajamento crítico e questionador, comprometendo-se com o seu trabalho e com os seus alunos, vivenciando condutas solidárias, provocando e desafiando os alunos em seu processo de aprendizagem, problematizando sua realidade e a realidade dos(as) alunos(as). Essas práticas dizem da dimensão filosófica e político-pedagógica dos atos de ensinar e aprender, que vão além da técnica ritualizada e das práticas auto-normalizadas.

Em algumas passagens nas entrevistas com alunos e alunas podíamos perceber como estes observavam e falavam do(a) professor(a) comprometido(a), solidário(a), provocativo(a) e desafiador(a).

“Eu acho que tem que ter uma cumplicidade, uma relação mais aberta, porque tendo essa relação [entre professor e alunos], a aula seria melhor, mais prática, mais dinâmica e mais instrutiva”.

A₁₅, 17 anos.

“Tem que ser aquele professor exigente, mas que saiba dar sua aula e que saiba se relacionar com o aluno”.

A₁₇, 16 anos.

“Um professor amigo que saiba ir com o aluno nas suas obrigações”.

A₁₈, 19 anos.

“Eu estava dizendo que Lúcia é uma professora exigente, mas não é aquela professora chata. Ela exige, mas ela não ‘pega no pé’. Ela exige e entende a gente. Ela conversa, ela procura saber também o ‘por quê’. Quinta-feira mesmo, a gente estava lá na frente, a gente ia pro jogo no SESC. Aí a diretora mandou a gente entrar; aí tinha pouca gente na sala. Era pra ter sido a prova na quinta-feira, mas ela disse que, como tinha pouca gente, ela ia fazer uma ‘revisãozinha’. Aí ela fez uma revisãozinha oral com a gente. Marcou a prova pra próxima quinta-feira, ensinou o jeito da gente estudar os números ordinais, pra gente não se confundir. Ela ensinou até como a gente estudar de um jeito mais fácil!”

A₁₉, 17 anos.

“Aquele professor ensina bem; pelo menos eu gostei do método de ensino dele, ou estou aprendendo Física agora. Ele dá atenção à gente. Quando a gente não entende, ele vem e explica, vai na banca, manda a gente estudar. Se você não entende quatro vezes, ele explica cinco!”

A₂₀, 17 anos.

“A professora Clara sabe ‘bater’ e sabe dar carinho’ na hora certa. Naquele dia do estágio, as meninas com saias curtas, ela não falou nada na hora. Ela observou, não brigou, ficou com muita raiva. Depois é que disse que aquilo não era jeito de se comportar, que a gente tinha que ter postura de professor”.

A₂₂, 18 anos.

“Ela deu um conselho e pediu. Eu acho que Clara é daquelas professoras que observa quando a gente faz alguma coisa errada e, quando a turma tá sozinha, ela chega e conversa com a turma. E já tem professores que escandalizam a turma na frente de quem quiser”.

A₂₃, 19 anos.

“Clara é uma professora que dá um ‘carão’ e quando termina você diz: ‘obrigada’. Ela ‘toca’; ela dá uma ‘piza’ e, ao mesmo tempo dá um cheiro, dá carinho, dá tudo!”

A₂₄, 18 anos.

“Não tem uma professora que eu conheça, que passou pelas mãos de Clara e diga que não gostou de Clara. Não existe!”

A₂₅, 17 anos.

Nos depoimentos dos(as) alunos(as) ficavam traçados e delineados os perfis dos(as) professores(as) que, através das suas práticas, exerciam o poder disciplinar que incidia no movimento dos corpos e mentes dos(as) alunos(as) e no movimento do cotidiano da sala de aula. Podíamos perceber que existia a expressão de poder nas situações descritas acima, mas numa dimensão bem diferente dos procedimentos técnicos rituais das escolas francesas, dos séculos XVII a XIX, descritos por Foucault (1987) e já comentados por nós anteriormente.

Outra observação que fazíamos nos momentos em que conversávamos com alunos(as), referia-se à visão destes em relação aos(as) professores(as): do mesmo modo que os docentes vigiavam, observavam e controlavam as ações dos(as) alunos(as), estes(as) assim se colocavam diante daqueles(as). As relações entre esses sujeitos eram relações de forças, onde uns afetavam as forças dos outros. É o que Deleuze (1988, p. 79) nos diz de seus estudos sobre Foucault: “Um exercício de poder aparece como um afeto, já que a própria força se define por seu poder de afetar outras forças (com as quais ela está em relação) e de ser afetada por outras forças”.

3.4. Atos de Resistência como manifestação de poder

Há autores que consideram a instituição escolar como um espaço de reprodução social (ALTHUSSER, 1969, 1971 e BOWLES e GINTIS, 1976, 1980 apud GIROUX, 1986) e de reprodução cultural (BOURDIEU, 1977a, 1977b e

BASIL BERNSTEIN, 1977 apud GIROUX, 1986). Há também os que a consideram como espaço de luta e contestação, de conflito e de resistência, onde convivem interesses comuns e antagônicos numa relação de forças que, reciprocamente, se afetam na busca da afirmação das suas identidades, da sua autonomia. Entre esses podemos citar, para não sermos exaustivas, Giroux, Freire, Apple e McLaren.

Discutir resistência como manifestação de poder exige de nós o cuidado e o discernimento para que possamos caracterizar o que é a conduta resistente e o comportamento de oposição. Precisamos olhar para as relações que se estabelecem entre as pessoas, no nosso caso, entre professores e alunos, e tentar analisar e identificar nelas, comportamentos de oposição simplesmente ou comportamentos de resistência. Giroux (1986, p. 150) nos mostra que

todas as formas de comportamento de oposição, possam elas ser julgadas como formas de resistência ou não, necessitam ser examinadas quanto aos interesses utilizados como base para análise crítica e diálogo... A ênfase está em ir além do imediatismo do comportamento para a noção de interesse que está subjacente a sua lógica freqüentemente oculta, uma lógica que também tem que ser interpretada através das mediações históricas e culturais que a moldam.

No cotidiano da sala de aula do campo da pesquisa nós nos deparamos com algumas situações que podíamos caracterizar ou identificar como comportamentos de oposição. Observamos na relação pedagógica alunos(as) e professores(as) expressando condutas de insatisfação, de discordância, de rebeldia e de intolerância que careciam de análise crítica, de interpretação, para que pudéssemos identificar os interesses e a lógica que orientavam aquelas condutas. Vejamos algumas dessas situações.

Presenciamos poucas vezes as aulas de informática na sala e não no laboratório específico dessa disciplina. Quando o professor chegava, informava que a turma ia trabalhar na sala de aula porque precisava fazer anotações e no laboratório não havia acomodação para todo o grupo. Nessas ocasiões, a turma reagia porque queria trabalhar, mesmo que precariamente, com os poucos computadores da sala de informática. O grupo-classe, em sua maioria, manifestava oposição, ausentando-se da sala de aula ou distraíndo-se com outras atividades alheias ao conteúdo que estava sendo trabalhado pelo professor.

Víamos, nesta situação, o descaso e a rebeldia dos(as) alunos(as) em protesto ao trabalho de informática na sala, como simples comportamento de oposição porque, se ouvisse as explicações e justificativas do professor, o grupo poderia colaborar e cumprir as atividades e tarefas na própria sala de aula. Encontrávamos também a dimensão da resistência nessa conduta por parte de alunos(as). E refletíamos: os problemas seriam reduzidos se, na escola e na rede pública em geral, houvesse uma estrutura organizacional que permitisse que todos(as) fossem contemplados com o acesso ao uso do computador; se todos(as) pudessem ser contemplados com as inovações tecnológicas proporcionadas pelas instituições educacionais; se fosse evitado o imprevisto e as medidas compensatórias para remediar algumas situações de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o fato de se instalar um ambiente propício (?) à difusão da informática educacional, dispondo o uso de seis a oito computadores para o atendimento a dois mil alunos? Pressentimos que perpassa à estrutura organizacional uma ideologia que entrava os interesses emancipatórios da classe trabalhadora que frequenta as escolas públicas em nosso país.

Deparamo-nos com outra situação de comportamento de oposição que, em alguns momentos, se confundia com conduta de resistência. Ouvimos, em muitas ocasiões, professores e professoras reclamando do desânimo, da desconcentração, da apatia e da falta de atenção e participação dos alunos durante as aulas. Percebíamos, inclusive, que não havia tanta preocupação, por parte de alguns, com a atenção dos(as) alunos(as) nas aulas. Apesar das conversas e distrações do grupo, alguns professores continuavam suas aulas normalmente. Então, ouvimos depoimentos como estes.

“É difícil trabalhar com esta turma; muito poucos estão interessados!”

P₁₀, 28 anos.

“Está muito difícil de atrair a atenção dos alunos. Se a gente não conseguir na base da amizade, de outra forma a gente não consegue nada. A gente fica sem saber o que fazer”.

P₅, 36 anos.

“Fico muito preocupada porque, hoje, o que a gente quiser do aluno, não consegue com rigor, com autoritarismo. A gente tem que ir devagar, manejar, equilibrar, ser mais democrático; está muito difícil conseguir o cumprimento das tarefas”.

P₇, 29 anos.

“Muitas vezes o aluno não tem nada pronto. Não faz atividades. Não participa. Às vezes o aluno está na sala de aula, mas não faz a atividade, vai deixando pra depois. Aí, quando você dá uma oportunidade, ele sabe que vai ter uma oportunidade, que vai fazer outra avaliação, então, ele vai deixando pra depois”.

P₉, 27 anos.

“Quando chego na sala tem um grupinho de cinco ou seis alunos. Aí vai chegando, vai chegando, mas esse grupo que está lá, embora eu comece a aula, peça pra eles, se for fazer leitura, ou escrever, ou debater alguma coisa; eles só se dispõem a fazer quando o grupo está maior. Se for fazer anotação ou escrever alguma coisa, eles dizem: ‘ah, professora, aguarde um momentinho, que eu vou procurar aqui’. Mas esse procurar aqui, a disciplina no caderno, demora; aí eu desisto; já vou passar para o debate, porque na ‘explicação, a gente

perde tempo e não dá tempo' (?). Eles sabem, no dia da avaliação, quando a avaliação não é de outra forma, é a escrita. Eles sabem que têm que estudar, têm que se aprofundar mais um pouco. Chega o dia, eles não estão preparados, não estudam. Aí eles ficam querendo sempre sensibilizar a gente de alguma forma, pra que a gente se comova e adie; isso acontece bastante comigo. Não sei se é falta, se é um problema meu, se eu não consigo fazer com que eles absorvam esse compromisso, mas também tenho visto depoimentos de outros colegas”.

P₅, 36 anos.

Estes depoimentos nos diziam de comportamentos de alunos(as) que, através de atitudes de descaso e desatenção, sinalizavam para condutas de oposição ao trabalho do(a) professor(a). Observamos, no entanto, condutas de acolhida e não de oposição ou resistência às aulas em que os(as) professores(as) atingiam e atendiam aos interesses do grupo, no sentido do ensino e de aprendizagens de conteúdos significativos e da construção de relações positivas e valorização e estimulação individual e grupal.

Comportamentos de resistência dos/das alunos/as em relação aos professores eram traduzidos por depoimentos, assim:

“Como haver ânimo com tanto professor faltando?”

A₅, 16 anos.

“Ta vendo, é assim mesmo, já não vai ter mais aula; depois dizem que a gente é que não quer nada”.

A₈, 17 anos.

“Os professores faltam e ainda botam a culpa na gente, dizendo que a gente não quer nada”

A₁₇, 18 anos.

“Aquela professora é muito chata e não explica bem o assunto; e gosta de chamar a gente de ‘alienada’. Por isso é que na aula dela muita gente sai e vai embora”.

A₁₃, 16 anos.

“A gente não sabe como ele bota nota na gente, porque ele não faz prova. Passa o semestre todo e, no fim, aparece uma nota, aliás, três notas. Basta assistir aula, que ele dá nota. Pode olhar na caderneta, que é assim”.

A₄, 19 anos.

“Há professores que têm aquela prática de ensinar, ensinam bem; mas só que, com a gente, ela não sabe ter aquela dinâmica...”

A₁₁, 30 anos.

“Tem professores que são muito frios... não falam com os alunos... fica aquela frieza, entendeu? Uns, eles tratam melhor, outros, não!”

A₉, 16 anos.

“Aquela professora também é exigente; mas vê se a gente atende a ela! Por quê? Porque ela é ignorante, ela é arrogante. Eu não sei como ela se formou em Magistério! Ela não é uma pessoa pra parar pra lhe ouvir. E uma professora não deve ser assim”.

A₂₀, 17 anos.

“Aquela professora é muito boa, mas ela machuca você com a simplicidade dela! As vezes ela passa um olhar frio pra gente; ela não pensa no que está falando, chama a gente de ‘irresponsável!’”.

A₂₆, 17 anos.

Estes depoimentos, reveladores do poder de professores(as) diante dos(as) alunos(as), sinalizavam para condutas de oposição que podiam ser consideradas como resistências que se expressavam claramente no cotidiano escolar.

Observamos que os(as) alunos(as) justificavam seus comportamentos de desânimo e apatia frente às atividades da sala de aula a partir da falta de ânimo, dos problemas de relacionamento, das faltas de estimulação e incentivo, das rotulações inibidoras da auto-estima que partiam da ação docente. Da mesma forma que alunos(as) repudiavam as atitudes de professores(as), o inverso acontecia, ou seja, professores(as) lançavam seus protestos quando se

deparavam com as atitudes desatentas e desanimadoras do grupo-classe. Uns resistiam opondo-se ao comportamento dos outros. Nessa relação de forças, de afeto (Deleuze, 1988), o exercício de poder, nas mínimas ações, era evidente. Compreendíamos, assim, o argumento de Machado (1979) quando se referia à resistência como manifestação de poder:

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder. Teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social (p.XIV).

Portanto, com base na discussão de Machado, movimentos de luta, de contestação, de oposição, de resistência, de protestos, fazem parte das ações e reações de todos os seres, no nosso caso, de professores e alunos e dos demais elementos que se distribuem por toda a estrutura e instituição educacional.

Percebíamos, no entanto, que faltavam, por vezes, a alunos/as e professores/as, a consciência dos motivos reais de seus atos e falas de oposição e resistência. Meros comportamentos de oposição aconteciam por antipatias, repulsas sem fundamento ou até por falta de interesse ou dedicação ao trabalho, ou ainda, falta de estimulação para o envolvimento com o curso. Comportamentos de resistência iam além destes imediatismos e tinham como base a defesa, mesmo sem estes sujeitos perceberem, de interesses emancipatórios (GIROUX, 1986). Alunos(as) e professores(as) resistentes “em suas manifestações de poder”, traziam embutidos e subjacentes em suas falas e ações (em geral, sem expressar) os desejos de emancipação social, política e cultural de seus parceiros e interlocutores.

Um dia, numa conversa com alunas, ouvimos depoimentos de revolta e insatisfação com algumas disciplinas do curso de magistério. As alunas diziam que não viam razão para estudar disciplinas como Química, Física, Biologia, por exemplo. Consideravam importante o trabalho com “as disciplinas específicas do curso”, como as Práticas, as Didáticas, a Avaliação, dentre outras.

Identificamos nesta postura das alunas um comportamento típico de oposição com base em justificativas imediatistas e infundadas, apresentadas, mas que se originavam da falta de informação dos(as) professores(as) que deixavam lacunas na abordagem da importância e do sentido filosófico, político, social e cultural das suas disciplinas. Quando alunos(as) entendem o “porquê” de estarem estudando um conteúdo, quando encontram sentido e significado no ensino e na aprendizagem do conhecimento que é discutido na escola, quando, além da exposição de determinado conteúdo, o(a) professor(a) mostra ao(à) aluno(a) sua importância social e política e orientam o processo de estudo, o comportamento da turma é muito mais de acolhida e de motivação do que de oposição e hostilidade. Este fato foi observado durante uma aula de Português. A professora, antes de iniciar o trabalho com o conteúdo específico da Disciplina, dirigiu-se assim à turma:

“Olha, gente, precisamos, nesse curso, ter o maior cuidado com a comunicação. Vocês vão trabalhar com crianças e precisam entender os fundamentos da língua portuguesa, precisam ensinar as crianças a falar e escrever corretamente, pra que elas aprendam a enfrentar melhor as situações do dia-a-dia. Vamos nos esforçar, prestar mais atenção e estudar mais. Um professor, uma professora, precisa ter cuidado quando fala, lê ou escreve. E a nossa Disciplina ajuda, favorece a formação dessas condutas.”

Outro fato indicativo de resistência, como manifestação de poder dos(as) alunos(as), aconteceu num dia em que uma professora havia marcado uma prova.

Quando a professora se organizou para ditar as questões, uma aluna se pronunciou em nome do grupo, dizendo:

“Olhe, professora, a gente não vai fazer essa prova, porque ninguém entendeu nada do assunto explicado. E a gente quer aproveitar pra dizer que a gente acha que a senhora deve mudar o seu jeito de dar aula e de avaliar os alunos. Fazer trabalhos com a gente e não somente prova. A matéria que a senhora dá é muito difícil e muita gente fica calada porque tem medo de perguntar e levar um fora”.

A₁₃, 18 anos.

Naquele dia a professora suspendeu a prova e ouviu o grupo em suas reivindicações. As propostas dos(as) alunos(as) em relação à reformulação da metodologia tiveram, assim, resposta positiva com a mudança de postura da professora em sala de aula, no desenvolvimento de sua prática. O que se lamentou foi que, com a continuação dos trabalhos, alguns alunos(as) não assumiram o compromisso do envolvimento com as aulas e com a disciplina, fato que levou a exigir outros momentos de acordos e discussões entre alunos e professora.

Analisada de forma crítica, a ação do grupo estava imbuída de interesses emancipatórios no sentido da reivindicação do espaço discente. Alunos e alunas lutaram por direito à palavra, à valorização, ao entendimento do conteúdo e a uma relação de diálogo e de aproximação, e não de distanciamento entre professora e alunos(as). São pequenas “revoluções” como esta, no dia-a-dia, que, multiplicando-se em forma de micropoderes, vão

contribuindo para a organização e o fortalecimento das relações sociais necessários à vivência democrática.

Ainda tentando identificar movimentos de resistência no campo de pesquisa, encontramos, um dia, em frente à escola, um grupo de pais de alunos e alunas reivindicando a entrada de seus filhos, que havia sido proibida por estarem atrasados. Os pais e mães aguardavam a diretora para garantir que os(as) filhos(as) assistissem as aulas. Estabeleceu-se, então, um diálogo onde direção e pais conversaram sobre a importância do disciplinamento do tempo, da pontualidade (argumento da direção) e sobre a importância de os alunos, mesmo atrasados, entrarem para as salas de aula. Após ter ouvido as explicações dos pais e ter mostrado a relevância, o valor do cumprimento do horário, a diretora permitiu a entrada dos(as) alunos(as).

Os interesses emancipatórios subjacentes à reivindicação dos pais apontavam para a inclusão social, para a acolhida, para a luta pelo direito à escolarização. Naquela ocasião, os pais só se afastaram quando viram seus filhos entrando para assistir as aulas. Estabelecido o compromisso com a direção, para um maior cuidado com o cumprimento do horário de chegada à escola, o movimento de resistência, como manifestação de poder, contemplou, de forma significativa, os alunos da escola pública, que necessitam cada vez mais se apropriar do conhecimento que aí se veicula.

Nos momentos dos seminários com professores(as), ouvimos também depoimentos que caracterizamos como movimentos de oposição e como comportamentos de resistência, considerando-se os interesses e as intenções que os norteavam.

Conversávamos, numa ocasião, sobre a falta de controle do(a) professor(a) com suas turmas, sobre a sua conduta permissiva diante dos(as) aluno(as). Um professor dizia:

“A gente dá essa permissividade ao aluno. Essa questão vem até lá de cima, da Secretaria. Aí o professor favorece essa permissividade; aliás, não só professor, o sistema é permissivo. E o professor vai junto. Eu não vejo o professor tendo autonomia nesse sentido”.

P₁₀, 27 anos.

Outro professor acrescentava:

“Mas, observe que o professor tem uma força muito pequena pra isso. Acho que há uma imposição do sistema que de certo modo, poda os poderes também do professor e aí você fica preso”.

P₁₂, 28 anos.

Outros depoimentos se seguiram:

“A impotência da gente é tão grande, que a gente acaba se conformando ao sistema”.

P₅, 36 anos.

“Você tem uma série de problemas em sala de aula. Tudo isso por quê? Por falta de suporte técnico na escola, que o sistema escolar, não tem, nem possibilita. Eu reconheço que o professor falta demais, adocece demais! Então, tem alguma coisa errada aí... talvez insatisfação. Eu acho que esse diagnóstico das faltas⁹... é preciso ser discutido. Agora, mais do que ser discutido com os professores, é preciso ser discutido com outras instâncias educacionais”.

P₁₂, 28 anos.

“Infelizmente, muitos da gente que são professores, que convivem com a sala de aula, com esses problemas [de falta de alunos e professores, de indisciplina, de falta de compromisso docente/discente], quando chegam aos cargos técnicos, esquecem a experiência de sala de aula e passam a ser reprodutores do discurso do sistema. Aí inviabilizam qualquer trabalho pedagógico”.

P₁₀, 27 anos.

⁹ Esse diagnóstico das faltas, vide anexo 5, foi resultado de um levantamento realizado por nós durante a pesquisa e apresentado aos(as) professores(as), alunos(as) e equipe técnico-administrativa da escola para discussão durante os seminários realizados.

“A gente sabe que tem poderes, mas a gente sabe que os poderes da gente estão condicionados a outros poderes macros. E aí a gente fica perdido também, porque é muito pouco o poder que a gente tem”.

P₁₈, 28 anos.

Numa de nossas conversas, uma professora elogiava bastante a postura comprometida de alguns colegas de trabalho. Ela dizia que havia os colegas capacitados, mas, ao mesmo tempo via *“muita gente descomprometida”* e essas condutas faziam com que o trabalho dos colegas que se comprometiam, ficasse prejudicado, porque, diante dos descomprometidos, os que gostavam de trabalhar, os que levavam seu trabalho a sério eram tidos como os *“exigentes”*. Quer dizer, a postura dos docentes em relação à prática pedagógica assumia uma dimensão individual, e não, coletiva. O trabalho comprometido não era assim uma decisão, uma resolução, um desejo do coletivo dos professores. Ser comprometido era postura de alguns. Diante dessa questão, um professor, argumentou:

“Eu insisto que isso é, em parte, reflexo da estrutura macro, o macro poder institucional da escola. Discursa demais... as instâncias técnicas e administrativas da educação, do Estado. Eu vejo isso como reflexo. Quer dizer: discursa demais! Eu quero crer que esse descompromisso [dos professores com a educação dos alunos] é reflexo de uma instância maior. Veja: maior descompromisso do que o Estado se omitir de convocar concurso público e contratar estagiários para preencher cargos! Então, isso é um efeito cascata: o descompromisso lá em cima...”

P₅, 36 anos.

Vimos, com base nesta série de depoimentos, comportamentos que mais traduziam oposição e transparência de responsabilidade do que condutas efetivas de resistência, ou mesmo movimentos de resistência sem os

fundamentos consistentes que explicassem as dificuldades sentidas no desenvolvimento da prática pedagógica. Pudemos encontrar nos discursos dos(as) professores(as) e observar nas suas condutas, que eles e elas não se apercebiam como protagonistas de poder, não se apresentavam como sujeitos de poder. Consideravam que o poder era sempre do outro (do sistema como instância macro, da direção da escola), que se manifestava por imposição. Colocavam-se, por vezes, como vítimas presas e condicionadas ao exercício de poder do sistema. Nessa condição, afirmavam que não eram consultados sobre as mudanças, não eram convidados ou convocados às discussões, não participavam das decisões, não entendiam e não viviam a conduta da autonomia em sua ação pedagógica.

Nas discussões travadas em um dos seminários procuramos mostrar que não podíamos negar a interferência do sistema, como instância macro de poder, nos destinos da instituição escolar, através de ideologias, determinações, leis, decretos e burocracias impostos/impostas. Algumas das falas dos(as) professores(as) denotavam um comportamento de resistência a estas imposições quando mostravam implícitos os interesses/desejos de autonomia diante de suas práticas. No entanto procuramos também mostrar ao grupo, relembrar, na verdade, tantas experiências de ensino e aprendizagem vividos com alunos(as) e professores(as) durante o tempo em que estivemos na escola, com o trabalho da pesquisa e que não eram tão valorizados por eles(as).

Dissemos aos(às) professores(as) da força, da importância das pequenas, invisíveis, infinitesimais, minúsculas, microações (FOUCAULT, 1987) desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Dissemos das possibilidades que eles e elas tinham de interferir no sucesso e no fracasso escolar dos(as) alunos(as). Dissemos que os micromomentos da sala de aula vividos de forma

comprometida, bem intencionada e objetiva faziam diferenças de qualidade na prática e na relação pedagógica desenvolvida.

O trabalho com a análise dos dados coletados ao longo de quatro meses nos permitiu fazer uma revisita, um retorno à escola-campo da pesquisa para que pudéssemos avaliar a pertinência e a importância da discussão da nossa temática, do nosso objeto de estudo.

Para que pudéssemos discutir poder disciplinar como categoria central de análise e para contemplar mais objetivamente as falas, gestos, ações dos sujeitos da pesquisa, procuramos construir as seguintes subcategorias: a disciplinarização do tempo, a disciplinarização do espaço, a disciplinarização do movimento dos sujeitos que compõem a relação pedagógica. Também discutimos situações em que a resistência se apresentava como manifestação de poder.

Em todos os momentos da análise estivemos atentas aos pressupostos levantados, aos questionamentos e aos objetivos traçados no início da pesquisa, na tentativa de, com uma discussão referendada nos teóricos, provocar novas questões que suscitem a postura reflexiva e crítica de sujeitos desejosos de investigações sobre as relações de poder que entram e transformam a relação pedagógica na perspectiva do sucesso e do fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A espantosa realidade das coisas
É a minha descoberta de todos os dias.
Cada coisa é o que é.
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra
E quanto isso me basta” (Fernando Pessoa).*

A vivência da relação pedagógica, caracterizada como uma relação social, na perspectiva da cultura do sucesso e do fracasso escolar, tem sido uma das nossas maiores preocupações quando pensamos nos objetivos, sentidos e destinos da educação como um processo de emancipação pessoal e social.

A relação pedagógica configura-se como uma relação social complexa de poder, onde interagem sujeitos educandos e educadores em relação ao objeto de conhecimento. Vislumbramos nesta relação posturas de mando e obediência, de determinações e imposições, de domesticação e subserviência, de sujeição e submissão, de contratos conjuntos, de acordos, influências, colaboração, adesão, vínculos e parcerias. Subjacentes a essas posturas estão presentes cotidianamente, sem que se perceba, de forma invisível, capilar, microfísica, as relações de poder.

Expressões de poder transversalizam o cotidiano dos sujeitos e dos grupos em suas relações, de forma imperceptível. De forma repetitiva, mecânica, automática e pouco refletida as relações de poder vão compondo a cotidianidade de todos(as) e de cada um(a), promovendo os estados de conservação ou transformação pessoal, social e política.

Na instituição escolar vimos, a partir dos estudos foucaultianos, que o poder é disciplina, que as relações de poder são relações disciplinares. Na

escola, são disciplinados o tempo, o espaço e o movimento dos sujeitos. Observamos, cotidianamente, na instituição escolar que existe o controle dos horários para as atividades, definindo o tempo, o controle dos lugares que as pessoas devem ocupar, definindo o espaço e o controle das posturas adequadas para o desenvolvimento das mais variadas atividades escolares, definindo o movimento. Alguns reclamam deste controle disciplinar exacerbado e o caracterizam como autoritarismo, outros falam da permissividade em relação às condutas disciplinares. Mas, em geral, é reconhecida e evidenciada a importância da disciplinarização numa instituição sistematizada e pensada para, de forma organizada, socializar e articular o conhecimento.

No cotidiano específico da sala de aula, espaço e lugar objetivos da vivência da relação pedagógica, constituída por alunos, professores e objeto de conhecimento, observamos constantemente expressões e manifestações de poder: do poder impregnando as relações e as práticas pedagógicas, do poder como disciplina e como produtor de saber e do poder identificado nos atos de resistência presentes em várias situações de sala de aula.

Este trabalho é o resultado de algumas das nossas inquietações como educadora. Foi uma reflexão profundamente crítica sobre a nossa prática que nos ajudou na definição desta temática, contando, ainda, com o confronto com outras práticas, com as observações do cotidiano e das rotinas escolares, nos momentos de parada para estudo e leituras de alguns teóricos também preocupados com o tema, nas conversas e discussões com colegas de trabalho igualmente inquietos. Foi a insistência neste percurso de desejos e preocupações que nos levou a estudar e traçar considerações sobre as relações de poder na escola.

Procuramos situar a abordagem weberiana de poder através da descrição dos tipos de dominação (legal, tradicional e carismática) presentes na

instituição escolar, entendendo a ação pedagógica como uma ação social impregnada de sentido e significado, envolvendo os sujeitos da relação pedagógica.

Discutimos, ainda, o exercício do poder de forma simbólica, a partir das idéias de Bourdieu e Passeron, que criaram a teoria da violência material e simbólica no sistema de ensino.

Abordamos, numa perspectiva crítico-dialética, as contribuições de Giroux e Chauí que estudaram (e estudam) os atos de resistência como manifestação de poder; e os estudos de Foucault, que constituíram o suporte teórico central da nossa pesquisa em suas análises sobre o tempo, o espaço e o movimento disciplinar.

Diante de alguns pressupostos levantados no início da pesquisa, surgidos da nossa trajetória e prática profissionais e das observações, contatos e diálogos realizados durante a pesquisa, em confronto com os teóricos estudados, acreditamos que podemos sinalizar para alguns achados.

Tivemos, como já foi dito, como ponto de referência teórica central a análise do poder em Foucault, que veio a se preocupar com a abordagem desta temática quando começou a fazer suas pesquisas sobre a história da penalidade e observou que, tanto na prisão, como em outras instituições, a exemplo do hospital, do exército, da fábrica e da escola, eram utilizadas tecnologias, procedimentos de controle sobre os corpos dos indivíduos. Foucault pensou no poder propondo o seu enfoque microfísico, invisível, minúsculo, imperceptível (muitas vezes) nos intervalos ou interstícios do cotidiano. Ele desenvolveu suas pesquisas na França dos séculos XVII a XIX.

Trazendo as análises foucaultianas para a atualidade, pudemos encontrar em nossas instituições escolares, em nossas salas de aula, alguns

dispositivos disciplinares e algumas formas de agir que vêm daqueles tempos e espaços históricos, sobretudo das unidades prisionais, e que incidem no tempo, no espaço e no movimento dos alunos, hoje, em nossas escolas. O controle e a organização dos horários, da distribuição dos alunos nos espaços das salas de aula e nas séries determinadas, a obrigatoriedade do fardamento, as disposições em filas, os registros das presenças e ausências, os rituais dos exames e provas, os sinais das campanhas... são práticas desenvolvidas em nossas escolas para adestrar e disciplinar os corpos e as mentes dos alunos, professores e funcionários que aí trabalham. Considerando-se a distância entre o espaço e o tempo histórico vividos e ressaltando-se as devidas proporções, pudemos observar que hoje as práticas e as relações pedagógicas são mais abertas, mais participativas, mais críticas, menos rigorosas, mais contestadas, permitindo a expressão não só dos professores e dirigentes escolares, mas também dos alunos em suas manifestações de poder.

Reconhecemos, no entanto, as dificuldades de professores e alunos no que se refere a essas manifestações, impedindo o discernimento entre condutas revestidas de autoridade e autoritarismo. Alguns alunos solicitam, mas também reclamam de posturas disciplinares dos professores. Estes, por sua vez, sentem-se impotentes e duvidosos quanto às atitudes que precisam ser tomadas em algumas ocasiões de indisciplina na sala de aula. Observamos alguns professores extremamente autoritários, outros extremamente permissivos e ainda, outros, num nível coerente de exercício de poder, manifestando a autoridade necessária ao encaminhamento da relação pedagógica, através de acordos e contratos de trabalho construídos e firmados através de parcerias e diálogo com os alunos tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem.

O poder disciplinar, assim vivenciado, assume a dimensão da positividade no sentido de produzir saberes: saber sobre o aluno e os próprios

professores e saber sobre o objeto de conhecimento, configurando-se, assim, a caracterização da relação pedagógica como produtora de saber/conhecimento. Alunos e professores vivem, segundo Deleuze (1992), relações de forças, que são relações de afeto, em que alunos afetam professores em suas ações e reações, e vice-versa, no processo de apreensão dos saberes.

Observamos também, durante a pesquisa, que alunos e professores, imersos nas atividades rotineiras do cotidiano escolar, não percebem que são sujeitos protagonistas de exercício de poder, assim como não percebem que suas relações estão permeadas de poder.

Quando conversamos com os alunos, eles sabem dizer o que significa uma boa aula e um bom professor, confirmando inclusive os achados da pesquisa de Cunha (1989) que, junto também a um grupo de alunos, investigou as características do bom professor, como aquele que conhece o conteúdo de sua disciplina, sabe transmiti-lo e se relaciona bem com os seus alunos. Quando conversamos com os professores, eles sabem dizer das facilidades e dificuldades de trabalhar com as diversas turmas, expressam as condutas características de “bons” e “maus” alunos. Contudo, nestes diálogos com alunos e professores não se verbalizam as relações de forças, as manifestações de poder e de resistência ao poder que são tecidas na relação pedagógica.

Em alguns momentos de diálogo com alunos e professores para refletir e discutir sobre alguns resultados da pesquisa, o sintoma foi de perplexidade e lamento em relação ao tempo, como elemento de poder, utilizado e desperdiçado (SANTIAGO, 1990) no processo de ensino e aprendizagem. A perplexidade e o lamento observados aconteceram quando professores e alunos tomaram conhecimento do levantamento que fizemos sobre sua freqüência às aulas. Importante foi observar que no dia-a-dia, na rotina escolar os sujeitos da relação pedagógica, individual ou isoladamente, não percebem as

conseqüências do tempo desperdiçado. Quando a problemática do tempo utilizado/destinado à ação pedagógica foi analisada em seu conjunto, ficou evidenciada a distância entre a disciplina e o desperdício que, tanto quantitativa quanto qualitativamente, interferem no processo pedagógico e nos resultados escolares. Mais uma vez confirmou-se a importância dos momentos de encontros, reuniões e seminários para o estudo, a revisão e a avaliação do trabalho desenvolvido na escola.

Em alguns momentos observamos a transferência das competências de alunos e professores para outras instâncias – o sistema, a família, o contexto social, a mídia - que, entendemos, exercem influências sobre o processo pedagógico; mas entendemos também, e discutimos com os professores e alunos sobre a força de suas ações numa dimensão micro, partindo dos níveis mais elementares do cotidiano escolar (FOUCAULT, 1987).

Observamos, ainda que no cotidiano escolar estão presentes as tecnologias de dominação e as tecnologias do eu discutidas nos estudos foucaultianos.

Os rituais disciplinares vão se estabelecendo e definindo as condutas de alunos e professores. Os sinais dados para marcar os horários das diversas atividades escolares, as ordens impostas para o bom comportamento em sala de aula, a delimitação dos espaços a serem ocupados pelos alunos de acordo com determinadas atividades são exemplos de tecnologias de dominação do tempo, do espaço e do movimento dos alunos. Esses rituais vão, aos poucos, sendo incorporados pelos alunos que, em suas relações com os outros, vão também construindo suas identidades. As tecnologias de dominação vão, assim, possibilitando o surgimento das tecnologias do eu que conduzem, como dissemos anteriormente, ao autodisciplinamento, fazendo-nos lembrar as

preocupações dos estudos foucaultianos voltados para “o cuidado de si”.

Segundo Marshall (1994, p. 28)

cuidar do próprio eu... passou a significar ajustar-se ao exterior, oferecer-se com um conjunto de ‘verdades’ que, ao serem aprendidas, memorizadas e progressivamente postas em prática, constroem um sujeito com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir.

Acreditamos que essas práticas refletidas, discutidas e teorizadas, na perspectiva do poder disciplinar que incide sobre o tempo, o espaço e o movimento dos sujeitos e das instituições escolares, poderão levar a competências e níveis mais elaborados de compreensão da relação pedagógica como uma relação de poder.

Este trabalho de pesquisa teve também o objetivo de comunicar e dizer a tantos quantos se interessam pelo desenrolar da prática pedagógica e pelo movimento da sala de aula, das preocupações, das inquietações que nos mobilizam, quando percebemos que a relação entre professores e alunos tem um vínculo forte com a cultura do sucesso e do fracasso escolar.

De forma breve, expressamos os motivos que nos impulsionam ao estudo e à investigação, mostrando o nosso próprio caminhar e as provocações surgidas em nossa trajetória profissional, seguramente permeada de manifestações de poder.

Quando nos propusemos a investigar as relações de poder que se observam entre professores e alunos no cotidiano da sala de aula/escola, procuramos fazer uma análise das práticas desenvolvidas por esses sujeitos no processo de busca do conhecimento, tentando mostrar que essas práticas, na escola, estão revestidas de poder disciplinar, entendendo-se que a

disciplinarização é o poder vivido na instituição escolar, como um espaço onde são aprendidos os saberes e o autocontrole.

Considerando que as práticas pedagógicas e disciplinares estão impregnadas de poder nas dimensões da positividade e da negatividade, procuramos analisar a relação pedagógica nesta perspectiva, identificando situações em que o exercício de poder reprime e aprisiona, assim como liberta, transforma e produz. Produz saberes sobre os sujeitos em suas relações e produz saberes disciplinares através dos conteúdos selecionados culturalmente, apreendidos e socializados.

Acreditamos que, com o presente trabalho, poderemos instigar a postura reflexiva de educadores que, em seu cotidiano, nem sempre percebem que são sujeitos de poder e, como tal, podem interferir nos resultados escolares e nas possibilidades de êxito e de fracasso escolar dos alunos das escolas públicas deste país.

ANEXOS

ANEXO 1

Situação do Rendimento Escolar - 2002

Curso Normal Médio

Situação \ Série	1ª (4 turmas)	2ª (2 turmas)	3ª (2 turmas)
Desistentes	35	9	3
Transferidos	6	3	4
Aprovados sem Dependência	114	32	60
Aprovados com Dependência	7	9	6
Reprovados	18	8	-
Total	180	61	73

Situação do Rendimento Escolar - 2002

2º Normal Médio

Situação \ Série	2º A (Manhã)	2º B (Tarde)
Desistente	04	5
Transferidos	-	3
Aprovados sem Dependência	27	5
Aprovados com Dependência	-	9
Reprovados	03	5
Total	34	27

ANEXO 2

Curso Normal Médio - 2º ano “A” – Manhã

Perfil do Grupo

- 1- Nome da Aluna/do Aluno: _____
- 2- Endereço: _____
- 3- Data de Nascimento: _____ Naturalidade: _____
- 4- Nome dos pais: _____
- 5- Profissão do pai: _____ Profissão da Mãe: _____
- 6- Escola anterior: _____
- 7- Há quanto tempo você estuda nesta escola? _____
- 8- Por que você veio estudar nesta escola? _____
- 9- Quais as Disciplinas de que você mais gosta? Por quê? _____
- 10- Quais as aulas de que você mais gosta? Por quê? _____
- 11- Quais as Disciplinas de que você menos gosta? Por quê? _____
- 12- Por que você está fazendo o curso de Magistério? _____
- 13- O que significa para você “Ser Professor” ou “Ser Professora”? _____
- 14- Qual a importância de um Curso de Magistério para você? _____
- 15- Você desenvolve alguma atividade profissional em outro horário? _____
Qual? _____
Onde? _____
- 16- Você lembra de alguma situação de sala de aula, na relação com seus professores, que fez você se sentir bem? Alguma lembrança bem positiva? Qual? _____
- 17- Você lembra de alguma situação de sala de aula, na relação com seus professores, que fez você não se sentir muito bem? Alguma lembrança negativa? Qual? _____
- 18- O que é, para você, ser “um bom professor”? _____
- 19- O que é, para você, ser “um bom aluno”? _____

- 20- E seus projetos para o futuro? Suas esperanças, suas expectativas? Você quer mesmo ser professor/ ser professora? _____
- 21- Se você pudesse mudar alguma coisa em sua escola, o que você mudaria? _____
- 22- Se você pudesse mudar alguma coisa em seus professores, o que você mudaria? _____
- 23- Se você pudesse mudar alguma coisa em você, o que mudaria? _____
- 24- Você gosta de sua turma? Faça um breve comentário sobre ela. _____

ANEXO 3

Quem são os Professores do 2º Ano Normal Médio – Turma “A”?

- Nome:
- Endereço: Telefone:
- Data de Nascimento (dia/mês):
- Há quanto tempo você ensina aqui?
- Qual o seu vínculo com a rede estadual?
- Formação acadêmica (cursos que você fez, faz e está fazendo):
- Quais as disciplinas que você leciona nesta turma?
- Quais as disciplinas que você leciona em outras turmas desta escola? Cite as turmas e os horários.
- Onde mais você trabalha? Cite os horários.
- Quais as suas atividades nos outros locais de trabalho?
- Fale sobre o seu trabalho junto ao 2º Ano Normal Médio, turma “A”.
- Fale sobre sua relação com as alunas e os alunos do 2º Normal Médio, turma “A”.

ANEXO 4

Seminário com os Professores do 2º Ano Normal Médio “A”

Comunicação e discussão sobre pesquisa em andamento

Tema da Pesquisa: O Poder na Relação Pedagógica.

1- Objetivos do Seminário:

- a) Comunicar/apresentar aos professores e às professoras o estágio em que a pesquisa se encontra.
- b) Refletir/discutir sobre elementos significativos para a organização do trabalho pedagógico.

2- Conteúdo:

- Elementos expressivos do processo pedagógico transversalizados por relações de poder:
 - a) Seleção dos objetivos e conteúdos
 - b) Estratégias metodológicas
 - c) Relação professor-aluno
 - d) Disciplina
 - e) Assiduidade e pontualidade
 - f) Processo avaliativo
 - g) Condutas de resistência.

3- Dinâmica de trabalho:

- a) Apresentação do estágio da pesquisa
- b) Resultado parcial das observações
- c) Debate sobre os elementos do processo pedagógico (impregnados de poder)
Respaldo teórico
- d) Abordagem sobre alguns pontos do perfil do 2º Normal “A”
- e) Discussão sobre alternativas de superação referentes a algumas questões levantadas.

4- Avaliação do Seminário

- A avaliação dos trabalhos será realizada através dos professores e professoras envolvidos com o seminário.

5- Apresentação de sugestões/Agradecimento.

ANEXO 5

ESCOLA CAMPO DE PESQUISA – 2º ANO NORMAL MÉDIO “A”.

FREQÜÊNCIA DAS AULAS NO PERÍODO DE 16 DE JULHO A 24 DE OUTUBRO.

1- Mês de julho – 19 aulas ministradas e 13 aulas não ministradas = 32 aulas

- Faltas autorizadas (FA): 02
- Faltas não autorizadas (FNA): 06
- Eventos da escola (EE): 05

2 - Mês de agosto - 28 aulas ministradas e 36 aulas não ministradas = 64 aulas

- Faltas autorizadas (FA): 03
- Faltas não autorizadas (FNA): 10
- Eventos da escola (EE): 23

3- Mês de setembro - 30 aulas ministradas e 12 aulas não ministradas = 42 aulas

- Faltas autorizadas (FA): 0
- Faltas não autorizadas (FNA): 07
- Eventos da escola (EE): 05

4- Mês de outubro - 26 aulas ministradas e 16 aulas não ministradas = 42 aulas

- Faltas autorizadas (FA): 02
- Faltas não autorizadas (FNA): 08
- Eventos da escola (EE): 06

TOTAL: * FA: 07 * FNA: 31 * EE: 39 = 77 aulas não ministradas nesse período.

- Tempo de Pesquisa: **37 dias – 4 meses - 180 aulas: 103 aulas ministradas e 77 aulas não ministradas.**

- Presença da pesquisadora na escola: **9 segundas-feiras; 11 terças-feiras; 12 quartas-feiras; 3 quintas-feiras e 2 sextas-feiras.**
- Freqüência da turma neste período:
- **Julho: 128 presenças e 40 faltas.**
- **Agosto: 265 presenças e 112 faltas.**
- **Setembro: 173 presenças e 59 faltas.**
- **Outubro: 189 presenças e 43 faltas.**
- Dias na escola: Julho: **22-23-24-29-30-31.** Agosto: **06-07-08-09-12-13-14-19-20-21-23-26-27.** Setembro: **02-03-04-10-11-16-18-19.** Outubro: **07-08-09-16-21-22-23-24.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O Professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed., São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ADVERSE, Helton Machado. O Diagnóstico do presente: Foucault e a estrutura antropológica da modernidade. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas**, ano VI, nº 10, abril, 1998.

ALMEIDA, Custódio Luís S. de. O Cotidiano. **Revista de Educação AEC**, Ano 29, nº 117, 2000.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed., Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Teorias da resistência e a prática educativa. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, vol. 10, nº 31, dezembro, 1988, pp. 91-96.

AQUINO, Julio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O Poder simbólico**. 4. ed., Trad. Fernando Tomaz, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Vol. 1, 7. ed., Trad. Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

D'ANTOLA, Arlette (org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins, São Paulo: Brasiliense, 1988.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 11. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. 13. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A Ordem do discurso**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Vigiar e punir**. 15. ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed., Trad. Alfredo Veiga-Neto, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Madalena (coord.). Grupo - indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. **Série Cadernos de Reflexão/Seminários**, 2. ed., junho de 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed., Trad. Adriana Lopez, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GANDIN, Danilo. Cotidiano e revolução. **Revista de Educação AEC**, Ano 29, nº 117, 2000.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. 3. ed., São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio, Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOMES, Romeu. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 9. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A Dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HELLER, Agnes. **O Quotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Teoria, 1972.

- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1994.
- MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa e saúde. 7. ed., São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- _____. (org.). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PIGNATELLI, Frank. Que Posso Fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de primeiro grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A Disciplina na sala de aula: educação ou repressão. In: D'ANTOLA, Arlette (org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.
- SOUZA, João Francisco de. **A Educação escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber**: educação de jovens e adultos. Recife: Bagaço; NUPEP, 1999.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. O Conceito de cotidiano: um instrumento Metodológico ou um modismo? **Revista Contexto e Educação**, ano VI, nº 22, Abril-junho, 1991.
- TOMAZI, Nelson Dacio. **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

TRASMONTE, Baldomero Cores. **Dicionário de ciências sociais**. 2. ed., Brasília: Fundação Getúlio Vargas, MEC, 1987.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Regulação social e disciplina. In: SCHMIDT, Sarai (org.). **A Educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. 3. ed., Brasília: Ed. UnB, 1994.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 3. ed., vol. 1 e 2, São Paulo: Cortez, 2001.