

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**AS RELAÇÕES DE PODER E VIOLÊNCIA NO
COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE AUTORIDADE,
AUTONOMIA E AUTORITARISMO.**

RONALDO MAURÍCIO SAMPAIO

2008

371.58

S192r

T

Sampaio, Ronaldo Maurício, 1980-

As Relações de Poder e Violência no Cotidiano Escolar: entre a autonomia, a autoridade e o autoritarismo / Ronaldo Maurício Sampaio - 2008.

44f. : il.

Orientador: Aloísio Jorge de Jesus Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 45-46.

1. Violência na escola - Brasil - Teses. 2. Sociologia educacional - Teses. 3. Poder (Ciências Sociais) - Teses. 4. Juventude e violência - Brasil - Teses. I. Monteiro, Aloísio Jorge de Jesus. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – RJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**AS RELAÇÕES DE PODER E VIOLÊNCIA NO COTIDIANO
ESCOLAR: ENTRE A AUTORIDADE, AUTONOMIA E
AUTORITARISMO.**

RONALDO MAURÍCIO SAMPAIO

Sob a Orientação do Professor
Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, área de concentração em Educação Agrícola.

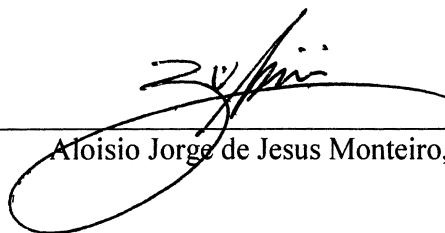
Seropédica, RJ
Junho de 2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

RONALDO MAURICIO SAMPAIO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

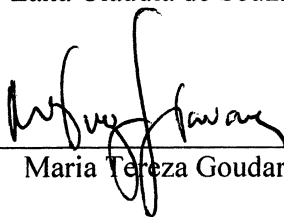
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17 de julho de 2008.



Aloisio Jorge de Jesus Monteiro, Dr. UFRRJ



Lana Claudia de Souza Fonseca, Dra. UFRRJ



Maria Tereza Goudard Tavares, Dra. UERJ

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Adelice Maurício Sampaio, pela cobrança e insistência em me ver chegar até aqui.

Ao meu pai, Geraldo Sampaio Melo (*em memória*), que não está aqui fisicamente para compartilhar a meu lado a alegria deste momento, mas, certamente, de onde estiver, sinto o seu sorriso orgulhoso.

Aos meus irmãos: Rosana, Ricardo e Renata, pela força e incentivo.

Aos meus filhos, Thiago e Vítor, por fazerem parte do meu projeto de vida.

À minha esposa e companheira, Ademilde, pela paciência e pelas palavras de incentivo nos momentos de angústia e desânimo.

Aos amigos que acreditaram em mim, e ao CEFET-Januária pela oportunidade que me foi proporcionada.

AGRADECIMENTOS

A ALGUÉM que está sempre olhando por mim;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), nas pessoas de seus Coordenadores - Professor Dr. Gabriel de Araújo Santos e Professora Dr. Sandra Barros Sanchez - pelo incentivo e pela competência no gerenciamento do Programa que tanto tem contribuído para o desenvolvimento da educação neste país;

Ao meu Orientador, Dr. Prof. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, que acreditou no projeto que desenvolvi que me acompanhou na elaboração deste trabalho;

Aos colegas de estrada: Cláudio, Terezita, Júlio César, Paulo Azevedo, Alessandro, Zelito e Valkennedy, que mais do que companheiros, foram amigos durante esta jornada;

Aos meus alunos, protagonistas deste trabalho;

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

SAMPAIO, Ronaldo Maurício. **As Relações de Poder e Violência no Cotidiano Escolar: entre a autonomia, a autoridade e o autoritarismo**. 2008, 51 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/ RJ, 2008.

Nas discussões atuais acerca da educação, a autoridade docente aparece como um dos principais fatores que influenciam a questão disciplinar e a violência, bem como a perda da autonomia e a aprendizagem escolar. Falar em mobilização e participação de jovens na construção de cidadania implica discutir alguns assuntos, como o papel e a função da escola frente às relações sociais, especialmente no tocante à formação de cidadãos e às contradições que existem no ambiente escolar: autoridade *versus* autonomia e violência simbólica. Essa análise entre discurso e poder, no âmbito educacional, será importante para tentarmos compreender a que poderes atendem tais discursos e como, quando e por que estes influenciam alunos e professores dentro e fora do cotidiano escolar. E, especificamente, no espaço restrito da sala de aula, quando a “porta está fechada”, quais os instrumentos usados pelos professores para legitimar o poder que intermedeia a sua relação com os alunos. Essa análise será importante, também, para explicitar as formas de manifestação da autoridade e da autonomia docentes na sala de aula. O objetivo deste trabalho não é exaltar esteticamente a violência, muito menos defender uma escola sem normas, mas mostrar as possibilidades de análise das lógicas internas e de situações que nos levem a alternativas pedagógicas de negociação para resolução dos conflitos que essa violência proporciona.

Palavras-chave: Relações de Poder, Prática Pedagógica, Autoridade, Autonomia, Violência Simbólica.

ABSTRACT

SAMPAIO, Ronaldo Maurício. **Power Relations and violence in the school routine: between the autonomy, authority and authoritarianism**. 2008, 51 p. Dissertation (Máster in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/ RJ, 2008.

In recent discussion about education, the authority teaching appears with one of, the main questions that influence the discipline question, the violence, the loose of the autonomy and the school learning. Speak about mobilization and participation of young people in the construction of a citizenship imply discuss some questions, like the role and function of the school up against the social relations, specially. The formations of citizenship and contradiction that there is in the school environment: authority versus autonomy and symbolic violence. This analysis between speech and power, inside the school environment will important for us try to comprehend wich power answers this discursions and how, when and why it influence students and teacher inside and outside the school routine. And specifically, inside the classroom, when “the door is open”, which instruments use by teachers to legitimate the power that? Intermediate your relation whit the students. This analysis will be important, too, to? The way of the authority manifestation and the autonomy of authority manifestation and the autonomy of the school learning inside the classroom. The objective of this work is not to praise aesthetic the violence, not even defend a school without rules, but show the possibility of intern logic analysis and the situations that take us to educational alternates of negotiation for the resolution of conflicts that this violence gives.

Key-words: Power relations, Educational Practice, Authority, Autonomy, Symbolic Violence.

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Liberdade para exercer pensamento em sala de aula.	Pag. 27
Gráfico 2 – Violência na sala de aula na relação com o professor.	Pag. 28
Gráfico 3 – Posicionamento do aluno frente a atos de violência praticados pelo professor contra colegas.	Pag. 29
Gráfico 4 – Justificativa do aluno em aceitar a autoridade do professor	Pag. 30
Gráfico 5 – Índice de concordância sobre conceito de escola e suas características segundo Guimarães, (1996).	Pag. 31
Gráfico 6- Nível da relação do aluno com o professor na sala de aula.	Pag. 32
Gráfico 7 – Nível de autonomia do aluno na sala de aula.	Pag. 38
Gráfico 8 – Frequência de situações vivenciadas pelos alunos de repreensão do professor em relação aos colegas	Pag. 39

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
1. 1 Um Breve Histórico: a Instituição	01
1. 2 Tornei-me Professor	02
1. 3 A proposta de Trabalho: Uma Releitura da Nossa Prática	03
1. 4 JUSTIFICATIVA	04
1. 5 OBJETIVOS	05
1.5.1 Objetivo Geral	05
1.5.2 Objetivos Específicos	05
2. EM BUSCA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	06
2.1 A Aventura de nos Tornarmos Sujeitos: Seguindo as pistas de Foucault	06
2. 2 As Relações de Poder: Autoridade e Autonomia na Sala de Aula	13
2. 3 A Violência na Sala de Aula	17
3. METODOLOGIA	24
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A Pesquisa	27
5. CONCLUSÃO	43
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
7. ANEXOS	47

INTRODUÇÃO

*“Mesmo com todo empenho e determinação de pesquisadores comprometidos, como **sujeitos individuais-coletivos** que se pensam ‘com’ os cotidianos, ainda somos nós, alguns poucos, que decidimos que **fios**, que **lembranças**, que **relatos**, que **imagens**, que **história**, que **sons**, **sombras** e **silêncios** irão tornar ‘visíveis’ aos ‘olhos’ dos nossos leitores”¹*
Carlos Eduardo Ferraço

1.1 Um breve histórico: a Instituição

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária é uma Autarquia Federal, com sede na cidade de Januária, norte do Estado de Minas Gerais, situada à margem esquerda do Rio São Francisco. Possui forte influência Regional na educação técnica e tecnológica e, ao longo dos seus 43 anos de experiência, passou por uma série de transformações de ordem legal, as quais contribuíram para as inúmeras transformações de caráter pedagógico e técnico-administrativo. As mais importantes e decisivas dessas transformações são relacionadas como se seguem²:

- No dia 04 de outubro de 1960, foi celebrado um convênio entre o Governo Federal e o Governo do Estado de Minas Gerais para instalação de uma Escola Agrícola no município de Januária;
- No dia 18 de dezembro desse mesmo ano, pela Lei nº 3.853, publicada no DOU de 20/12/60, foi criada a Escola Agrotécnica de Januária - MG; Pelo Decreto Federal nº 53.558, de 13/02/64, esse Estabelecimento de Ensino passou a denominar-se Colégio Agrícola de Januária;
- Pelo Decreto nº 60.731, datado de 19/05/67, o Colégio Agrícola de Januária, até então subordinado ao Ministério da Agricultura, foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura; permanecendo neste Ministério até os dias atuais;
- Em maio de 1964, tiveram início os estudos formais na Escola, sendo matriculada a primeira turma de ginásianos agrícolas. Em 1967, aconteceu a formatura dos primeiros alunos matriculados como Mestres Agrícolas;
- Em 17 de novembro de 1967, ocorreram as inscrições e matrículas à 1ª série do Curso Técnico Agrícola - Ramo Agricultura, em nível de 2º grau, tendo suas aulas iniciadas em agosto de 1968. A colação de grau dessa primeira turma aconteceu em 05/07/71, para obtenção do título de Técnico Agrícola;
- No dia 06 de maio de 1972, cola grau a última turma de ginásianos agrícolas, passando a escola a funcionar somente com o curso Técnico Agrícola;
- No ano letivo de 1974, a Escola fez uma mudança radical no seu Currículo e Calendário escolar, passando a ministrar, sem prejuízo para os alunos que cursavam a habilitação até então oferecida, o Curso Técnico Agrícola – Habilitação em Agropecuária, situação que perdura até a presente data;
- Assim, em 03 de Julho de 1975, aconteceu a colação de grau da última turma de Técnicos Agrícolas – habilitação em Agricultura;

¹ Retirado do artigo de Carlos Eduardo Ferraço (grifos do autor), “Caçador de mim”, do livro Pesquisa com o cotidiano, p. 172.

² Retirado dos documentos oficiais do CEFET-Janúria e do sítio <http://www.cefetjanuaria.edu.br>.

- Pela Lei nº 8.731, do dia 16 de novembro de 1993, a Escola conseguiu autonomia didático-pedagógica e administrativa através de sua autarquiaização;
- No Ano Letivo de 1996, além da tradicional habilitação em Agropecuária, a Escola passou a oferecer uma nova habilitação, a de Processamento de Dados, em nível de Pós - Segundo grau, a qual posteriormente passou a denominar-se Técnico em Informática;
- No Ano Letivo de 1998, foi implantada a Habilitação de Técnico em Agroindústria;
- No ano letivo de 2000 foi implantada a Habilitação de Técnico em Enfermagem;
- Em 2001, mais duas habilitações foram implantadas, uma na Área de Gestão – Técnico em Administração, em que foram oferecidas 60 vagas e outra na Área de Meio Ambiente – Técnico em Meio Ambiente;
- Pelo Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, a Escola foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – CEFET de Januária - MG. Ainda no ano de 2002, a Portaria nº 3634 de 19/12/2002 autorizou o funcionamento do primeiro Curso Superior na Instituição: o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, com vestibular realizado no mês de dezembro/2003 e início das aulas em fevereiro de 2004;
- Pela Resolução do Conselho Diretor do CEFET Januária Nº004/2005 de 20 de Setembro de 2005, autorizou-se o funcionamento dos Cursos Superiores: Curso Superior de Tecnologia de Sistemas de Informação e Curso Superior de Tecnologia em Administração, com vestibular para Dezembro de 2005 e início das aulas em 2006.
- É importante ressaltar que, no ano letivo de 2001, a Escola Agrotécnica Federal de Januária - MG realizou a separação de matrículas do seu curso Técnico em Agropecuária, que até então era constituído de disciplinas de Ensino Médio e de disciplinas de Educação Profissional, passando a oferecer os cursos de Ensino Médio e de Técnico em Agropecuária, com vistas a obedecer aos princípios pedagógicos e filosóficos dos Referenciais Curriculares. Além disso, com a publicação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, essa Instituição manteve a educação profissional técnica de nível médio concomitante e de forma articulada ao Ensino Médio com duração de 03 (três) anos.

1. 2 Tornei-me professor

No contexto da década de 80, recém-formado em Licenciatura em Matemática, opção feita ao acaso, que posteriormente iria me apaixonar, “aportei”, imprevisivelmente, na cidade de Januária, norte de Minas Gerais. Militante das lutas sindicais e políticas e do movimento estudantil, sempre tive “fome de conhecimento”, mesmo sem orientação, em busca de uma reesignificação das coisas que aprendi como estudante e com a vida; à procura de compreensão, de uma releitura dessas mesmas coisas deste mundo nem sempre tão lógicas, como a Matemática. Nesse intervalo de tempo casei-me – atualmente tenho dois filhos - tornei-me januarense e passei de Professor efetivo do Estado de Minas Gerais para Professor efetivo da Escola Agrotécnica Federal de Januária, hoje Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária.

Após quase vinte anos de exercício no magistério, a educação a cada dia me fascina e me instiga a procurar entender as possíveis causas das condições que ela se encontra, principalmente na região de Januária - MG, onde praticamente iniciei minha carreira de magistério.

Com a criação dos cursos superiores na Instituição, assumi a Gerência de Graduação e iniciamos a criação do projeto do curso de Licenciatura em Matemática, juntamente com os professores da área que comungavam das mesmas angústias que me atormentavam: por que a

matemática é uma disciplina sempre marginalizada e taxada de “Bicho Papão” na escola, por ser uma das que mais reprova? Por que nós, graduados, só aprendemos a dar aula, realmente, fora dos cursos de graduação, depois de formados, sendo que estes cursos deveriam preparar o professor para o exercício da profissão? Como que, apesar das angústias que tínhamos em relação ao ensino aprendizagem da Matemática, ainda dávamos aulas de maneira tradicional?

Essas respostas estão sendo encontradas a partir do envolvimento e discussões, por parte do corpo docente, no projeto da licenciatura em Matemática que idealizamos para o CEFET-Januária. Atualmente, trabalho com a disciplina de Prática Pedagógica, na formação de Professores para a educação básica, que muito tem contribuído, juntamente com o Mestrado em Educação, para uma releitura do nosso trabalho e da nossa prática docente.

1. 3 - A proposta de trabalho: uma releitura de nossa prática

Ao formalizar a proposta de trabalho junto ao PPGEA (Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola), para dissertação de mestrado, o nosso objetivo era, inicialmente, pelo referencial teórico e pelo tema que escolhemos para realização desta dissertação, o trabalho com alunos através da técnica de grupos focais, que é:

“... uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico”. (CRUZ ET AL, 2001p. 5).

No entanto, durante grande parte de elaboração deste trabalho aconteceram fatos, de natureza funcional e pessoal, que, alheios a nossa vontade, impediram-nos de usar a referida técnica, uma vez que ela demanda tempo para que seja realizada com eficiência pelo pesquisador. Premido pela necessidade de estudar e produzir, bem como pela escassez de tempo, resolvemos, em comum acordo com o orientador, utilizar outra técnica de pesquisa que será abordada posteriormente neste trabalho.

Historicamente, o ensino Agrícola no Brasil e as Escolas Agrotécnicas sempre tiveram caráter correcional, criada para filhos de pobres e órfãos, como forma de ocupação e diminuição da ociosidade por parte dessa população menos abastada. Assim, pela sua própria finalidade original, traz, ainda, em sua estrutura, resquícios de autoritarismo herdados desde a sua criação. Percebe-se, além disso, certa inconformidade dos sujeitos no processo ensino e aprendizagem com as relações de interação na sala de aula.

Rever tais aspectos de interação e analisá-los sob a ótica de relações de autoridade e poder constituído podem, de certa forma, contribuir para identificar propostas de estratégias para sua superação. Além disso, examinar essas relações interpessoais, principalmente entre professor e aluno, é de fundamental importância numa instituição de ensino que seja marcada tradicionalmente pelas relações de poder e autoridade, a fim de contribuir na mobilização dos jovens para a construção de seu conhecimento e de subjetividades inerentes às suas relações.

Assim, este trabalho pretende diagnosticar e apresentar uma reflexão sobre as diferentes formas de manifestações de poder e violência no cotidiano escolar, enfocando as possíveis relações e articulações de autonomia, autoridade e autoritarismo instituídos no CEFET-Januária. Para isso, é de suma importância romper com a visão tradicional e dicotomizada entre sujeito e objeto, uma vez que alunos e professores são protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

Essas relações de poder no cotidiano escolar estão presentes em todos os momentos do trabalho pedagógico e se legitimam pelo seu caráter “regulador”, além de serem aceitas pelas partes envolvidas.

No que se refere às bases teóricas desta pesquisa, apoiaremos em Michael Foucault, com o intuito de buscar pistas e análises sobre a constituição do ser humano como sujeito e, também, sobre como - ao longo de um tempo histórico - fomos capazes de nos construirmos como pessoas através das relações de poder. Sustentaremos que o poder se legitima e perpetua principalmente como uma força que não apenas diz “não”, mas que de fato é um produto do saber e que não se apresenta apenas como um discurso de proibição, exclusão, rejeição, ocultação, obstrução, dentre outros, mas sim como uma forma de possibilitar a produção de realidades e rituais de verdade, dando condições para a formação de um sujeito livre, consciente e autônomo.

Trataremos dessas relações na sala de aula, mais especificamente, confrontando a autoridade *versus* autonomia e onde elas se sustentam e se legitimam, além de sua influência na indisciplina e na aprendizagem. Para tanto, os estudos de Morales, La Taille, Aquino, e Furlani sobre a relação professor e aluno na sala de aula servirão de apoio e em muito contribuirão para as análises realizadas.

Apoiados em Bourdieu e Passeron, abordaremos o poder como forma de exclusão social, pois, para estes autores, a violência nasce de uma lógica da exclusão. Essa exclusão se apóia através de métodos e mecanismos com os quais uma classe supostamente superior economicamente e culturalmente à outra se utilizam de instrumentos sutis de dominação para se perpetuar no poder. Assim, essa dominação pode ser concebida como um conjunto de fenômenos vividos por aqueles que são vítimas deles sob a forma de “violência simbólica”.

Em seguida, mostraremos a metodologia e os resultados da pesquisa realizada com as dezesseis turmas de Ensino Médio integrado com Agropecuária do CEFET-Januária e as possíveis manifestações de violência e confrontos de autoridade e autonomia no âmbito da sala e aula.

Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho é o de fortalecimento das instituições, a fim de criar regras livremente consentidas, considerando os conflitos de forma a organizar meios para a sua superação. É necessário que se perceba o ambiente escolar como novo lugar, com uma rede de relações. Pretende-se, ao longo deste trabalho, propiciar questionamentos através dos quais, nós, educadores, sejamos capazes de responder para qual forma de poder estamos canalizando nossa “autoridade docente”: para o poder que exclui ou para o poder que inclui? O poder da interação ou o poder do silêncio? O poder da autoridade travestido de autoritarismo ou o poder da autonomia nas relações?

1.4 - Justificativa

“Minha vida é meio que um conto. Mas não é de fadas, não. Um dia estou feliz, outros dias estou triste e às vezes mais ou menos. Acho que a escola não representa tanta coisa. Eu não vejo ela (sic!) modificar a minha vida. Quando estou triste, tento pensar o que fiz na escola para ver se eu me alegro, mas, a primeira lembrança é a hora do recreio.”
Rosineide Alencar³

É inquietante para quem educa deparar-se com os inúmeros problemas que sofre o sistema educacional brasileiro, e em particular a escola e a sala de aula, em que se vivencia

³ Discurso da aluna Rosineide Alencar, da escola Golda Meir, ao responder a uma pesquisa para o artigo escrito por José Henrique Manhães Neves, **A Ação Dialógica do Docente Contemporâneo na Construção da Identidade do Sujeito**.

essa situação. E essa inquietude aumenta, gradativamente, quando começamos a perceber os detalhes, as minúcias e as intenções das imposições que sofremos a todo o momento, no interior das instituições escolares. Essa perturbação chega ao ápice quando percebemos e reconhecemos que a nossa fala não condiz com a nossa prática. Os gargalos, os entraves são muitos e mesmo assim o tempo passa e alguns problemas perduram.

Não se pode negar que a sala de aula⁴ é um grupo social e, como tal, precisa se relacionar e interagir. Uma das funções da escola é fazer com que os indivíduos se constituam como sujeitos e “(...) indivíduos só serão capazes de se constituírem em sujeitos, na medida em que esses se percebem como parte de um coletivo, porque o sentido se concretiza no outro”. (MARQUES 2003, p.58).

O que acontece na sala de aula quando a porta se fecha?

Nas discussões atuais sobre a educação, a autoridade docente aparece como um dos principais componentes que irão influenciar a questão disciplinar, a violência, a perda da autonomia e a aprendizagem escolar e, conseqüentemente, o trabalho docente e a formação do aluno. Discutir assuntos como a participação e mobilização de jovens na construção da cidadania implica fazer uma reflexão do papel do educador frente aos desafios e às contradições que existem no cotidiano escolar: autoridade *versus* autonomia e violência simbólica.

Diante do exposto, é imprescindível rever as relações sociais, com ênfase no professor e aluno, assim como refletir sobre as relações de poder na sala de aula quando se pretende mobilizar jovens rumo à participação efetiva na construção do seu conhecimento, cidadania e formação de sua identidade.

1. 5 - OBJETIVOS

1. 5. 1 - Objetivo Geral

- Identificar a importância das relações professor-aluno no processo ensino-aprendizagem no CEFET-Januária, nos entrelaçamentos dos limites da autoridade do professor, do autoritarismo pedagógico e da tessitura da autonomia da sala de aula, bem como suas conseqüências na qualidade de violência no ambiente escolar.

1. 5. 2 - Objetivos Específicos

- Identificar, no contexto das relações subjetivas presentes no CEFET-Januária, as possíveis manifestações de autoridade presentes no cotidiano na relação professor-estudante, quer seja em sua prática autoritária ou em sua perspectiva de construção da autonomia;
- Reconhecer a origem social do preconceito e da discriminação como forma de manifestação da violência na sala de aula;
- Analisar as diversas possibilidades de resolução de conflitos, reconhecendo a linguagem e os afetos contidos na relação professor-aluno como importantes instrumentos na ação pedagógica.

⁴ O termo “sala de aula” usado aqui não está preso a um espaço físico convencional.

2. EM BUSCA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

2. 1 - A AVENTURA DE NOS TORNARMOS SUJEITOS: seguindo as pistas de Michael Foucault

Para compreendermos as relações de poder e violência no cotidiano escolar precisaremos, primeiramente, definir, localizar e caracterizar, ao longo da história, o conceito de “sujeito moderno”. Esse sujeito é definido por Foucault como “sujeito (assujeitado) a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por consciência e autoconhecimento”. Para Foucault (1977, p. 231), o importante não era estudar apenas o sujeito em si e suas relações com o mundo e sim “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornam sujeitos”. E acrescenta que é preciso

“... mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da História e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída”. (FOUCAULT, 1994, p. 231).

A proposta deste trabalho não é apenas identificar as relações de poder e violência na escola, mas também compreender o modo e as explicações que nos levaram, ao longo do tempo histórico, a construí-las. Nessa perspectiva foucaultiana, o pensamento crítico será como Foucault denominou “uma verificação constante”.

É preciso, para tanto, concordar que as relações que se dão dentro e fora do ambiente escolar devem ser continuamente verificadas e discutidas para que, baseando-se em reflexões que tecemos sobre elas, possamos fazer com que apareçam novas possibilidades de organização, administração e avaliação do espaço escolar. Essas reflexões não podem nos levar a definitivas conclusões, mesmo porque, sob uma analítica foucaultiana, a busca nunca termina, pois a crítica, a reflexão e a ação são processos que nunca se esgotam.

Segundo Veiga Neto (2004), para as correntes pedagógicas modernas o sujeito é uma matéria prima a ser moldada pela educação e só ela será capaz de libertá-lo da sua ignorância e colocá-lo a disposição da sociedade. Mas esse *sujeito desde sempre aí*, denominado por Veiga Neto, não vai ser *um sujeito desde sempre aí soberano*, pois ele sofrerá influências do cenário externo; social, cultural, político, econômico e educacional. Assim, essas influências tornarão esse sujeito facilmente manipulável. E essas manipulações do sujeito, para Veiga Neto:

“[...] são consideradas a fonte dos maiores problemas sociais, na medida em que elas trabalhariam encobrindo e naturalizando o seu próprio caráter manipulador, arbitrário e quase sempre opressor. Tal encobrimento se daria no mundo das idéias, graças a um processo de representações distorcidas, cujo objetivo seria, justamente, fazer o sujeito acreditar que a opressão, a exclusão e a incapacitação são naturais ou desígnios divinos, e não algo constituído socialmente.” (VEIGA NETO, 2004, p. 135)

Foucault abandona essa concepção iluminista do *sujeito desde sempre aí* e denomina, segundo Veiga Neto, “os três modos de subjetivação que transforma os seres humanos em sujeitos”: a objetivação no caminho dos saberes, na prática do poder que divide e classifica, e de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo.

Esses modos de subjetivação, ainda, segundo Veiga Neto, levaram Foucault a identificar os três tipos de lutas sociais que estarão sempre em ação:

- a) Lutas contra a dominação (religiosa, gênero, racial, etc.);

- b) Lutas contra a exploração do trabalho;
 - c) Lutas contra as amarras do indivíduo a si próprio e aos outros.
- (VEIGA NETO, 2004, p. 136).

Para compreendermos melhor esses três tipos de lutas sociais identificadas por Foucault, recorreremos a uma análise mais detalhada do processo histórico das relações sociais de poder, enfocando a preocupação dos soberanos, do Estado e da população em sempre formar corpos dóceis e disciplinados, assim, facilmente manipuláveis.

Foucault, ao estudar as transformações de certas instituições e suas práticas, denomina-as de “instituições de seqüestro” (prisões, hospitais, escolas, asilos, etc.). Este estudo se dá, historicamente, antes e depois da Revolução Francesa (Sec. XVIII); antes do fim do Renascimento (Sec. XVII), a que ele chamou de Antigo Regime, e após a Revolução Francesa, a qual ele denominou Novo Regime ou, às vezes, Modernidade.

O estudo de Foucault sobre a origem das prisões revela-nos a história do poder de punir, o qual é transformado, ao longo do tempo, do suplício e sua ostentação na Idade Medieval para o estabelecimento do cárcere, utilizando o tempo carcerário das ‘Sociedades Modernas’. O suplício do corpo era uma forma de punição penal imposta pelo soberano para mostrar ao povo sua força. E essa punição era exclusiva dele:

“A forma secreta e escrita do processo confere com o princípio de que em matéria criminal o estabelecimento da verdade era para o soberano e seus juízes um direito absoluto e um poder exclusivo. E esse procedimento, segundo Ayraud, tinha por origem o medo dos tumultos, das gritarias e aclamações que o povo normalmente faz, o medo de que houvesse desordem, violência e impetuosidade contra as partes e talvez mesmo contra os juízes. O rei queria mostrar com isso a força soberana de que se origina o direito de punir não pode pertencer caso algum a multidão. Diante da justiça do soberano, todas as vozes devem se calar.. (FOUCAULT, 1977, p.36).

Esse estilo penal de punição por suplício - roda, forca, fogueira, dentre outros - era um ritual público de dominação pelo terror. Foucault afirma que o objeto da pena era o condenado, mas o objetivo da pena era o povo, convocado a testemunhar o poder do Rei sobre o supliciado que fora, antes, contra o poder soberano. Para Foucault “era a própria manifestação do poder de punir”. E ainda:

“O suplício judiciário deve ser compreendido também, como um ritual político. Faz parte, mesmo num modo menor, das cerimônias pelas quais o poder se manifesta (...) o crime, além da sua vítima imediata, ataca o soberano; ataca-o pessoalmente, pois a lei vale como vontade do soberano; ataca-o fisicamente, pois a força da lei é a força do príncipe.” (FOUCAULT, 1977, p.45).

Com o advento da Sociedade Burguesa, Pós-Revolução Francesa e o incremento dos modos de produção da economia capitalista de privação e a derrocada das monarquias ocidentais, os suplícios passaram a serem vistos, segundo Foucault, como um escândalo não mais aceito num mundo civilizado. Segundo ele, com o aumento geral da riqueza e o grande crescimento demográfico o “alvo principal da ilegalidade popular tende a ser não mais os direitos e sim os bens”. O aumento dos roubos e pilhagens deu lugar à luta contra as instituições. Assim, tornou-se necessário

“Encontrar novas técnicas às quais ajustar as punições e cujos efeitos adaptar. Colocar novos princípios para regularizar, afirmar, universalizar a

arte de castigar” ... “o direito de punir deslocou-se da vingança do soberano para à defesa da sociedade” (FOUCAULT, 1977, p. 83).

O problema agora, para Foucault, era dimensionar os castigos, moderá-los e calculá-los:

“Calcular uma pena não em função do crime, mas de sua possível repetição visa não a ofensa passada, mas a desordem futura. Fazer de tal modo que o malfeitor não possa ter vontade de recomeçar, nem a possibilidade de ter imitadores. Punir será uma arte de efeitos.” (FOUCAULT, 1977, p.86).

Para que as penalidades impostas aos condenados surtisses efeito e mostrassem a sociedade o exemplo da pena e a sua necessidade de aplicação, era comum o cumprimento da pena em uma obra pública. Assim:

“Obra pública quer dizer duas coisas: interesse coletivo na pena do condenado, e caráter visível, controlável do castigo. O culpado assim paga duas vezes: pelo trabalho que ele fornece e pelos sinais que ele produz. No centro da sociedade, nas praças públicas ou nas grandes estradas, o condenado irradia lucro e significações.” (FOUCAULT, 1977, p.98).

Essas significações, a que Foucault se refere, são os exemplos de caráter puramente moral, em que a sociedade, ao reconhecer os benefícios da pena, passa a apoiá-las e justificá-las, tornando assim o que ele chamou de Cidade Punitiva, na qual há

“ Para cada crime uma lei. Para cada criminoso uma pena. Pena visível, pena eloquaz, que diz tudo, que explica, se justifica, convence: placas bonés, cartazes, tabuletas, símbolos, textos lidos ou impressos, isso tudo repete incansavelmente o Código. (FOUCAULT, 1977, p.101).

Ao realizar uma pesquisa sobre a história dessas penalidades é que Foucault deparou com as questões de poder. Segundo Machado (2004), citando Foucault:

“Colocou-se, então, o problema de uma relação específica do 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 [...]” (MACHADO, 2004, p. 17).

A esse tipo de poder sobre os indivíduos, que Foucault acabou por abordar ao estudar a história das penalidades, foi chamado de disciplina. O estudo do conceito de disciplina ou poder disciplinar, como política de controle e domínio da energia produtiva individual das sociedades modernas, é que levou Foucault a estruturar os elementos e princípios específicos da disciplina. E esses princípios são, em *Vigiar e Punir*, constituídos pelos métodos de adestramento dos corpos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Dessa forma, Foucault classifica a disciplina como uma anatomia política, uma pedagogia do detalhe. Esse processo disciplinar se deu de maneira lenta:

“A invenção dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem ou se imitam, apóia-se sobre os outros, distinguindo-se segundo se campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos uma fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos

colégios, muito cedo, mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos, reestruturaram a organização hospitalar.” (FOUCAULT, 1977, p. 127).

Assim, houve, nos séculos XVII e XVIII, a descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Um corpo que o poder manipula, modela, termina por obedecer, responder e torná-lo hábil. Um corpo dócil seria aquele que poderia ser utilizável e manipulável conjuntamente. Assim, para Foucault (1977, p.128), “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, desarticula e o recompõe”.

A essa relação específica de poder a qual Foucault chamou de “poder disciplinar”, e que não estava restrita apenas às prisões, ele chamou de “instituições de seqüestro”. Para Veiga Neto (2004, p.128), “[...] passa-se então dos suplícios, como castigos e violências corporais para um disciplinamento que cria corpos dóceis”. E ainda segundo ele:

“[...] a docilização do corpo é muito mais econômica que a do terror. Esse leva aniquilação do corpo e retira-se a força de trabalho. Assim o terror destrói, a disciplina produz”. (VEIGA NETO, 2004, p.77).

Não que os processos disciplinares não existissem antes do século XVII e XVIII, mas para Foucault, foi aí que se tornaram formas e instrumentos de dominação. Para ele, esses processos disciplinares já se manifestavam nos conventos, nas oficinas, nos Exércitos e outros, mas a partir desses séculos que se tornaram maneiras eficazes de disciplinamento - embora esses processos fossem diferentes da escravidão, pois não se fundamentavam na apropriação de corpos de forma brusca, e sim uma constante formação de uma relação e produção de processos que tornam o corpo mais obediente e útil – a arte de moldar o corpo humano. Assim:

“ [...] o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível dos corpos e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo -no eixo corporal-, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar -no eixo dos saberes”. (VEIGA NETO, 2004, p. 85).

Trata-se, portanto, da arte que visa à formação de uma relação que torna o corpo mais dócil, mais obediente e que a disciplina procura aumentar. Essa disciplina, descrita por Foucault, é intitulada uma “microfísica” do poder, e trata de detalhes que nós não percebemos, ou quase não, no cotidiano. Para Foucault, “a disciplina é uma anatomia política do detalhe”. Para ele, o detalhe é tão importante que haveria uma longa história a ser escrita “história da racionalização utilitária do detalhe na **contabilidade moral** e no **controle político**”.⁵

Essa pedagogia do detalhe, segundo ele:

“[...] viria se localizar, sem dificuldade, em todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo”. (FOUCAULT, 1977, p. 129).

A pedagogia do detalhe acaba por fabricar, através da disciplina, corpos submissos e exercitados, elevando o nível das forças do corpo (trabalho em termos econômicos) e diminuindo essas mesmas forças (submissão). Assim, para Foucault, os objetivos tanto

⁵ Foucault 1977, p. 128, Grifos nossos.

econômicos quanto políticos dessa pedagogia do detalhe, através de técnicas de disciplinamento e vigilância, é tornar o indivíduo “útil e dócil”.

Foucault ao utilizar o *Panopticon*, idealizado por Jeremy Bentham no séc XIX, mostra a eficiência dessa máquina de vigiar. Ela proporciona a uns poucos vigiarem e fiscalizarem as ações e atitudes de uma multidão, seja essa multidão uma escola, um asilo, um quartel ou uma prisão. O *Panopticon* arquitetado por Bentham é uma estrutura que possui o seguinte princípio:

“[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada por vastas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda estrutura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior correspondendo às janelas das celas 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, um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas das celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo *Panopticon* organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma é o princípio da masmorra invertido; ou antes, de suas três funções - trancar, privar da luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e um olhar de vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 1977, p. 177).

Assim, o mais importante dessa estrutura era fazer com que o “observado” soubesse que estava sendo constantemente vigiado. Fato que, para Foucault, seria um “laboratório de poder”, pois através dele e de suas técnicas de observação houvesse a influência do comportamento das pessoas, ao permitir aperfeiçoar o exercício do poder, pois a estrutura tem a capacidade de aumentar a multidão de “observados” e, através desse aperfeiçoamento de técnicas, diminuir o número de “observadores”.

Com a formação dessa sociedade disciplinar, através do *Panoptismo*, para Foucault o “espetáculo” se inverteu:

“Numa sociedade em que os elementos principais não são mais a comunidade e a vida pública, mas os indivíduos privados por um lado, e o Estado por outro, as relações só podem ser reguladas de forma exatamente inversa ao espetáculo.” (FOUCAULT, 1977 p. 190).

Para Veiga Neto, (2004), citando Foucault:

“O *panoptismo* é, assim, o dispositivo que conseguiu inverter o espetáculo, seja essa uma missa, uma apresentação teatral, um *show* musical, um comício, um circo, seja uma sessão pública de castigo, suplício e morte. Ao invés de a multidão assistir ao que acontece com uns poucos, são uns poucos que assistem à multidão.” (ibidem, p. 80).

A sociedade disciplinar assistiu a derrocada do poder monárquico, que para Foucault, se recolhe a uma figura simbólica, visto que os espetáculos de poder do soberano foram substituídos pelo exercício cotidiano da vigilância. É claro que todo esse processo teve

implicações, para Foucault, econômicas, jurídico-políticas, e científicas e que essa dominação capitalista não conseguiria se manter baseada na repressão:

“Historicamente, o processo pelo qual a burguesia se tornou, no decorrer do século XVIII a classe politicamente dominante, abrigou-se atrás da instalação de um quadro jurídico explícito, codificado formalmente igualitário, e através da organização de um regime parlamentar e representativo. Mas o desenvolvimento e a generalização dos dispositivos disciplinares constituíram a outra vertente, obscura, desse processo. A forma jurídica geral que garantia um sistema de direitos em princípios igualitários era sustentada por esses mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder essencialmente inigualitários e assimétricos que constituem as disciplinas” (FOUCAULT, 1977, p.194).

Nasce daí, segundo ele, a *sociedade estatal*, num plano mais coletivo, intimamente ligada ao caráter disciplinar dessa sociedade. Para Veiga Neto (2004), Foucault chamou de *sociedade estatal* aquela que pôde se despedir do olhar do rei graças à entrada do poder disciplinar no jogo político. Mas essa invasão de um poder individualizante numa sociedade estatal não se deu, segundo ele, sem contradições, e que é preciso entender a visão contemporânea de “educação como direito” num “Estado que é ao mesmo tempo individualizante e totalitário”. Ainda, segundo Veiga Neto (2004),

“Disso resulta a ampliação do papel conferido a escola como instituição de regulação social, de modo que o deslocamento neoliberal a que hoje se assiste – da ‘educação como direito’ para a ‘educação como mercadoria’ – terá implicações que vão além do que as análises marxistas que se costumam apontar.” (id ibidem, p.83).

A escola é, segundo Veiga Neto (2004), depois da família, a instituição de “seqüestro” pela qual todos passam (ou deveriam passar) o maior tempo de suas vidas. E essa permanência diária, que se estende por anos na instituição escolar, tem um efeito de subjetivação notável na vida dos alunos:

“[...] somos primeiramente objetivados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais, quase ao mesmo tempo, vamos-nos enxergando como sujeitos nessa rede. Uma rede parece invisível para nós, motivo pela qual achamos que o disciplinamento é natural. [...] mesmo que não sejamos todos igualmente disciplinados, todos compreendemos, ou devemos compreender ‘O que é ser e como se deve ser disciplinado’”(VEIGA NETO, 2004, ps. 85-86).

A partir dessas compreensões sobre o poder disciplinar, Foucault (1977) chegou a novo tipo de poder: o biopoder. Segundo ele, “se o poder disciplinar faz uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana”. A população passa a ser alvo para, no campo dos saberes, “disciplinar o seu controle e prever seus riscos”. O controle passa do individual para o coletivo mediante regulamentação.

O que há de particular nesse tipo de poder é que ele se aplica na vida do indivíduo e sua fração na espécie humana. Assim, o que é bom para a espécie é bom para o indivíduo que é componente dela e pode ser cobrado por ela. Então, temos aqui dois tipos de poder que, apesar de ter faces diferentes e ao mesmo tempo serem interligados, indivíduo e população, unidade e conjunto, atuam por meio de mecanismos diferenciados: um individual, o poder disciplinar, e o outro coletivo, por meio de regulamentação. Foucault atribuiu a “norma”

como articuladora entre esses dois tipos de poderes, pois, ao mesmo tempo em que individualiza, ela se aplica ao conjunto dos indivíduos, permitindo, assim, a comparação entre eles. Nasce daí a idéia de anormal, de diferença. O que é diferente em relação ao conjunto é anômalo, passando, segundo Veiga Neto (2004), a ser considerado um desvio, “algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição”.

A instituição escolar parece funcionar assim: vinculada ao poder estatal e social com normas e regulamentos. E todos que compõem o sistema educacional (pais, alunos funcionários e professores) buscam a normatização coletiva, o enquadramento, o encaixotamento, a homogeneização, sem levar em conta as particularidades e as individualidades de cada um.

Não pretendemos, aqui, tratar de contar a história das várias instituições disciplinares, porque cada uma possui suas particularidades, mas de apontar os pontos de convergência entre suas infinitas técnicas e processos de disciplinamento. Técnicas que não precisam ser descritas porque encobrirão as minúcias e os detalhes que são os fundamentos dessa racionalização econômica e utilitária, a serviço do conjunto da moral e do controle político.

Vimos, até aqui, que o indivíduo é moldado, então, pelas relações de poder. Logo, ele nada mais é do que um efeito do poder. Para Foucault o poder “é produtor de individualidade”, e o “indivíduo é uma produção do poder e do saber”. Para ele “o poder disciplinar não destrói o indivíduo, ele o fabrica e é um dos seus mais importantes efeitos”. O poder, então, é uma prática social e como tal foi-se constituindo historicamente e se aplica das mais variadas formas.

Numa analítica Foucaultiana, percebemos que somos o que somos como sujeitos, não por nossa vontade exclusiva e sim, também, pela imposição quase invisível e inevitável do disciplinamento ao qual fomos expostos na nossa vida.⁶

Analisando o processo, ao longo desse tempo histórico, começamos a compreender como, por diferentes modos, na nossa cultura, os seres humanos se tornam sujeitos e o como e o porquê chegamos a construir essas relações de poder em sociedade, e em particular, no ambiente escolar. Diante disso, é necessário aprofundar na análise dos processos pelos quais as práticas escolares e os discursos pedagógicos se apresentam como papel regulador da educação escolar, produzindo, assim, as relações de poder. Torna-se importante considerar o papel dos discursos pedagógicos que, para Veiga Neto (2004), ativam os poderes e os colocam em circulação. E, numa perspectiva foucaultiana na tessitura entre discurso e poder, afirma-se que

“é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito do poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarda ao poder fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margens a tolerâncias mais ou menos obscuras”. (FOUCAULT, 1993, p.96).

Essa análise entre discurso e poder no ambiente educacional será importante para a compreensão de questões referentes a quais poderes atendem tais discursos e como, quando e por que estes poderes influenciam alunos e professores dentro e fora do cotidiano escolar.

Além disso, é preciso perceber, no âmbito da sala de aula, especificamente, quando a “porta está fechada”, quais os instrumentos usados pelos professores para legitimar o poder

⁶ Entendemos que Foucault não afirma ter uma relação definitiva entre as estratégias de poder e a formação do sujeito, mas que ele simplesmente produz uma análise destas próprias estratégias. Foucault, na realidade, ao discutir o que Veiga Neto chama de *ser-consigo mesmo*, identifica as possibilidades e linhas de fuga do sujeito no cotidiano, fugindo das amarras que o aprisiona, para se tornar um sujeito desde sempre aí, soberano.

que intermedeia a sua relação com os alunos. Essa análise será importante, também, para explicitar as formas de manifestação da autoridade e da autonomia docente na sala de aula.

2. 2 - AS RELAÇÕES DE PODER: AUTORIDADE E AUTONOMIA NA SALA DE AULA

Nas discussões atuais acerca da educação, a autoridade aparece como um dos principais fatores que influenciam a questão disciplinar, a violência, a perda da autonomia e a aprendizagem escolar.

Discutir a mobilização e a participação de jovens na construção de cidadania implica considerar alguns aspectos, tais como o papel e a função da escola frente às relações sociais, especialmente no tocante à formação de cidadãos e às contradições que existem no ambiente escolar: autoridade *versus* autonomia e violência simbólica.

O tema em voga é bastante complexo, e de certa forma, pouco discutido entre os docentes, uma vez que ele trata das relações de poder no interior da sala de aula, o que, na maioria das vezes, é considerado um tabu entre os educadores. De forma geral, os educadores não enxergam a sala de aula como um *lugar de relação*. Para Morales (2000), o modo de como se dá a relação pode contribuir de sobremaneira para a realização profissional do professor, uma vez que o fracasso dos alunos tende a ser o fracasso também do professor. Pensar na sala de aula como um espaço de relacionamentos pode levar o educador a uma infinidade de possibilidades de condução do seu trabalho pedagógico. Para Morales:

“ O modo de como se dá a nossa relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só na matéria que lecionamos, como na nossa própria satisfação profissional e pessoal, porque a nossa relação com os nossos alunos pode ser considerada uma relação profissional.”(MORALES, 2000, p. 10).

Para Aquino (1996 p. 52), “uma vez que o conhecimento se realiza com e pelo outro, a relação professor aluno torna-se núcleo e foco do trabalho pedagógico”. Desse modo, essas relações são compreendidas como um ato em conjunto, uma relação de trabalho. A interação, nessa perspectiva, é entendida como uma negociação.

Para La Taille, (2000, p. 9), “[...] não podemos negar que a relação professor aluno é uma relação assimétrica, pois na medida em que um sabe das coisas o outro precisa ou deseja conhecer”. Em tempos do “politicamente correto” não podemos cair na infantilidade e negar essa assimetria, pois, ainda segundo La Taille, poderíamos reduzir as conquistas da autonomia - respeito mútuo, liberdade e igualdade - à heteronomia (somente será julgado o ato e não a intenção). Assim, para ele:

“Fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e a injustiça. Porém, negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva a hipocrisia das relações humanas. Os dois perigos se encontram na educação. Se a escola negar toda e qualquer capacidade de discernimento e singularidade intelectual dos alunos, ele se arvora no direito de arbitrar indiscriminadamente sobre cada uma de suas condutas – eis o autoritarismo – e, em caso de fracasso por parte deles, longe de questionar suas pretensões e seus métodos, ela incrimina aqueles que *fogem a norma*: são indisciplinados, preguiçosos e retardados – eis a injustiça.” (Idem, p. 9)

Segundo definição do dicionário Aurélio (2000): “autoridade é o direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões, agir, dentre outros.” Assim, alguém tem autoridade quando suas ordens, seus enunciados, são considerados legítimos por parte de quem ouve ou “obedece”⁷. Se forem considerados *legítimos* é porque alguém delegou esse direito a outro de poder fazer-se obedecer. Ainda, conforme consta no dicionário Aurélio, “autonomia é a faculdade de governar-se a si mesmo”. Logo, alguém pode ter autoridade quando o outro, pressupostamente, não tiver autonomia, ou pensa não ter, para questionar as decisões, as ordens advindas de quem possui, ou acha que possui essa autoridade em determinado campo de atuação. O Psicólogo Yves de La Taille exemplifica de maneira simples essa relação:

“Por exemplo, se ouvimos o diagnóstico de um médico a respeito de nossa saúde, sem maiores análises, acreditamos nele, este médico é, para nós, uma autoridade, claro que no campo delimitado da medicina. E se ele mandar tomar tal ou tal remédio e o tomamos, portanto se o obedecemos, novamente o estaremos considerando uma autoridade. Nos dois casos o de acreditar e o de obedecer, na verdade complementares, consideramos seus enunciados e suas ordens legítimas. Ou seja, legitimamos uma *relação hierárquica* na qual nos colocamos na base e de seu lado, e claro que o médico legitima a mesma hierarquia, situando-se na parte superior.” (LA TAILLE, 2000, p.10).

Em resumo, quem se submete à autoridade não possui, ou pensa não possuir, autonomia para questionar as ordens ou orientações recebidas do outro. A relação de autoridade se legitima pela falta de autonomia, real ou pressuposta, daqueles que se submeteram a ela.

No campo da educação, as pessoas procuram a instituição Escola porque *não sabem* das coisas e é exatamente nessas instituições onde estão as pessoas que *sabem* das coisas.

No início da vida escolar dos alunos, a sua base familiar e até mesmo a própria sociedade procuram exaltar a escola e a necessidade de estudar, de ir à escola e procurar esse ambiente onde estão as pessoas que *sabem das coisas*. A sociedade necessita de cidadãos educados e prontos para o mercado de trabalho; e, os pais, de uma escola que complemente a educação dada pela família e prepare seus filhos para a vida.

Assim, a sociedade decide pela criança que, obrigatoriamente, ela deve estudar, uma vez que essa obrigatoriedade também é uma questão constitucional⁸, portanto, legal, nem sempre legítima, porque requer competência e qualidades que muitas vezes inexistem.

A criança, logo nos primeiros anos de vida, já convive em sua família com as relações de poder legitimadas pelo dever de obediência cega aos pais. E essa obediência passa a ser o começo da liberdade, no sentido de que ela “lança as bases” para a participação do sujeito na vida social. Porém, mesmo que a família ocupe papel fundamental na formação inicial dos alunos, a escola, como instituição indispensável socialmente na vida moderna, aprofunda e consolida as determinações estruturais da família, tornando-se responsável pela manutenção e reprodução da ordem social. Para La Taille,

“Imaginando uma família razoável, obedecer já faz parte do repertório de uma criança de seis ou sete anos: ela escova os dentes porque recebeu ordem para tal, dorme cedo porque mandam, come um pouco de tudo porque é saudável, dá mostra de polidez porque é a norma, e assim por diante.

⁷ No sentido de ser ouvido e aceito.

⁸ Lei n. 11.274/2006, o Ensino Fundamental passa a ter 9 anos e inclui, obrigatoriamente crianças de 6 anos.

Obedecer ela sabe e aceita porque aprendeu a fazê-lo em relação aos pais.[..] Ora, sua ida à escola, longe de representar um tempo longe dessa vivência hierárquica, é na verdade, um extensão desta, eu diria até uma exacerbação: na escola, há mais regras, controles e a hierarquia é mais complexa, com várias instâncias. [...] A novidade não está no obedecer, mas sim a quem obedecer.” (LA TAILLE, 2000 p.17).

Ainda, segundo La Taille, a aceitação da autoridade dos pais é explicada por três fatores básicos: a criança os vê como pessoas poderosas em relação a ela, admiráveis e de quem ela gosta. Agora, na escola, apenas um desses fatores pode influenciar na obediência da criança que é o de enxergar o professor como uma pessoa poderosa. Os outros dois poderiam vir a acontecer em longo prazo e dependeria da maneira de ser de cada professor. A verdade é que a família delega poderes para a escola e, conseqüentemente, aos professores em nome da educação de seus filhos. As relações familiares irão marcar, assim, os primeiros pactos culturais que sedimentarão os futuros pactos com outras instâncias sociais. Essas relações vão permitir a construção da autoridade fundada no pacto com a cultura e a identificação do sujeito na sociedade. Assim, a família ocupa um papel fundamental na formação inicial do sujeito, nas suas práticas e nas suas disposições mentais. Mas, é a escola, como instituição específica para a educação, que aprofunda e consolida essas estruturas da herança familiar. E é ela a responsável pela manutenção e reprodução da ordem social.

Com o passar dos anos, os alunos vão acumulando essa cultura escolar e a escola passa a ser inútil a eles. No caso do professor, a relação também se torna provisória, uma vez que adquiridos esses saberes, e de posse deles, a assimetria inicial na relação diminui, pois cede lugar à igualdade e a dependência dá lugar à gratidão. Então, em termos de autonomia, o aluno não a tem somente por não possuir determinados conhecimentos e, na medida em que esses conhecimentos são absorvidos, dá-se lugar a essa *igualdade* e ao começo da própria autonomia do aluno. Será então que é nessa relação de forças que repousa a autoridade docente?

Quando se analisam essas relações de poder no ambiente escolar, é lícito afirmar que elas estão presentes em todos os momentos do trabalho pedagógico, uma vez que tais relações se legitimam pelo caráter “regulador”. Além disso, percebe-se que as relações de poder são “aceitas” pelas partes envolvidas – professor e aluno. Pode-se, a partir disso, sustentar a seguinte proposição: “O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa como uma força que apenas diz ‘não’, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.” (Foucault, 1979, p.8).

Porém, essa força mencionada por Foucault não pode ser encarada como um discurso de proibição e com uma série de aspectos negativos, tais como exclusão, rejeição, ocultação, obstrução, violência, dentre outros. Diante dessas duas formas através das quais o poder se manifesta, negativa ou positivamente, FOUCAULT afirma que

“Temos de deixar de descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção” (ibidem, 1979 p. 172).

Nessa perspectiva, uma sociedade sem relações de poder é uma abstração, e isso quer dizer que em qualquer agrupamento humano, e a escola está aí inserida, os indivíduos estarão sempre envolvidos nas relações de poder, uma vez que estas são inatas na vida social.

A partir disso, é preciso que se indague sobre para qual forma de poder os professores canalizam sua autoridade - o poder da interação ou do silêncio, o da autoridade travestida de autoritarismo ou o poder da autonomia.

Para Foucault (1979), o poder não existe em si, o que há são relações de poder, as quais são permeadas pela força. Essas relações estão presentes e disseminadas por todo corpo social, em diferentes esferas da sociedade, exercidas em níveis variados, existindo, integradas ou não, nas instituições e no Estado. O poder, portanto, que não possui limites nem fronteiras, perpassa toda estrutura social e ninguém está livre dele. Tais relações acompanharão o indivíduo durante toda a sua existência, em casa, na escola, onde ele passa grande parte de sua vida, com níveis e intensidades variadas, os quais influenciarão, sobremaneira, em sua formação como “sujeito moldado” pelos efeitos das relações de poder. Assim, para Foucault, o indivíduo nada mais é do que um efeito desse poder.

Para Furlani, citando French & Raven, (2000, p.16), grande parte dos cientistas sociais referem-se ao poder como a capacidade de um agente para produzir determinados efeitos, sendo ele decorrente de uma relação social entre indivíduos, grupos ou organizações, em que uma parte exerce controle sobre a outra. A escola, como ambiente privilegiado do trabalho pedagógico, é um dos lugares onde ocorrem essas interações sociais e abrigam essas relações de poder, as quais analisaremos mais detalhadamente.

No âmbito institucional, e aí está localizada a escola, será dada atenção a um tipo especial de relação de poder, em que é possível perceber que a relação professor-aluno instituída tem como pano de fundo uma tradição histórica, e, digamos, formal. Nesse sentido, é perceptível, ainda, que a sociedade permite essa relação de autoridade docente. Para Furlani, essas relações de poder e autoridade não são somente baseadas no aspecto institucional:

“(...) estamos considerando também como exercícios diferenciais de poder as relações que se estabelecem como autoridade em decorrência da competência do professor, competência essa que compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar. Para que a autoridade se exerça, é preciso que ocorra o reconhecimento das características da liderança de uma pessoa ou grupo, a começar pela sua disponibilidade para às necessidades grupais. (...) o exercício da autoridade pressupõe, portanto, a existência de um respeito mútuo à diferença” (FURLANI 2000, p.20).

Entretanto, sabe-se que a autoridade docente não está baseada apenas na tradição hierárquica da instituição e do cargo do professor à qual a sociedade delega poderes, apesar de estas serem o ponto de partida para que ela se exerça e se perpetue.

A delegação de autoridade, por parte da família à escola, é de suma importância para uma primeira aceitação, por parte do aluno recém-chegado à cultura escolar, a respeitar a hierarquia instituída na relação entre professor e aluno. E essa aceitação permanecerá importante no decorrer do Ensino Fundamental e Médio. Assim, após essa primeira aceitação, a escola começa a impor-se como lugar de autoridade em função da sua importância social e das qualidades que são inatas dela.

Para La Taille (2000), a criança, com o passar dos anos, começará a se desprender dos critérios paternos e maternos e reconhecer outras fontes de legitimação da autoridade docente. Segundo esse autor, duas dessas fontes são clássicas e complementares: a escola vista como instituição a serviço dos indivíduos (alunos) e da sociedade, e a escola possuidora de algo valioso: a cultura. O professor, credenciado para exercer essa ponte e buscar essa interação por meio de sua competência, exerce aí uma autoridade delegada e estabelecida, a que Furlani chamou de *exercício conjunto de poder*⁹. Para ela, dentro dessa concepção de relação de autoridade:

⁹ Grifos da autora

“ (...) o Professor pode diminuir a desigualdade existente entre ele e o aluno, devido à hierarquia escolar e social. O que não quer dizer que essa desigualdade desapareça, uma vez que a relação se baseie na competência do professor” (FURLANI, 2000, p. 32).

Em contrapartida, ao analisarmos a natureza hierárquica e institucional da Escola, encontramos, na maioria das vezes, o professor apenas como um representante dessa hierarquia, geralmente de mão única, em que a assimetria na relação é sempre mais acentuada.

Nesse espaço desprovido de subjetividade e de lacunas para desenvolvimento de papéis que são característicos de cada um, coloca-se o professor, para Furlani (2000), “como informador (na transmissão do conhecimento), como controlador (no disciplinamento da situação pedagógica), como classificador (na avaliação da mesma) e com uma vivência de modelos autoritários”, criando, dessa forma, segundo ela, um espaço de **desigualdades no exercício do poder**¹⁰. Isso porque os padrões pré-estabelecidos limitam a atuação de todos os participantes.

A partir dessas considerações, pode-se afirmar, portanto, que a autoridade na sala de aula se constitui basicamente de duas maneiras distintas e principais: pelo direito de se fazer obedecer - que encontra respaldo na hierarquização das relações sociais do poder institucionalizado - ou pela competência de quem o exerce em nome de determinados valores que são aceitos socialmente. Uma exercida por meio da força e da violência, e, a outra, por meio da interação, respeito e competência.

Assumimos, aqui, a nossa preferência pela segunda, principalmente pelos efeitos concretos que essa opção nos proporcionará como educadores: criar meios para que o aluno tenha autonomia sobre seu aprendizado e, conseqüentemente, sobre a sua vida. A autoridade docente tende a se fortalecer quando não está apoiada em mecanismos de punição, e sim em normas e procedimentos construídos em conjunto, alunos e professores. Ao criar esse espaço de interação, o educador reconhecerá e respeitará as diferenças e a diversidade, juntamente com seus alunos, os quais terão oportunidade de serem tratados em sua singularidade e de desenvolver novas formas de sociabilidade.

Ao assumirmos a criação desse espaço de interação no cotidiano da sala de aula e nas nossas práticas pedagógicas, estamos, como educadores, ensinando e aprendendo a “viver juntos”, o que permite o fortalecimento e o exercício do respeito às diferenças de qualquer natureza, a não recusa, ao diálogo, rompendo assim com a “escola do silêncio”¹¹ e seus silenciados.

2. 3 – A violência simbólica no cotidiano escolar: o que é? Como se faz?

Quando se usa no termo “violência na sala de aula”, a maioria das pessoas entende a violência apenas como uma agressão física ou verbal por parte de quem agride: dos professores, para corrigir “comportamentos indesejáveis”, pelos alunos, como forma de revolta contra as normas ou desconhecimento delas, sob a forma de indisciplina. Com o advento das práticas pedagógicas modernas, sob a batuta do pensamento científico, e numa visão mais humanista - por parte da sociologia em relação à educação - buscou-se a modificação dos ‘comportamentos indesejáveis’ dos alunos, não pela força e pelo castigo, mas sim pelo estudo e aplicação de práticas de persuasão e convencimento. Porém, essas práticas pedagógicas “modernas e humanistas”, ao tentar superar as antigas práticas escolares, de punição e castigo, como forma de correção, não implicaram no fim da violência imposta

¹⁰ Grifos da autora.

¹¹ O termo aqui usado refere-se à escola “tradicional” e os alunos formados por elas.

aos alunos. O que houve foi a transformação da natureza da violência, antes física e corporal, agora através de mecanismos de persuasão. Dessa forma, com tais mecanismos utilizados na escola, a violência passou a ser simbólica. Abordaremos, aqui, esse outro tipo de violência: a violência simbólica.

Convém ressaltar que não é objetivo deste trabalho exaltar esteticamente a violência, muito menos defender uma escola sem normas, mas mostrar as possibilidades de análise das lógicas internas e de situações que nos evidenciem alternativas pedagógicas de negociação para resolução dos conflitos que essa violência proporciona.

O termo *violência simbólica* foi idealizado pela primeira vez pelos sociólogos franceses, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, para estudar o processo através do qual uma classe social economicamente dominante impõe a sua cultura sobre os dominados. Eles utilizaram esse conceito para referir-se aos métodos e mecanismos adotados pelos indivíduos, grupos e instituições como instrumentos sutis de dominação e exclusão social impostas aos grupos dominados. Para eles, a violência simbólica é uma forma de manter a submissão encontrada pela classe economicamente dominante. Assim:

“Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular. Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou obviamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA 2004 p. 39).

A educação no Brasil sempre foi marcada por estilos diversos de submissão, desde a aplicabilidade dos conteúdos programáticos à metodologia empregada nas mais diversas disciplinas. Historicamente, a educação brasileira herdou da educação européia os mesmos métodos de repressão, censuras e modelos, culminando com a utilização de castigos físicos e morais. Também, historicamente, na nossa educação, segundo Freitas (1994), a escola carrega as marcas do autoritarismo e do elitismo que caracterizam a nossa realidade social. Esse sistema garante que uma determinada cultura, construída socialmente pelas classes dominantes e considerada “legítima”, seja dissimulada e reproduza essas relações no mundo do trabalho. E a reprodução dessas relações faz com que uma determinada cultura se mantenha e se perpetue, através da sua interiorização por todos os membros da sociedade, como mecanismos de dominação e exclusão social.

Ao estudar essas relações culturais, Bourdieu e Passeron afirmam que os valores e relações norteadores de cada grupo social, que definirão seus modos e atitudes, seriam arbitrários, uma vez que nenhuma cultura pode ser objetivamente superior a outra. Para Maria Alice e Cláudio Nogueira:

“Apesar de arbitrários, esses valores - ou seja, a cultura de cada grupo - seriam vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis, ou seja, como naturais. Para Bourdieu, o mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como cultura legítima, como a única universalmente válida”. (NOGUEIRA & NOGUEIRA 2004 p. 84)

Essa cultura, então, vai-se impor e se legitimar, pela força do grupo social que a sustenta, e que seria a classe dominante. Esse processo de legitimação do arbitrário cultural se processa principalmente no interior da escola, a qual passa a exercer um papel fundamental na reprodução das relações e desigualdades sociais. Para Maria Alice e Cláudio Nogueira, citando Bourdieu:

“ Bourdieu observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura popular é ocultado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a certa classe a cultura escola precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. Em poucas palavras, a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela difunde seria proporcional á sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 91)

Assim, a cultura dominante, ao apresentar-se como uma cultura não-arbitrária e hegemônica, faz com que o dominado não se oponha ao seu opressor, já que este não percebe e não se sente como integrante desse processo, considerando-o natural e inevitável. E é exatamente pelo desconhecimento da existência dessas estratégias de dominação que a violência simbólica se perpetua e se manifesta. Para Pierre Encrevé, ao referir sobre a violência simbólica, pode-se afirmar que

“A violência simbólica tem por efeito estabelecer a legitimidade de um, discurso, de uma decisão, de um agente, de uma instituição, mas essa legitimidade supõe o desconhecimento da violência que o criou.[...] o desconhecido-ou seja, nesse caso, a relação de força-continua agindo, e sua eficácia é tanto maior quanto ele é subtraído de nossa visão; sem ele, a violência simbólica seria inoperante; portanto ele é o segredo do seu poder” (PIERRE ENCREVÉ ET AL, 2005 p. 303).

O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua dissimulação é fundamental para a manutenção de uma determinada sociedade, através da assimilação e aceitação por todos os seus membros. Bourdieu (1996, p. 104) afirma que a “cultura é unificadora” e o Estado contribui para essa unificação do mercado cultural ao unificar todos os seus códigos:

“...jurídico, lingüístico, métrico – e ao realizar a homogeneização das formas de comunicação, especialmente a burocrática. [...] A criação da sociedade nacional acompanha a afirmação da possibilidade da educação universal: todos os indivíduos são iguais perante a lei, o Estado tem o dever de fazer deles cidadãos, dotados de meios culturais de exercer ativamente seus direitos. [...] Ao impor e inculcar universalmente (nos limites do se âmbito) uma cultura dominante assim constituída em “cultura nacional legítima”, o sistema escolar , particularmente através do ensino de história e , especialmente, da história da literatura, inculca os fundamentos de uma verdadeira “legião cívica” e, mais precisamente, os pressupostos fundamentais da imagem (nacional) de si”. (BOURDIEU, 1996, p. 105-106)

A escola, nessa perspectiva, através da sua ação pedagógica e legitimadora do arbitrário cultural dominante, passa a tratar os diferentes como iguais, homogeneizando suas práticas e suas relações com mecanismos que monitoram o tempo, o espaço e o modo de vida dos alunos.

Bourdieu enfatiza que é essa ação pedagógica a principal responsável pela exclusão social. Se o arbitrário cultural dominante é legitimado pela ação pedagógica, ele só privilegiaria aqueles alunos que possuíssem uma cultura familiar próxima da cultura escolar. Assim, esses alunos tenderiam a alcançar, mais facilmente, o êxito escolar, uma vez que, ao receber essa herança cultural de sua família, seus códigos e linguagens seriam os mesmos ou bem próximos deles, dos difundidos pela cultura escolar. Em contrapartida, aqueles alunos oriundos das camadas dominadas, possuidores de uma herança cultural familiar distante da cultura escolar, tenderiam ao fracasso. Para Maria Alice e Cláudio Nogueira, ao citar Bourdieu:

“Essa naturalidade ou desenvoltura não seriam encarados pela escola, no entanto, como algo socialmente herdado. Ao contrário, tenderia a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais. Cumprir-se-á, portanto, mais uma vez, as funções de legitimação e reprodução atribuídas por Bourdieu à escola. A escola valorizaria um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar. Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que por definição não poderiam ser adquiridos completamente pela aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, no entanto, nega-se que essas habilidades seja fruto da socialização familiar diferenciada vivida pelos alunos e supõe-se que elas sejam produto de uma inteligência ou talento “naturais”. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 92)

Ao se apresentar como uma instituição neutra a serviço da sociedade, a escola dissemina a igualdade de oportunidades e chance a todos, mas mascara o que realmente acontece e desconhece que uns teriam condições mais favoráveis que outros no processo de aquisição do conhecimento. Esse paradigma funcionalista transformou-se nos elementos de sustentação da teoria de Bourdieu, pois onde se pregavam igualdades de oportunidades, justiça social e meritocracias, o autor passa a ver a reprodução e legitimação das desigualdades nas relações sociais. Assim, aqueles indivíduos herdeiros da cultura familiar, capazes de reconhecer e consumir os bens culturais tidos como superiores, teriam mais condições de sucesso na escola e, conseqüentemente, alcançar e/ou manter-se nas posições mais altas da estrutura social. Bourdieu nega o caráter autônomo do sujeito individual, e diz que ele é caracterizado pela bagagem cultural, socialmente herdada, o que teria o maior impacto na definição do destino escolar. De posse dessa herança cultural, esses indivíduos possuiriam condições de grande êxito nos processos formais e informais de avaliação:

“Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação de aprendizagens, incluindo verdadeiro, julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir as regras da “boa educação”. Essas exigências podem ser plenamente atendidas por quem previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 61).

Desse modo, é inegável concluir que a avaliação, da maneira como é apresentada na escola, é, de certa forma, um instrumento de discriminação, pois passa a ter caráter excludente e, conseqüentemente, uma reprodução cultural e social da classe dominante. E os professores, ao pertencerem ou almejarem pertencer a essa classe, tendem a reconhecer como legítima a mensagem por eles transmitidas. Na análise de Bourdieu, os professores fariam parte da “pequena burguesia em execução (ou de promoção)”, e, por se encontrar em uma posição intermediária entre os dois pólos das classes sociais, estão em constante conflito entre os dominantes e dominados. Logo:

“É essa situação de nem totalmente dominante e nem totalmente dominado que estruturará suas disposições, que são duplamente comandadas: pela luta constante para não se integrar nem se confundir com as massas populares, por um lado, e pra diminuir as distâncias que os separam das elites, por outro.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 74).

Disso decorre o motivo pelo qual, segundo Bourdieu, todas as condutas dos membros da classe média, que em grande parte foram originadas das classes populares, poderão ser entendidas como estratégias para elevação social. Dentre essas estratégias, Bourdieu cita o ascetismo que designa o princípio da austeridade e formas de sacrifícios e renúncias a certos tipos de conforto em nome de garantias futuras, o malthusianismo que seria o controle da prole a fim de garantir uma educação de qualidade e a “boa vontade cultural” que, para o autor, seria a docilidade, o esforço e a tenacidade. Estes dois últimos seriam a entrega quase que total ao trabalho de aquisição da cultura tida como legítima, para compensar o desnível em relação a essa cultura.

As classes populares, por outro lado, caracterizam-se pelo pequeno volume de capital econômico e “cultural”¹² e

“Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros. Por exemplo, em matéria de disposições estéticas, a lógica da necessidade conduz frequentemente às classes populares a escolhas pragmáticas que desprezam a gratuidade da ‘arte pela arte’ ou a ‘futilidade’ dos exercícios formais de estilo. É por isso que Bourdieu usa, para defini-las, a expressão ‘escolha do necessário’ (cf. BOURDIEU, 1979), que se refere ao princípio que está na base de suas condutas.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 70).

Assim, as classes populares reconheceriam a legitimidade da cultura escolar, por terem suas aspirações escolares moderadas e o reconhecimento da sua incompetência e dignidade cultural frente à cultura tida como legítima. As necessidades emergenciais das classes populares seriam mais importantes do que o investimento em longo prazo de um processo de escolarização.

Já as classes dominantes, munidas do capital econômico e de fácil acesso ao capital cultural, ao contrário das classes populares, priorizam o consumo e tendem, segundo Bourdieu (1974 p. 324) a “investir mais na educação dos seus filhos e, ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar sua raridade específica”. Essas classes estariam livres da luta pela ascensão social, uma vez que já fazem parte dela, e estariam em posição privilegiada, não necessitando de preocupação com o sucesso escolar de seus filhos.

¹² O capital cultural a que se refere seria o não reconhecido pelo capital cultural dominante.

Estamos, aqui, nos remetendo a um aprofundamento, mesmo que ingênuo, sobre classes sociais, pois, para Bourdieu, a instituição escolar e as práticas pedagógicas só poderiam ser compreendidas quando direcionados ao sistema de relações entre as classes. A instituição escolar não possuiria um caráter de neutralidade cultural ao ensinar conhecimentos tidos como universais se esses conhecimentos não fossem reconhecidos pelas classes sociais como cultura legítima. Dessa forma,

“Em resumo, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto supostamente, teriam as mesmas chances. Mas o autor mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam em condições mais favoráveis do que os outros para atender às exigências, muitas vezes, implícitas da escola.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 94).

Ao analisarmos certos grupos populares, veremos que a violência simbólica se processa a todo o momento: por exemplo, uma criança da periferia tem um cotidiano muito diferente do que se vê e é ensinado na escola. Na escola, os professores ressaltam a importância do estudo para “ser alguém na vida”. Mas, essa criança, muitas vezes, trabalha e o viver para ela é uma questão de sobreviver. E, ao ouvirem o discurso do professor na sala de aula, ela, ao deparar-se com a cultura escolar distante da dela, é obrigada a traduzir para uma linguagem mais simples para ser compreendida. Logo, para ter sucesso, ela precisa processar esse discurso e traduzir para os códigos utilizados em seu ambiente familiar e sendo obrigada a trocar os códigos segundo a situação. É cobrado, assim, um esforço adicional dessas crianças na sua atividade cognitiva, memória, raciocínio e percepção, o que provavelmente acarretaria o seu fracasso escolar.

Os conteúdos ministrados nas escolas sempre tiveram uma forte aproximação com os valores, costumes e as tradições culturais das classes médias e altas da sociedade. Esses conteúdos enfocam a realidade do branco e do urbano, o bem-sucedido na vida, como exemplo natural de esforço e sucesso. As tradições culturais regionais e populares são transmitidas, mas tratadas a título de curiosidades: a cultura do índio e do negro e suas manifestações, do homem do campo e suas festas regionais.

Ao ensinar esses conteúdos, que estão nos livros didáticos, os educadores não percebem que eles correm riscos de discriminar boa parte dos alunos de sua turma. Trata-se de conteúdos tidos como universais e neutros, por serem reconhecidos institucionalmente pelas universidades, livros didáticos e programas de ensino que, ao serem taxados de neutros, não privilegiariam nem essa nem aquela camada social, e assumiriam uma prática inclusiva e não excludente na escola. Mas o que realmente acontece é que esses conteúdos fazem parte de uma cultura escolar, tida como legítima que pouco ou quase nada se aproxima da cultura familiar trazida de casa por um grande número de alunos. E, para desenvolver esses conteúdos, os educadores se utilizam da linguagem como ponte para chegar até o aluno. Ao se utilizar da linguagem, preferencialmente escrita, na cultura escolar, e usá-la como principal veículo transmissor de conteúdos, essa mesma linguagem:

“ Deixa de ser um evento histórico e cultural, para ser concebida como algo fixo. Dada a expressiva predominância da escrita na cultura escolar, poucos conseguem compreender que, quando ela foi inventada pelos seres humanos, vários povos já haviam construído civilizações, tendo como suporte a oralidade. Para esses povos, a ausência da linguagem escrita não impediu a criação de culturas pujantes. [...] Não haveria qualquer problema em colocar

a linguagem escrita no centro das atividades educacionais, não fosse a tendência de os processos escolares hierarquizarem as formas de linguagem. (GONÇALVES, 2001, p. 94)

Ao hierarquizarem esse processo, a linguagem oral é colocada num plano bem mais inferior e a linguagem escrita é submetida quase sempre às regras de gramática. Assim, uma das formas de se utilizar a violência simbólica seria a imposição de um modelo de linguagem dominante, com suas regras gramaticais, sobre outras formas de linguagem, culminando com a eliminação das marcas da oralidade não-letrada na escrita dos alunos. Essa imposição da escrita sobre a oralidade, para Gonçalves (2001), não é porque ela seja superior, mas porque é sempre veiculada na escola por intermédio de mecanismos de dominação e discriminação nas mais variadas formas. A linguagem escrita e suas regras gramaticais expressam preconceitos de gênero, e, através do livro didático, transmitem preconceitos que são praticados de modo tão sutil que quase nunca são notados, por parte da grande maioria dos educadores, como forma de discriminação e violência simbólica.

Essa forma de propagação da violência simbólica não é feito através de métodos racionais e controlados, mas através de costumes e hábitos, que são mecanismos inconscientes sob a forma de rituais que se realizam no cotidiano escolar.

Com o passar dos anos, porque as vítimas da violência simbólica não aparecem de imediato, os seus efeitos são devastadores e produzem nos indivíduos danos irreparáveis: medo, insegurança, diminuição da auto-estima, sentimentos de humilhação e vergonha, aniquilação das identidades culturais e étnicas, o que ocasionam dificuldades de inserção social e provocam o desenvolvimento de “atitudes hostis”¹³ contra os modelos e instituições.

¹³ O termo usado refere-se à depredação de prédio e equipamentos.

3. METODOLOGIA

*“Somos alguns poucos que, ao ousar
‘invadir’ os cotidianos das escolas na
tentativa de revelar, aos que ainda não
se deram conta, de que nada lá é lugar-comum,
acabaremos por decidir quais serão as
‘marcas’ dos cotidianos a serem impressos
em nossos textos.”¹⁴
Carlos Eduardo Ferraço*

Conforme já explicitado, este trabalho busca algumas reflexões e pistas de como ocorrem as relações de poder no CEFET-Januária-MG e suas manifestações de autoridade, autonomia e violência simbólica dentro do cotidiano escolar. Para contextualizar o problema, os estudos de Alves e A. J. (2004) servir-nos-ão de base:

“A produção do conhecimento não é um processo isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, na qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo analisando criticamente o atual estado do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados das pesquisas, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas”. (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDZNAJDER 2004, p. 180)

Para viabilizar esta pesquisa, foi retirada a amostra de uma população de estudantes de todas as séries do Ensino Médio do CEFET-Januária-MG (Cinco turmas de 1º ano, 6 turmas de 2º ano, e 4 turmas de 3º ano) nos turnos matutino e vespertino.. Essa amostra foi composta de 30 % da população e a escolha dos participantes da pesquisa se deu de forma aleatória: utilizou-se da lista de chamada de cada turma, ora com números pares, ora com números ímpares, em um total de 174 alunos e alunas.

A metodologia aplicada nesta dissertação se utilizou de questionário com roteiro semi-estruturado caracterizado pela “... formação da maioria das perguntas com antecedência e sua localização é pré-determinada” (COLOGNESE E MELO, 1988) com perguntas abertas e fechadas, a fim de obter dados sobre as relações de poder dentro do cotidiano escolar, mais precisamente, no interior da sala de aula. A intenção é qualificar as relações de autoridade docente em confronto com a autonomia discente e as possíveis manifestações de violência simbólica.

Na parte quantitativa, composta de oito perguntas, foi utilizado um questionário com perguntas objetivas, cujos dados foram tabulados estatisticamente. Esse procedimento foi adotado porque era necessária a observação de comportamentos pré-estabelecidos, tanto do aluno, como do professor na visão do aluno:

“Nas pesquisas qualitativas, porém, o consumo de tempo é inerente à necessidade de apreender os significados de eventos e comportamentos. Já a possibilidade de fazer inferências incorretas, não é exclusiva da observação, além de poder ser minimizada pelo uso de técnicas como, por exemplo, de checagem, com os participantes, das interpretações feitas pelo pesquisador.

¹⁴ Retirado artigo de Carlos Eduardo Ferraço, “Caçador de mim”, do livro Pesquisa com o cotidiano, p. 172.

[...] Por outro lado, as seguintes vantagens costumam ser atribuídas à observação: a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, só são dadas para “causar boa impressão”; c) Permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem a vontade para discutir; d) Permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDZNAJDER 2004, p. 164)

Quanto ao nível de quantificação, trabalhou-se na elaboração do questionário com questões do tipo escala, pois estas “permitem estimular o grau em que determinado comportamento ocorre e fazer um julgamento qualitativo sobre esses comportamentos ou atividades observados” (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDZNAJDER 2004, p. 166)

Para fazer o julgamento qualitativo desses comportamentos, tentou-se buscar nas análises a possibilidade de expressão e de fala do sujeito, pois, de certa forma, as perguntas fechadas calam a voz do pesquisado, o que para Foucault é uma hierarquização e relação de poder. Exatamente por isso que se trabalhou com questionário tipo escala, para que fosse possível medir a intensidade com que acontecem certos tipos de comportamentos e situações.

Na parte qualitativa, composta de duas perguntas abertas, procurou-se verificar, em uma delas, a justificativa para o nível da relação do entrevistado em relação ao professor, e, na outra, uma definição do que o entrevistado entende por violência na sala de aula, exemplificada a resposta.

Os dois tipos de recursos metodológicos tiveram caráter complementar, uma vez que o estudo qualitativo “segue uma tradição compreensiva ou interpretativa do objeto de estudo” (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDZNAJDER 2004, p. 160)).

Para análise do conteúdo, apoiamos nos estudos de Maria Laura P. B. Franco, a qual enfatiza que

“A análise de conteúdos assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. Pressupostos, estes que se afastam de uma concepção formalista da linguagem no bojo da qual se atribuiu um valor exagerado às *palavras* (bem como à associação entre elas) negligenciando muitos aspectos semânticos que somente os pesquisadores criativos, informados, competentes e devidamente esclarecidos podem ser capazes de analisar e interpretar as mensagens (explícitas ou latentes), evidentemente levando em conta toda a complexidade que acompanha o processo”. (FRANCO, 2003, p.14).

Ao analisar o conteúdo, procurou-se produzir inferências, que é a razão de existência da própria análise que, segundo Maria Laura P. B. Franco:

“ É ela que confere a esse procedimento relevância histórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre o conteúdo de uma mensagem(escrita, falada e/ ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado com outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, a análise de conteúdo implica em comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas. (FRANCO, 2003, p.25).

Nas questões objetivas, definiram-se as unidades analíticas pelo grau de repetição nas respostas dos alunos e, em seguida, estas foram categorizadas. Segundo FRANCO:

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. (FRANCO, 2003, p.51).

Para a análise da primeira pergunta, a qual exigiu resposta discursiva, foi solicitada ao aluno entrevistado uma justificativa da resposta para a seguinte indagação: “Quanto a sua relação com os professores dentro da sala de aula, você as considera:”, procurou-se resumir as justificativas nas opções: ótima, boa, regular e ruim. Além disso, foram definidas três categorias para as justificativas:

- Comportamental, em relação à disciplina;
- Relacional: nas relações de respeito e/ou amizade com o professor;
- Institucional: respeito às regras.

Para a segunda pergunta aberta do questionário: “O que é, para você, violência na sala de aula?”, definiram-se como categorias de análise também três tipos:

- Física;
- Verbal;
- Psicológica /discriminação e simbólica.

Após a definição das categorias, foi feita a tabulação dos dados das dez respostas dos questionários e, em seguida, realizou-se uma análise preliminar, a partir dos referenciais teóricos como procedimento

“...para auxiliar em uma posterior análise contextualizada e para uma efetiva interpretação dos dados, bem como para uma redação de uma síntese conclusiva, com vistas à compatibilização intra e entre os dados e sua necessária adequação em relação aos objetivos propostos pela pesquisa e pelo pesquisador.” (FRANCO, 2003, p.65).

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 A Pesquisa

Os resultados apresentados a seguir foram obtidos após a tabulação dos dados referentes ao questionário anteriormente mencionado.

1. Você se considera “livre” o suficiente para exercer seu pensamento dentro da sala de aula?

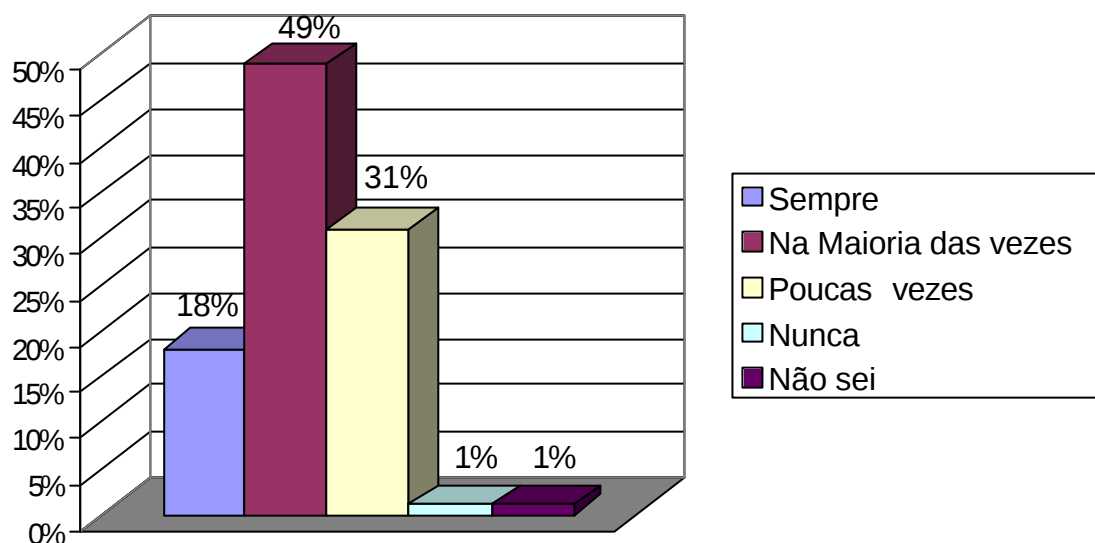


Gráfico 1 – Liberdade para exercer pensamento em sala de aula.

*“Ensinar exige compreender que a educação
é uma forma de intervenção no mundo;
Ensinar exige saber escutar;
Ensinar exige querer bem aos educandos;
Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.*
Paulo Freire.

Se analisarmos os resultados obtidos através das respostas dos alunos, os quais escreveram: “sempre (18 %) e na maioria das vezes (49 %)", perfazendo um total de 67%, teremos um grupo de alunos que representam um total de 33 % que não se consideram livres o suficiente para exercer sua liberdade de pensamento na sala de aula.

A liberdade de pensamento na sala de aula resulta numa discussão, que nada mais é do que uma interação social de diferentes sujeitos, cada um com suas respectivas posições. Dessa forma, a liberdade de pensamento permite o desenvolvimento da socialização e do pensamento. O respeito às opiniões de cada um se expande para o respeito pela humanidade, e uma compreensão coerente do mundo e das coisas. Refere-se, aqui, a certa autonomia que, segundo Paulo Freire (1996), vai-se fundar numa responsabilidade que vai sendo assumida. E é com ela que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência.

2. A palavra *violência* significa todo ato de força contra a natureza de algum ser, de força contra a espontaneidade, à vontade e liberdade de alguém. Você sofre algum tipo de violência dentro da sala de aula na sua relação com o professor?

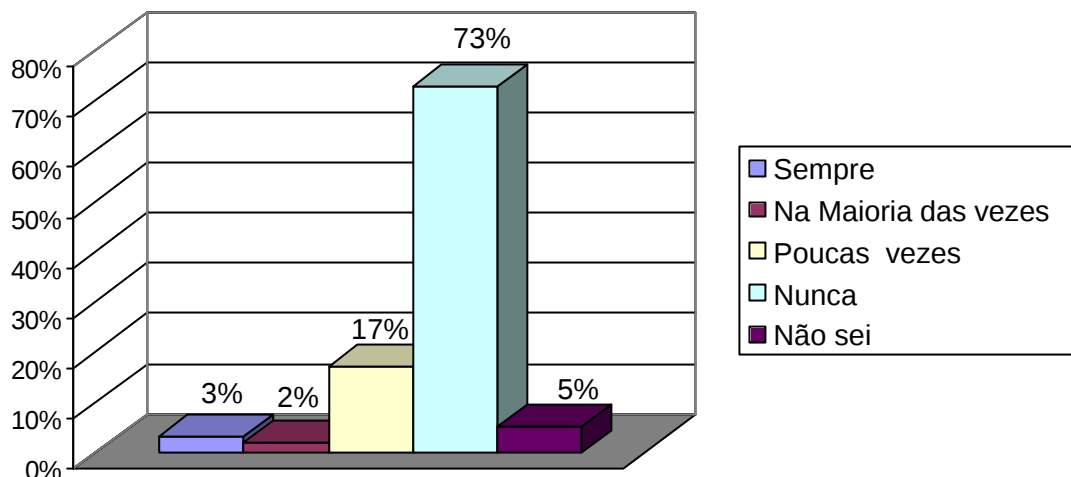


Gráfico 2 – Violência na sala de aula na relação com o professor

Esse elevado índice (73%) de alunos que nunca sofreu algum tipo de violência na sala de aula contradiz, em parte, as respostas dos alunos na questão anterior. Essa contradição se apresenta quando o aluno responde que “na maioria das vezes” e “poucas vezes” ele se considera livre para exercer o seu pensamento. Quando a resposta é “maioria das vezes”, resta-nos a seguinte pergunta: “Então, o que acontece na minoria das vezes?” Se somarmos as três situações, o resultado é um total de 83% que, de alguma forma e em algum momento, essa liberdade de expressão não acontece. E não poder expressar o pensamento é também uma forma de violência. A palavra *violência* é uma palavra de conteúdo semântico muito forte que, na maioria das vezes, quando falada e não analisada, é entendida numa forma mais limitada quanto às diversas maneiras que ela pode se manifestar.

3. Ao presenciar um ato que você considera violento contra um colega dentro da sala de aula, realizado pelo professor, você se posiciona de alguma forma contra o ato?

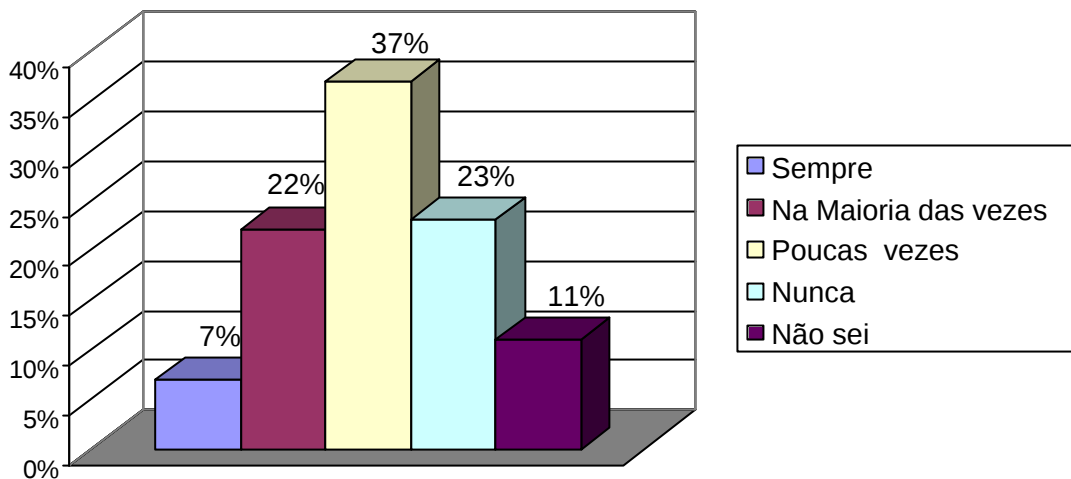


Gráfico 3 – Posicionamento do aluno frente a atos de violência praticados pelo professor contra colegas

Na questão anterior, a maioria dos alunos nunca sofreu nenhum tipo de violência dentro da sala de aula na sua relação com o professor. Entretanto, nessa questão, entende-se que já presenciaram esse tipo de violência com outros colegas (66%), pois os alunos responderam que se posicionam de alguma forma quando o fato ocorre. Dentre os entrevistados, 23% dos alunos se acomodam e não se posicionam de forma nenhuma. Se analisarmos a situação como um todo, 89% dos alunos, dos que se posicionam de alguma forma e dos que não se posicionam, já presenciaram o fato em sala de aula com algum colega.

Vale ressaltar, no entanto, que se somarmos os que responderam “poucas vezes” e “nunca” teremos 60% deles que se omitem ao presenciarem algum tipo de violência contra um colega. Isso se deve a uma falta de autonomia, por parte de quem presencia o ato, para se manifestar.

4. O seu respeito à autoridade do professor se deve:

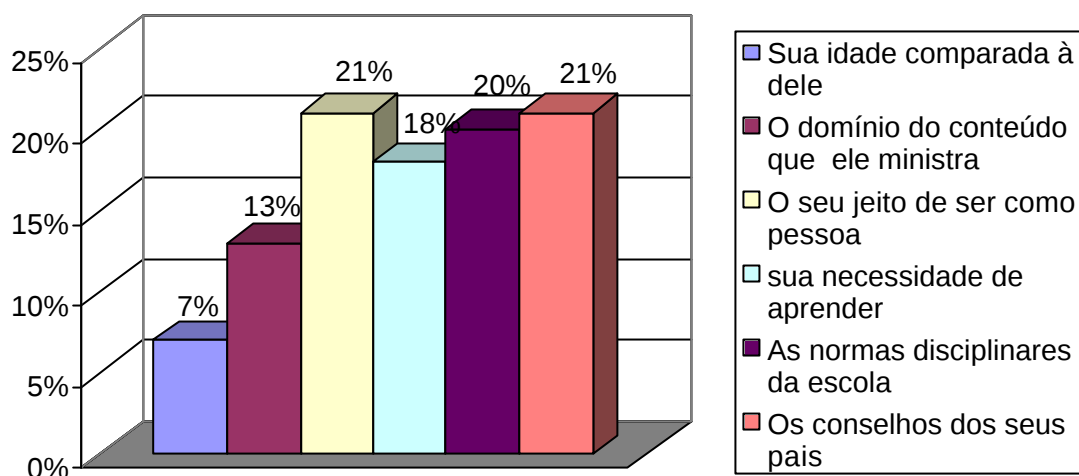


Gráfico 4 – Justificativa do aluno em aceitar a autoridade do professor

As respostas a essa questão demonstram que a autoridade docente advém de vários fatores que se completam. A intenção nessa questão era que o aluno assinalasse mais de uma opção, o que não ocorreu. Vale ressaltar um dado que merece destaque: o fato de que a idade do professor em relação aos alunos (7%) pouco contribuiu para que sua autoridade se manifeste. Outro fato relevante é que o domínio de conteúdo que ele ministra (13 %) também, para os alunos, não influencia de maneira considerável na sua autoridade em sala de aula.

Interessante o fato que o jeito de ser (do professor) como pessoa (21%) influencia de forma relevante na aceitação de sua autoridade. Esse fato reforça que é preciso aprimorar o relacionamento professor aluno na sala de aula. As outras respostas: sua necessidade de aprender (18%), as normas disciplinares da escola (20%) e os conselhos dos seus pais reforça o que já mencionamos no capítulo II. Se analisarmos a categoria relacionamento “ mais desejo de aprender”, veremos que 60% dos alunos têm como fator estimulante no reconhecimento da autoridade docente a questão relacional.

5. A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação, ela não tolera as diferenças (GUIMARÃES, 1996). Você concorda com esta afirmação?

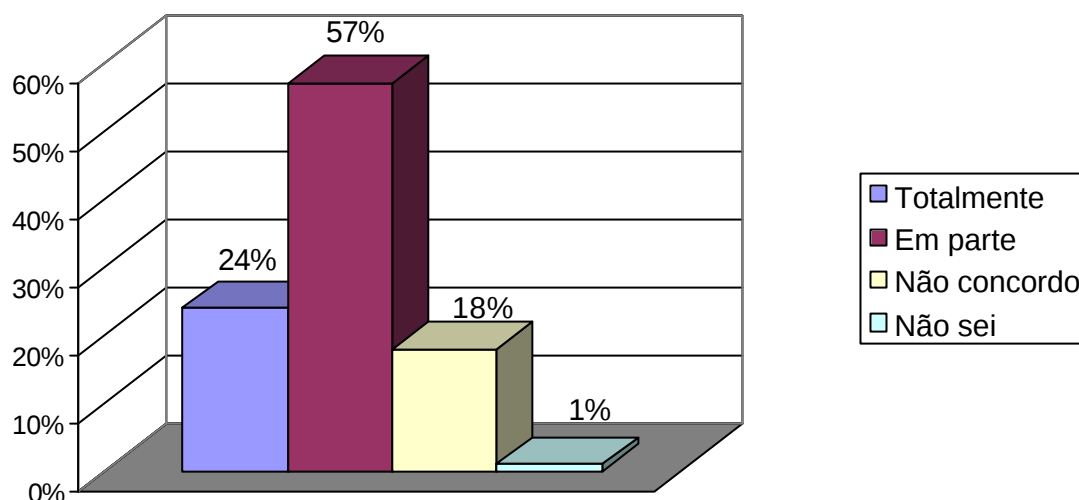


Gráfico 5 – Índice de concordância sobre conceito de escola e suas características segundo Guimarães, (1996)

Ao discordar, em parte ou totalmente (75%), veremos que a escola, mesmo planejada dessa forma com sua estrutura normativa, presente na política escolar, permite “linhas de fuga”, “de escape”, no cotidiano e na cultura escolar. O que comprova a tese que não há uma relação linear, cartesiana, entre as políticas gerais e projetos pedagógicos e o cotidiano escolar. E esse cotidiano escolar, na forma como se apresenta, permite abrir espaços para outras possibilidades do fazer pedagógico. Cabe ao professor encontrá-las juntamente com os seus alunos.

6. Quanto a sua relação com os professores dentro da sala de aula, você a considera:

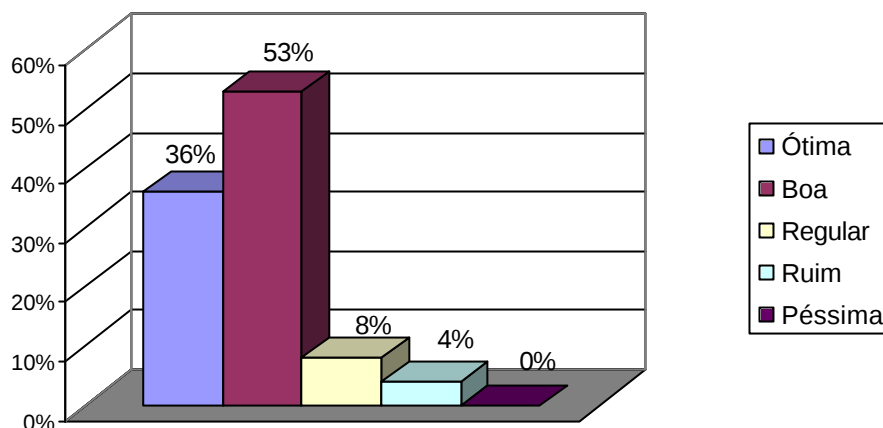


Gráfico 6 - Nível da relação do aluno com o professor na sala de aula.

Diante desses resultados, conclui-se que 89% dos alunos possuem uma relação satisfatória com os seus professores na sala de aula. Ao analisar tal situação, considera-se esse percentual alto pela forma como foi elaborada a questão, pois ela é generalizada. Acredita-se que, num universo de mais ou menos dez professores para cada série, se existir um ou dois que não possuem um bom relacionamento com o entrevistado, ele não migraria para os itens regular, ruim ou péssimo. Considerando que a sala de aula é um lugar de relação, esse índice percentual se mostrou excepcional. Em contrapartida, cabe ressaltar que os 12 % dos alunos que não se encaixam nesse percentual possuem, de alguma forma, um “desvio”¹⁵ considerável em relação à maioria. Essa análise será mais aprofundada quando nos reportarmos à questão seguinte, em que se pede uma justificativa.

¹⁵ Foge a norma, segundo as justificativas que os mesmos fizeram em relação a essa questão.

7. Explique o porquê da sua resposta na questão anterior.

Trata-se de uma questão aberta em que foi solicitada ao aluno entrevistado uma justificativa quanto à sua resposta para a pergunta: “Quanto a sua relação com os professores dentro da sala de aula, você as considera?”. As justificativas foram resumidas em opções Ótima, Boa, Regular e Ruim.

Nas justificativas das repostas dos alunos que acham que sua relação com o professor é ótima, pode-se notar certa acomodação por parte deles e um “enquadramento” quase que total à cultura escolar. Para eles, a relação é satisfatória e se resume quase que especificamente nos aspectos disciplinares e de respeito às regras e normas escolares. Nota-se que o aspecto pedagógico parece estar condicionado ao disciplinar. Assim, sem disciplina e cumprimento das normas, parece não haver harmonia na relação. A noção de respeito, portanto, parece estar internalizada pelo aluno como condição indispensável para se ter uma ótima relação com o professor. Nota-se aí o teor moralizante na relação pedagógica. Eis a seguir algumas respostas desses alunos:

Minha relação com o professor é ótima porque:

“ porque consigo relacionar bem com todo mundo, e devido ter uma relação rigorosa, meus pais não admitem que eu desrespeite meus professores; entretanto desrespeitar o professor não faz parte da minha índole.”

(aluno(a) y, CEFET-Januária)

“ Eu sou um aluno e como tal devo ser submisso ao professor na questão de respeito. Devo respeitá-lo, pois dentro da sala ele possui a máxima autoridade. Por isso considero que a minha relação com eles é ótima pois eu o respeito e tenho grande admiração ao trabalho que eles desempenham.”

(aluno(a) d, CEFET-Januária)

“ Porque eu sou o tipo de pessoa que fica no meu lugar com meus colegas e só questiono o necessário.”

(aluno(a) e, CEFET-Januária)

“ Eu me comporto bem na sala de aula e fasso (sic) as atividades.”

(aluno(a) p, CEFET-Januária)

“Sempre houve uma ótima relação com os professores, devido ao respeito mútuo que nunca deixou de existir entre eles e eu (sic). A base de uma boa relação é justamente esse, o respeito de ambas as partes”

(aluno w, CEFET-Januária)

“ Cada um exerce o seu lugar”

(aluno v, CEFET-Januária)

Diante disso, é interessante notar que as respostas resumidas dos alunos listadas pelos que responderam que a relação é ótima (53%) não precisariam nem ser divididas em categorias, pois todas elas mostram que, para os alunos, a relação pode ser, e é, ótima quando se tem respeito e se comportam bem. Esse “comportar bem” às vezes apareceu como forma de acomodação pra não ser chamado à atenção.

ÓTIMA(situações apresentadas)

- Respeita os professores e é respeitado; R
- Acomodados e só questiona o necessário; R
- Acha que o aluno deve ser submisso ao professor; R

- Cada um no seu lugar; R
- Os pais não aceitam desrespeito ao professor; R
- Respeito às normas e regras; I
- Bom comportamento. C

Comportamental (C) , em relação à disciplina; 1

Relacional (R): nas relações de respeito e/ou amizade com o professor; 5

Institucional(I) : respeito às regras. 1

As justificativas para os alunos que reconhecem como “boa” a relação professores (53%) não condizem com a opção assinalada. Essa resposta remete-nos a uma análise mais aprofundada das justificativas. Ao contrário dos alunos que acham ótima a relação com seus professores e justificaram de certa forma “coerente” com a sua opção, os alunos que a consideram “boa” criticaram, unanimemente, a atitude de alguns professores na sala de aula. Para eles, a relação é “boa”, mas existem certas situações, as quais foram resumidas abaixo, ou certos professores que não foram citados, que “justificam” a opção assinalada. Notadamente, houve, de certa forma, um “desabafo” por parte desses alunos no que se refere à postura de alguns professores e, para não generalizar ou ser injusto com outros, assinalaram essa opção. Eis aqui algumas respostas desses alunos:

Minha relação com o professor é **boa** porque ...

“ Porque às vezes, alguns professores, não deixam os alunos se pronunciar, e se alguém fala alguma queixa sobre a aula, marcam o aluno e até mesmo a sala, com isso acaba que os alunos ficam com medo de falar, e o medo é tanto que até com os outros professores, pensamos que pode acontecer o mesmo que aconteceu com fulano de tal.”

(aluno(a)x, CEFET-Januária)

“ Existem vários tipos de professores, aqueles lerdos, aqueles preguiçosos, os apressados demais, dentre outros que deixam um clima muito heterogêneo(sic) e por isso, generalizando, minha relação com os professores é boa, pois existem os que temos mais afinidade e os que, as vezes, não suportamos”

(aluno(a) z, CEFET-Januária)

“ Por que ela não (sic)boa com todos os professores. Temos alguns professores hipócritas e que não compreendem que a função de educador não os torna superiores aos alunos”

(aluno(a) a, CEFET-Januária)

“ Porque o tratamento, respeito que o professor possui por mim é o mesmo que eu tenho por ele. Se ele me trata indiferente, a minha melhor opção é ignorá-lo para que não haja desentendimento. Se o problema persistir, logicamente irei a diretoria denunciá-lo”

(aluno(a) f, CEFET-Januária)

“ Coloquei boa pois não tenho uma “ótima “ relação com todos os professores, ou seja ótima com uns + péssima com outros”

(aluno(a) g, CEFET-Januária)

“ Não escolhi “ótima” porque alguns professores que não vão com a minha cara e dos meus colegas; professores esses que são metidos, porque sabem que não perderão o seu emprego e jogam isso na cara do aluno chegando até a insultá-los com palavras obscenas. Escolhi “boa” porque muitos professores parecem ser meus colegas de classe.”

(aluno(a) h, CEFET-Januária)

“ Pois na maioria das vezes que preciso de ajuda, tanto em relação a matéria, quanto a outros casos, os professores sempre estão a ponto de ajudar, mas em alguns casos, não há diálogo e nem ajuda do professor”

(aluno(a) j, CEFET-Januária)

“ Não dou bem com alguns; com e (sic)seus métodos de ensinar”

(aluno(a) l, CEFET-Januária)

“ Acredito que nenhum aluno tem relação ótima com o professor, pois, dentro da sala de aula pode haver e na maioria das vezes há desavenças”

(aluno(a) n, CEFET-Januária)

“Boa, pois a base da relação entre o aluno e o professor deve ser primeiro de respeito e simpatia, porque não adiante nada o professor ser bem graduado e não ter simpatia dos alunos pois ninguém agüenta (sic) gente que abusa do poder e da proteção do colégio para ser autoritário e ignorante. Por isso respeito e mantenho uma boa relação com ‘alguns’”¹⁶

(aluno(a) q, CEFET-Januária)

“Bom primeiro porque não sou indisciplinado e também porque sou responsável gosto de acistir(sic) as aulas, mesmo que sejam um tédio. Isso é minha explicação foi só isso não tenho nada mais pra falar”

(aluno(a) s, CEFET-Januária)

“ Mesmo que agente(sic) não goste de alguns, mesmo assim agente(sic) não demonstra”

(aluno(a) t, CEFET-Januária)

Escolhemos, aqui, dividir essas respostas nas categorias: comportamental, relacional e institucional (cumprir as regras da escola). Mas, após analisar o conjunto de respostas, vimos que não seria necessário, pois está bem claro que, para o aluno, a relação se torna mais agradável quando se melhora o fator relacional, ou seja, está claro que a relação professor-aluno melhora, na visão do aluno, quando o professor estabelece um diálogo, uma interação com eles. Partindo do pressuposto que a sala de aula é um lugar de relação, onde inevitavelmente nos relacionamos com os nossos alunos, fica a pergunta:

“Como poderíamos melhorar e enriquecer a nossa relação com os nossos alunos, de maneira que a nossa tarefa profissional, como professores educadores, seja mais eficaz?” (MORALES, 1998 p.13).

BOA (situações apresentadas):

- Se dá (sic) bem com alguns professores outros não; R
- Alguns professores são metidos e são assim porque sabem que não vão perder o emprego; R
- Alguns não dão liberdade de expressão; R
- Fico quieto e não chamo a atenção; C
- Falta diálogo, interação ajuda mútua; R
- Evita discutir, cumpre apenas a obrigação; C
- Não fala nada com medo de ficar marcado; R

¹⁶ Grifos do aluno.

- Alguns são insuportáveis, irônicos, chatos; R
- Péssima relação com alguns; R
- Finge gostar para não ficar marcado; R
- Aulas são um tédio (desses professores); R
- Mal compreendidos, falta respeito às diferenças. R

Comportamental(C), em relação à disciplina; 2

Relacional(R): nas relações de respeito e/ou amizade com o professor; 10

Institucional(I): respeito às regras. 0

Os alunos que justificaram a sua resposta ao assinalar que a relação com os professores é regular ou ruim (12%) fizeram críticas mais ou menos com a mesma intensidade dos que consideram a relação como boa. Entretanto, as críticas são mais “pesadas” quando alunos mencionam a discriminação, das variadas formas, e intimidação. As justificativas passam a ser mais coerentes com a as suas opções. Eis aqui algumas respostas desses alunos:

Minha relação com o professor é ruim ou regular porque...

“Porque?????”

(aluno(a) u, CEFET-Januária, que respondeu que seu relacionamento era ruim com os professores)

“Muitas vezes o professor se posiciona para o lado de certos alunos, não se sabe se é interesse, racismo ou diferenças sociais. Mas o que se sabe é que isso dificulta a relação entre os alunos e o professor, pode também observar que esse fato faz aumentar ainda mais a desconfiança.”

(aluno(a) b, CEFET-Januária)

“A relação aluno-professor é oprimido- opressor, onde o aluno está sujeito ao professor, sem direito de expressão.”

(aluno(a) c, CEFET-Januária)

“porque tem professor que é muito chato”

(aluno(a) i, CEFET-Januária)

“Os professores fazem o seu trabalho e eu respondo “tentando” ou aprendendo a matéria dada, quanto ser como pessoa, existem professores bem chatos, que abusam da autoridade como professor tornando o relacionamento professor-aluno uma coisa difícil de controlar ou seja o aluno deixa o interesse em aprender a matéria, talvez aí o motivo de algumas notas ruins”

(aluno(a) m, CEFET-Januária)

“Alguns professores estão se achando. Fulano de tal¹⁷ por exemplo, está achando que porque veio de fora é melhor que alguém, ele deveria é desconfiar que todo mundo está tirando NA¹⁸. Que saudade de Ciclano¹⁷”

(aluno(a) o, CEFET-Januária)

¹⁷ O nome do professor foi omitido.

¹⁸ A escola trabalha com conceitos, e “NA” significa que o aluno não adquiriu a competência trabalhada em sala de aula.

“ A minha relação com alguns professores não são muito boas devido as regras da escola. Porque alguns professores nos intimidam com os nossos aspectos atitudinais causando medo de chegar junto a eles para fazer alguma reclamação E isso o aluno leva para casa uma certa raiva e ódio, atrapalhando totalmente o nosso rendimento.”

(aluno(a) r, CEFET-Januária)

REGULAR (situações apresentadas)

- Sem direito de expressão e liberdade; R
- Professores com falta de paciência; R
- Intimidação com a avaliação atitudinal atrapalhando a relação; I
- Abuso de autoridade. R

RUIM (situações apresentadas)

- Professores privilegiam os alunos com mais facilidade de aprendizagem; R
- Aumento da desconfiança na sua forma de agir; R
- Dificuldade de se expressar: R
- Situações de racismo, interesse, diferenças sociais. R

Comportamental(C), em relação à disciplina; 0

Relacional(R): nas relações de respeito e/ou amizade com o professor; 7

Institucional(I): respeito às regras. 1

8. Frente a momentos de conflito, você considera sua autonomia, como aluno e pessoa, ou seja, sua capacidade individual de tomar decisões tolhida pelos professores?

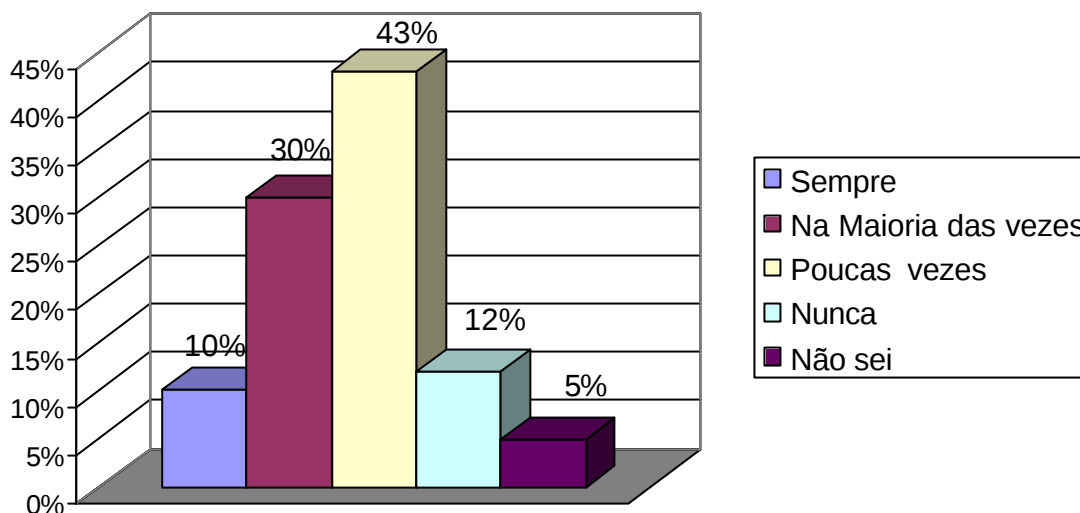


Gráfico 7 – Nível de autonomia do aluno na sala de aula

Nessa questão temos 40 % das respostas dos alunos que afirmam que sua autonomia é tolhida pelo professor nos quesitos “sempre “ e “ na maioria das vezes”. Percebe-se que ainda existem 43% dos alunos que sentem essa autonomia ser tolhida pelos professores “ poucas vezes”.

O termo *autonomia*, de acordo com sua origem etimológica grega, significa autogoverno, referindo-se ao poder da pessoa de tomar decisões que afetem sua vida, sua integridade físico-psíquica, suas relações sociais.

Respeitar a autonomia é reconhecer a individualidade de cada um para tomar decisões segundo seu projeto de vida e ação, baseado em suas crenças, seus valores próprios, que podem ou não divergirem daqueles dominantes na sociedade.

Em contrapartida, na escola, essa autonomia se fundamenta, em seu sentido ético, em liberdades e normas. Sem esse binômio não existiria clima para exercer a educação. Para Freire (2001), o desrespeito às normas e a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibram o contexto pedagógico, prejudicando o seu funcionamento.

Esse resultado aponta que 83% dos alunos, de alguma forma, e com grau e intensidade diferentes, consideram sua autonomia reprimida pelos professores. Mas se relacionarmos esse resultado com a questão de número 6 (seis) do questionário, veremos que ele aponta que 89% dos alunos possuem uma relação satisfatória com os seus professores na sala de aula. Percebe-se certa incoerência entre os resultados: “eu tenho minha autonomia reprimida, mas tenho um bom relacionamento com meus professores”. Será que aceitando qualquer forma de poder e calando-se, os alunos conseguem melhorar o relacionamento com o professor?

9. Com que frequência você vê situações em sala de aula em que a espontaneidade dos seus colegas é tolhida pelo professor?

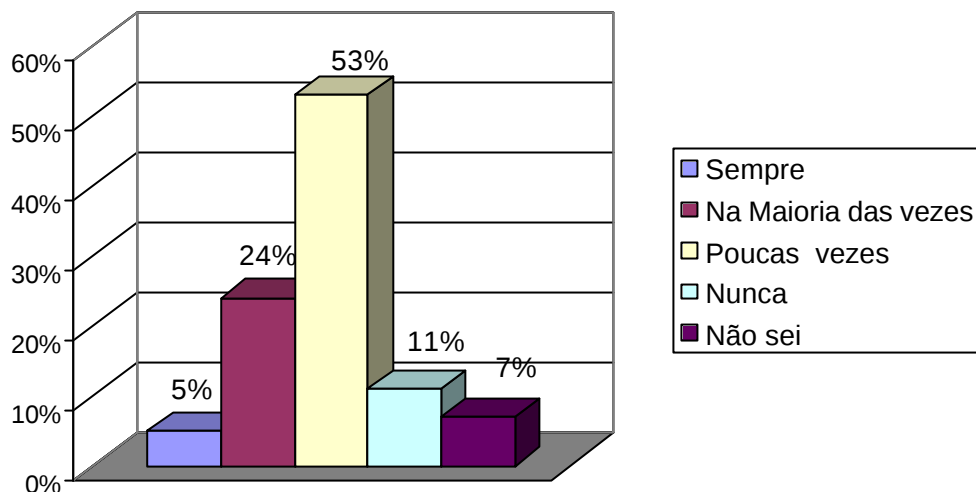


Gráfico 8 – Frequência de situações vivenciadas pelos alunos de repressão em relação aos colegas

Com base em uma análise comparada dessa questão com a anterior, há considerações importantes a se fazer: Na questão anterior, temos 40% das respostas dos alunos que afirmam que sua autonomia é tolhida pelo professor nos quesitos “sempre” e “na maioria das vezes”. No entanto, quando se refere aos seus colegas, esse percentual cai para 29%. “Poucas vezes”, 43% na anterior em relação ao entrevistado e 53% em relação aos colegas. Nas duas questões, foi trocado, propositalmente, apenas o termo *autonomia* por *espontaneidade*. Quando se tem a capacidade individual de tomar decisões (autonomia), pressupõe que se tem espontaneidade para por em prática essas decisões.

Cabe ressaltar que, independente das diferenças percentuais dos resultados, nas duas questões, os alunos se sentem, ou pelo menos boa parte deles, reprimidos pelo professor em sala de aula. Assim, parece-nos que no que se refere à autoridade do professor, seja ela de qual procedência, e em respeito às regras de convivência, os alunos se acomodam para manter uma relação satisfatória com seus professores na sala de aula.

10. O que é, para você, violência na sala de aula?

Essa também foi uma questão que exigiu resposta discursiva e a sua intenção foi a de entender o que o aluno entende por violência. As respostas abaixo foram relacionadas de forma geral, excluindo-se as repetições. Essa definição de violência mencionada pelos alunos mostra que eles reconhecem em sala de aula situações de violência não apenas física, como se costuma assinalar. Notadamente, mesmo aqueles que consideram “boa” a sua relação com os professores, fazem críticas a certas posturas e atitudes desses professores, ou de alguns deles.

- Agressão física e verbal; F, V
- Tratar mal, agredir moralmente e diminuir a auto-estima; P
- Exclusão de alunos que não sabem o conteúdo; P
- Não reconhecer o erro quando o aluno tem razão; P
- Repreensão injusta; P
- Abuso de autoridade; P
- Palavras obscenas e discriminação V,
- Realizar qualquer ato contra a sua vontade; P
- Não aceitar a forma de expressar dos alunos; P
- Humilhação; P
- Falta de respeito mútuo; P
- Menosprezo aos alunos que tem menos condições de aprendizagem. P

Física (F) 1

Verbal (V) 2

Psicológica /discriminação e simbólica(P) 10

E citam como exemplo:

- Racismo e exclusão social;
- Abuso constante de autoridade;
- Procurar expressar-se e o professor não leva em consideração a sua opinião;
- Colocar o aluno como uma pessoa inferior a outra, comparando-a;
- Discriminação racial e cultural.

O que é, para você, violência na sala de aula?

Algumas respostas de alunos :

“ Qualquer ato que obrigue o aluno a fazer algo contra a sua vontade”Ex: fazer uma leitura ou ir até a frente fazer exercícios.

(aluno(a) 1, CEFET-Januária)

“ Falta de expressão, de espontaneidade”Ex: quando fui repreendido pelo professor e não pude falar nada.”

(aluno(a) 2, CEFET-Januária)

“ Não só agressão física, mas também verbal quando acaba o respeito entre alunos e professores”Ex: Professores que querem ferrar os alunos.”

(aluno(a) 3 CEFET-Januária)

“ Além da violência física, a verbal. Quando o aluno se vê obrigado a se rebaixar, ser submisso ao professor, perdendo o direito de expressar suas idéias quanto ao fato, tudo porque os professores “estão sempre certos”. Ex: Perdi o direito de corrigir a prova, e fui de certa forma humilhado em frente aos colegas.

(aluno(a) 4 CEFET-Januária)

“ Quando alguns alunos e professores não deixam a gente expressar o que a gente pensa.”

(aluno(a) 5 CEFET-Januária)

“O professor ou o aluno insultar o outro, o professor não entender o aluno” Ex: O aluno entende a matéria e não consegue passar para o papel, o professor já entende que o aluno não estuda, é desinteressado.”

(aluno(a) 6 CEFET-Januária)

“ O professor agredir o aluno e o aluno também pode agredir o professor. Mais (sic) ambos estão errados tem que haver paz.” Ex: bira (sic) entre o professor e o aluno.

(aluno(a) 7 CEFET-Januária)

“ Desrespeita a vez e o lugar do colega, ser indiferente e querer ser melhor que o outro” Ex: Ignorância, falta de ética.”

(aluno(a) 8 CEFET-Januária)

“ A falta de capacidade de pensar de uma maioria que se acha superior aos demais e por isso, os repudiam, desvalorizando seus questionamentos e pensamentos, isso causa um grande abalo emocional não só na pessoa que sofre este ato de violência contra o pensamento, mas também nos outros que acabam se privando do direito de tirar dúvidas e conclusões.

Ex: Quando um aluno sente dificuldade em relação à matéria e faz um questionamento que acaba sendo reprimido por algum outro amigo de maneira que ele se sinta desvalorizado. Ou quando um engraçadinho faz brincadeiras fora de hora e acaba puxando os demais do direito de aprender faltando com o respeito ao professor e aos demais alunos.”

(aluno(a) 9 CEFET-Januária)

“ A violência na sala de aula acontece quando o professor ou o aluno usa métodos violentos diante de alguma situação, não só violência física como também verbal. Não ocorre somente entre professores e alunos, ocorre também entre alunos, o que é mais freqüente.”

(aluno(a) 10 CEFET-Januária)

“ Qualquer tipo de agressão verbal, onde ambos saem ofendidos ou tratar de assuntos indevidos na sala de aula.”

(aluno(a) 11 CEFET-Januária)

“ A própria palavra dita, de uma outra forma de falar é uma violência, ou até mesmo na forma de olhar.”

(aluno(a) 12 CEFET-Januária)

“É quando o aluno não tem voz e direito de se expressar, pois há uma não-atenção ao contexto apresentado pelo aluno, um não-interesse, como despreza-se a presença do mesmo. Certas brincadeiras excessivas em relação ao número de chamada, a cidade onde mora, pois quando o aluno vai revidar os seus direitos, ele é cortado.

Ex: Nas aulas de educação física deveria avaliar o aluno em várias modalidades; peteca, vôlei, basquete; pois como de costume só aprendemos e temos aula de futsal e nem todos gostam, mas como também temos que ser avaliados nessa modalidade, deveria haver um incentivo do professo(sic) a prática; pois ninguém nasceu sabendo e tem o dever de gostar de futsal. E um dos erros que considero violência é o fato de que o aluno tem de saber jogar e não é ensinada a prática de nenhuma modalidade...”

(aluno(a) 13 CEFET-Januária)

“ Violência em sala de aula para mim é quando um aluno sofre uma violência por parte do professor(sic) essa violência pode ser verbal ou física, mas também tem violência preconceitual o racismo e asédio(sic) sexual.”

(aluno(a) 14 CEFET-Januária)”

“ Pra mim, violência na sala de aula é quando o professor faz gracinhas com as respostas dos alunos causando uma imensa regressão de falar, debater e discutir nas suas aulas.”

(aluno(a) 15 CEFET-Januária)

“(sic) ignorância, privar o aluno de dizer o que pensa e às vezes não deixar o aluno falar.”

(aluno(a) 16 CEFET-Januária)

“ Não sei”

(aluno(a) 17 CEFET-Januária)

“Racismo, vaias, agressão a personalidade das pessoas (sic), preconceito.”

(aluno(a) 18 CEFET-Januária)

“ Fazer gozação com o numero de chamada (24). Excesso de autoridade do professor, pois o mesmo faz brincadeiras e quando o aluno faz, o aluno é posto para fora da sala.”

(aluno(a) 19 CEFET-Januária)

“ É a falta de união entre os alunos, professores e direção. Principalmente, quando professores utrapasão(sic) seus poderes como professores e assim, fazem dos alunos se sentirem incapazes de se expressarem.”

(aluno(a) 20 CEFET-Januária)

“ Professor insultar o aluno com palavras que o degrina(sic) e pensar que sabe mais do que todo mundo.”

(aluno(a) 21 CEFET-Januária)

“É um ato verbal ou não verbal que o professor pode estar colocando o aluno. Fazendo com que o aluno se sinta indiferente perante a turma.

(aluno(a) 22 CEFET-Januária)

“Violência é quando o professor(a) quer abusar de sua autoridade. Abusando dos alunos batendo ou diminuindo o mesmo.”

(aluno(a) 23 CEFET-Januária)

“ A falta de educação que alguns professores tratam os alunos em sala de aula. Isso é uma violência à moral e a auto-estima.”

(aluno(a) 24 CEFET-Januária)

“ Todo o tipo de ofensa na qual o indivíduo ofendido sofra as conseqüências sejam elas psicológicas, corporal (quase não acontece), dentre outros.”

(aluno(a) 22 CEFET-Januária)

“ Ela pode acontecer tanto física, que são as brigas, onde os envolvidos tenham que ir para uma consulta médica, quanto verbal, onde discussões e insulto considerados exagerados e maldosos, agride uma pessoa.”

5. CONCLUSÃO

*“Então, para que a pena nos seja leve, precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades que não são como **problemas** mas como **condições necessárias** aos estudos ‘com’ os cotidianos. Ainda aqui precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de ‘discursos inacabados’”*
Carlos Eduardo Ferraço

Ao iniciar a conclusão desta dissertação, sinto que paira um sentimento de despedida, de separação, de tudo o que, nessa caminhada, passou a fazer parte do nosso dia-a-dia: uma infinidade de idéias, pensamentos, anotações, livros, textos, papéis e mais papéis. Antes, um aglomerado de questionamentos, esboços de idéias, indagações, “achismos” que foram se moldando, estruturando, articulando, tomando forma sobre referenciais teóricos, alicerces que, por fim, tornaram-se corpo. E, como é necessário o encerramento de tudo isso, direcionemos, pois, aos “pontos finais”. Melhor seria chamar tudo de (in)conclusão. O que atenua esse sentimento, na verdade, é a certeza que tudo que passou a fazer parte do dia-a-dia fez gerar outras formas de leitura do nosso mundo, da nossa escola. Foi a lente nova que fez enxergar mais adiante; dos pontos turvos, um novo colorido, a planície que a montanha escondia. O que atenua esse sentimento é o que fica: os horizontes que a lente proporcionou enxergar. Fica o sentido da busca que nunca termina, pois numa analítica Foucaultiana, a crítica, a reflexão e a ação são processos que nunca se esgotam. Esse fim será, certamente, um novo começo.

Sabemos que através de um tempo histórico é possível perceber o modo como, seguindo as pistas de Foucault, na nossa cultura, o ser humano se torna sujeito. Não sujeito da própria vontade, mas sujeitos moldados pelas relações de poder, que procuram, a todo o momento, linhas de fuga, das amarras que o aprisionam. E, como efeito do poder, o sujeito constrói relações de poder dentro da sociedade, e, aqui em particular, no cotidiano escolar. Na escola, essas relações de poder se manifestam nas práticas escolares e nos discursos pedagógicos, e possuem um caráter regulador.

Ao estudar essas relações de poder no cotidiano escolar, mais precisamente na sala de aula, há uma espécie de confronto com a autoridade docente e sua manifestação na relação professor e aluno. O que realmente acontece na sala de aula quando a porta se fecha? A autoridade docente aparece como uma das principais questões no âmbito das discussões sobre educação, as quais irão influenciar a aprendizagem, a violência, a indisciplina e a perda da autonomia e, conseqüentemente, o trabalho docente e a formação do aluno.

Ao perguntar aos alunos, na pesquisa, qual seria motivo do respeito que eles têm em relação à autoridade do professor, conclui-se que esse respeito advém de vários fatores que se completam. Mas, o mais importante ao analisar os resultados foi que a questão relacional, somada ao desejo de aprender, desempenhou influência considerável nesse reconhecimento da autoridade, contrapondo-se às formas de hierarquização. Confirma-se, assim, que a autoridade docente se sustenta e se fortalece à medida que se aprimora as relações dentro da sala de aula. Deve-se assumir a criação desse espaço de interação no cotidiano da sala de aula e fortalecer o desejo de aprender de nossos alunos na busca da subjetividade nessas relações para a construção da autonomia.

Além disso, percebe-se que esse espaço de interação inexistia para uma grande parcela dos alunos, os quais não se sentem livres para exercer seu pensamento na sala de aula. Essa interação social de diferentes sujeitos permite o desenvolvimento da socialização e do pensamento. O respeito às opiniões de cada um se expande para o respeito pela humanidade e

sua diferenças; e o desrespeito às diferenças se transforma nas mais variadas formas de manifestações de violência. Os alunos em questão, de acordo com a pesquisa, e na sua grande maioria, omitem suas opiniões ao presenciar atos de violência praticados pelo professor contra colegas, e isso se deve à falta de autonomia dos alunos, mas que muitas vezes afirmam ter.

Na contramão dessas afirmativas, em relação à autonomia, a maioria dos alunos sente sua autonomia tolhida pelos professores, em maior ou menor grau. Como é possível que o aluno tenha sua autonomia reprimida e acha que há um bom relacionamento com o professor? Notadamente, a retirada da sua autonomia por parte do professor não é reconhecida por eles como um ato de violência. Ao emitir algum juízo de valor, sabemos que respeitar a autonomia é reconhecer a individualidade de cada um para tomar decisões segundo seu projeto de vida e ação, baseado em suas crenças, seus valores próprios, que podem ou não se divergir daqueles dominantes na sociedade.

Além disso, constatamos, na relação com os professores na sala de aula, que a maioria dos alunos que consideram “ótima” nas suas justificativas, são aqueles “enquadrados” na cultura escolar. Para eles, a relação é satisfatória e se resume quase que especificamente nos aspectos disciplinares e de respeito às regras e normas escolares. Nota-se que o aspecto pedagógico parece estar condicionado ao disciplinar. Assim, sem disciplina e cumprimento das normas parece não haver harmonia na relação. A noção de respeito, portanto, parece estar internalizada pelo aluno como condição indispensável para se ter uma ótima relação com o professor. Percebe-se aí o teor moralizante na relação pedagógica. E aqueles que consideram “boa” essa relação fizeram críticas veementes à atuação de seus professores, o que, de certa forma, contradiz com o percentual de respostas referentes aos alunos que fizeram essa opção. Notadamente, houve um “desabafo” por parte desses alunos quanto à postura de alguns professores e, para não generalizar, ou ser injusto com outros, assinalaram essa opção. Os alunos que consideraram “regular” e “ruim” foram mais coerentes nas suas justificativas e parecem sofrer mais acentuadamente as possíveis manifestações de violência simbólica.

De certa forma, os alunos entrevistados reconhecem situações de violência na sala de aula e suas mais variadas formas de manifestação. Entretanto, em diversas situações se omitem ou se acomodam diante dessas circunstâncias. Nós, educadores, precisamos encontrar possibilidades de análise das lógicas internas e de situações que nos levem a alternativas pedagógicas de negociação para resolução dos conflitos que essa violência proporciona, principalmente, aos alunos pertencentes às classes populares.

Talvez, agora, mais esclarecidos, poderemos responder a algumas indagações sobre a nossa prática docente presentes neste trabalho: Para qual forma de poder estamos canalizando nossa “autoridade docente”?; para o poder que exclui ou para o poder que inclui? O poder da interação ou o poder do silêncio? O poder da autoridade travestido de autoritarismo ou o poder da autonomia nas relações?

Conscientes dessa nossa “autoridade docente”, devemos manifestá-la sim, nas nossas práticas pedagógicas em sala de aula, não como um discurso de proibição, exclusão, rejeição, ocultação, hierarquização, mas como uma forma de permitir a criação de possibilidades e condições para formação de um sujeito livre, consciente e autônomo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson, 2004.

AQUINO J. G. (Org.). *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

_____. (Org.) *Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

_____. *Confrontos Sala de Aula: uma leitura Institucional da relação Professor-Aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. *Indisciplina na Escola : alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo : Summus, 1998.

_____. (Org.). *Autoridade e Autonomia: alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARIES, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo : Ed. Perspectiva, 1974.

_____. *Razões Práticas Sobre a Teoria da Ação*. Campinas: Ed. Papirus, 1996.

COLOGNESE, Silvio Antonio & MÉLO, José Luiz Bica de. A técnica de entrevista na pesquisa social: *Cadernos de Sociologia*, v. 9, Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998

CRUZ Neto O, MOREIRA, M.R e SUCENA, L.F.M. *Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. Ed. FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2001.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. 7 edição, Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

_____. *Microfísica do Poder*, Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília-DF: Plano Editora, 2003.

FREIRE, PAULO, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.B.L. *A produção da ignorância da escola: uma análise crítica da língua escrita na sala de aula*. In: Coleção Biblioteca da Educação, série1, Escola, vol.13. São Paulo: Cortez, 1994.

FURLANI, Maria Lucia Teixeira. *Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?* 6 edição, São Paulo : Cortez, 2000. (Coleção Questões de Época: v. 39)

GOFFMAN, E., *Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira et al, *Relacionamento Interpessoal na Escola: educação e violência*. In: Projeto Capacitação de Dirigentes-PROCAD, Fase Escola Sagarana, SEE-MG, Belo Horizonte - MG, 2001.

LAPLANI, Adriana. *Interação e Silêncio na Sala de Aula*. Rio Grande do Sul/Ijuí, ed. Injuí, 2000.

LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, *Interação e silêncio na sala de aula*. 1ª ed. Ijuí: UNIJUI, 2000.

LEITE, Regina (org.). *Método: Pesquisa com o cotidiano*. Dp e A Editora, Rio de Janeiro-RJ, 2003.

MARQUES, Jane Aparecida, Dissertação de Mestrado. *As mil e uma faces do garoto Bombril: um estudo da reprodução recepção do discurso publicitário veiculado na mídia impressa*. USP, São Paulo, 2003.

MORALES, P. Vallejo, *A relação Professor Aluno: o que é e como se faz*, São Paulo, Edições Loyola, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio M.M., *Bourdieu e a Educação*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2004.

PIERRE ENCREVÉ e ROSE-MARIE LAGREVE org.: *Trabalhar com Bourdieu*, trad. Karine Jannine, Rio de Janeiro: Editora Bertrand, Brasil, 2005.

PILETTI, Nelson, *Sociologia da Educação*, São Paulo; 13 edição, Ática, 1993.

ROCKEMBACH, Arnildo Laurêncio. *Relacionamento Alunos-professores na Construção do Conhecimento*. Injuí: Ed. Da Unijuí, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

_____ e RAGO, Margareth (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

ANEXOS

RESUMO DA TABULAÇÃO

Questionário

1. Você se considera "livre" o suficiente para exercer seu pensamento dentro da sala de aula?

☐ **Sempre 18 %**

☐ **Na Maioria das vezes 49 %**

☐ **Poucas vezes 31 %**

☐ **Nunca 1 %**

☐ **Não sei 1 %**

2. A palavra violência significa todo ato de força contra a natureza de algum ser, de força contra a espontaneidade, à vontade e liberdade de alguém. Você sofre algum tipo de violência dentro da sala de aula na sua relação com o professor?

☐ **Sempre 3 %**

☐ **Na Maioria das vezes 2 %**

☐ **Poucas vezes 17 %**

☐ **Nunca 73 %**

☐ **Não sei 5 %**

3. Ao presenciar um ato que você considera violento contra um colega dentro da sala de aula, pelo professor, você se posiciona de alguma forma contra o ato?

☐ **Sempre 7 %**

☐ **Na Maioria das vezes 22 %**

☐ **Poucas vezes 37 %**

☐ **Nunca 23 %**

☐ **Não sei 11 %**

4. O seu respeito a autoridade do professor se deve:

☐ **a sua idade comparada à dele 7 %**

☐ **ao domínio do conteúdo que ele ministra 13 %**

☐ **ao seu jeito de ser como pessoa 21 %**

☐ **a sua necessidade de aprender 18 %**

() **as normas disciplinares da escola 20 %**

() **aos conselhos dos seus pais. 21 %**

5. A escola, como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais.

A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação ela não tolera as diferenças (**GUIMARÃES, 1996**). Você concorda com esta afirmação?

() **Totalmente 24 %**

() **Em parte 57 %**

() **não concordo 18 %**

() **não sei 1 %**

6. Quanto a sua relação com os professores dentro da sala de aula você as considera:

() **ótima 35 %**

() **boa 53 %**

() **regular 8 %**

() **ruim 4 %**

() **péssima 0 %**

7. Explique o porquê da sua resposta na questão anterior.

BOA.

- Se dá bem com alguns professores outros não;
- Alguns professores são metidos;
- São assim porque sabem que não vão perder o emprego;
- Alguns não dão liberdade de expressão;
- Fico quieto e não chamo a atenção;
- Falta diálogo, interação ajuda mútua;
- Evita discutir, cumpre apenas a obrigação;
- Não fala nada com medo de ficar marcado;
- Alguns são insuportáveis, irônicos, chatos;
- Péssima relação com alguns;
- Finge gostar para não ficar marcado;
- Aulas são um tédio (desses professores);
- Mal compreendidos, falta respeito às diferenças.

ÓTIMA

- Respeita os professores e é respeitado;
- Acomodados e só questiona o necessário;
- Acha que o aluno deve ser submisso ao professor;
- Cada um no seu lugar;
- Os pais não aceitam desrespeito ao professor;
- Respeito às normas e regras;
- Bom comportamento.

REGULAR

- Sem direito de expressão e liberdade;
- Professores com falta de paciência;
- Intimidação com a avaliação atitudinal atrapalhando a relação;
- Abuso de autoridade.

RUIM

- Professores privilegiam os alunos com mais facilidade de aprendizagem;
- Aumento da desconfiança na sua forma de agir;
- Dificuldade de se expressar;
- Situações de racismo, interesse, diferenças sociais.

8. Frente a momentos de conflito, você considera sua autonomia como aluno e pessoa, ou seja, sua capacidade individual de tomar decisões, tolhida pelos professores?

() **Sempre 10 %**

() **Na Maioria das vezes 30 %**

() **Poucas vezes 43 %**

() **Nunca 12 %**

() **Não sei 5 %**

9. Com que frequência você vê situações em sala de aula onde a espontaneidade dos seus colegas é tolhida pelo professor?

() **Sempre 5 %**

() **Na Maioria das vezes 24 %**

() **Poucas vezes 53 %**

() **Nunca 11 %**

() **Não sei 7 %**

10. O que é, para você, violência na sala de aula?

- Agressão física e verbal;
- Tratar mal, agredir moralmente e diminuir a auto-estima;
- Exclusão de alunos que não sabem o conteúdo;
- Não reconhecer o erro quando o aluno tem razão;
- Repreensão injusta;
- Abuso de autoridade;
- Palavras obscenas e discriminação
- Realizar qualquer ato contra a sua vontade;
- Não aceitar a forma de expressar dos alunos;
- Humilhação;
- Falta de respeito mútuo;
- Menosprezo aos alunos que tem menos condições de aprendizagem.

Como Exemplo:

- Racismo e exclusão social;
- Abuso constante de autoridade;
- Procurar expressar-se e o professor não leva em consideração a sua opinião;
- Colocar o aluno como uma pessoa inferior a outra comparando-a;
- Discriminação racial e cultural.