

AS RELAÇÕES DE PODER NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE*

Luciene Guiraud**

Resumo

O presente artigo é um exercício reflexivo advindo de pesquisa produzida em um programa de formação continuada e de vivência educativa em escola pública, cujo ambiente é caracterizado por um encadeamento de forças que, inseridas no contexto em que se apresenta, favorece a hierarquização e sujeição nas relações desta instituição, disciplinar em sua essência. Assim, aborda relações de poder que são estabelecidas no interior da escola enquanto organização social, entendendo que os saberes ali ensinados são vinculados a uma compreensão tradicional de exercício de poder disciplinar. Toma-se como referência os trabalhos de Foucault (1984, 1990, 1995, 1997, 1999, 2001, 2007), e de autores como Weber (1971, 2002, 2004), Bourdieu (1982), Moreira e Candau (2003), Prata (2005), Candiotti (2008), entre outros, objetivando analisar as características deste universo escolar, penetrado por relações tensas, conflituosas, contraditórias e desiguais. Volta-se sobremaneira à busca da compreensão de como se dá a construção da subjetividade neste ambiente educativo, indicando ser necessário re-pensar a escola da contemporaneidade, condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a transformação e a perspectiva de um efetivo processo de subjetivação.

Palavras-chave: Relações de poder; Poder disciplinar; Escola; Subjetividade.

Introdução

Ao supor-se que a subjetividade é construída, ou seja, ela não está na origem nem reside na própria essência da natureza humana, está se aceitando que ela se relaciona aos padrões identitários e normativos que se constituem em cada época. Esses padrões identitários estão ativamente presentes não só nas macro-relações, mas também circulam nas micro-relações entre os sujeitos.

Não havendo uma subjetividade transcendental com valores universais válidos para

* Artigo produzido a partir do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), programa de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Gelson João Tesser, vinculado ao Setor de Educação da UFPR (Universidade Federal do Paraná).

** Professora Licenciada em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – PUCPR, Especialista em Pedagogia Escolar: Orientação, Supervisão e Administração com complementação para Magistério Superior – FACINTER, Mestranda em Educação na linha de pesquisa História e Políticas da Educação – PUCPR, atuando desde 1980 no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação do Paraná. E-mail: luguiraud@seed.pr.gov.br

qualquer tempo e lugar, uma vez que a subjetividade é sempre construída em determinado tempo, as regras transmitidas nas relações entre professores e alunos na escola conseqüentemente também se modificam. “Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação”. (PRATA, 2005, p. 113).

Partindo-se do pressuposto que a construção da subjetividade significa um ponto de chegada de um complexo processo, de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa, o presente trabalho buscará articular tal construção com as relações de poder que circulam na escola, não somente na relação professor-aluno, mas, sobretudo, discutindo o lugar que a instituição escolar ocupa na configuração social da atualidade.

A instituição escolar fez e faz parte dessa construção, uma vez que, se por um lado ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro ela também está inserida num amplo contexto. Nesse sentido, a organização da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber. (PRATA, 2005).

No interior da escola, o professor muitas vezes insiste num diagnóstico da indisciplina do aluno a partir do modelo do poder disciplinar em que foi subjugado. Porém, para os alunos, o docente pode aparecer como alguém ultrapassado, seja em função do domínio tecnológico que os primeiros obtêm com extrema velocidade, ou mesmo em função da postura disciplinar a ele creditada e que espera de seus aprendentes. Diante disso, pode-se verificar que tanto os professores quanto os alunos influenciam e são influenciados pelo mesmo processo de mudança social. Então, o que ocorre é um processo de transformação social que abrange a instituição escolar e seus agentes, mais do que um desencontro entre gerações distintas, onde a rebeldia e a resistência vem a indicar o impacto da origem de um novo sujeito histórico, com outras necessidades e valores, inserido num contexto despreparado para absorvê-lo. (AQUINO, 1996).

Assim, o universo escolar é marcado por conflitos, num ambiente que, por um lado reproduz os valores hegemônicos da sociedade, e que por outro, pelos impasses enfrentados em sala de aula, também participa da transformação desses valores, pois é um lugar fundamental na construção de sujeitos.

Diante do exposto, este estudo volta-se sobremaneira à busca da compreensão de como

se dá a construção da subjetividade na escola, identificando as relações de poder contidas neste ambiente, cujos mecanismos são responsáveis por um sistema punitivo, que move a *engrenagem* que ali se estabelece, vinculado a uma corrente de pensamento com características padronizadas que intencionalizam condutas, apropriação de determinadas áreas do conhecimento e de produção humana (FOUCAULT, 2001a, 2007).

Relações de poder

A prática educativa é permeada por múltiplas interpretações. Ao observá-la sob diferentes pontos de vista e fazer análises sob diversos enfoques, permitimos teorizá-la, precisando seus possíveis sentidos, no que diz respeito à percepção, orientação e valor. Assim, a explicitação de outros modos de se entender esta prática nos possibilita avaliá-la diferentemente e assumir opções, propiciando estabelecer relações mais consistentes com as pessoas e com o mundo a nossa volta.

A organização escolar é penetrada por relações de poder e dominação, refletidas em sua cultura e nos saberes que a alimentam, saberes ambíguos, distantes da vida cotidiana, que dependem quase que exclusivamente da comunicação escrita e se adaptam mais comumente a procedimentos de avaliação formal. Assim entendido, denotamos que os critérios de legitimação e hierarquização presentes na sociedade prevalecem na organização escolar, indicando um sistema educacional enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com conseqüências profundas no rendimento escolar e nas manifestações que a partir daí se desvelam. (VALLE, 2008).

A escola, enquanto organização e instituição social tem uma função social que a distingue das outras e é parte fundamental na formação das sociedades humanas. A distinção está na sistematização, no processo formativo que visa inculcar valores, ensinamentos e normas da sociedade, fazendo a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos. (SAVIANI, 2003).

Tais conhecimentos são selecionados para serem transmitidos e reelaborados didaticamente para serem apresentados e ensinados (CHEVALLARD, 1991; GABRIEL, 2000, 2002, 2004, 2004b, 2006; MONTEIRO, 2001 e 2003; LOPES, 2007), o que nos faz

entender que se caracterizam “pela disputa/tensão entre interesses diversos; pela intenção de 'territorialização' do conhecimento, num movimento de legitimação de grupos, idéias, sujeitos” (PUGAS E RAMOS, 2008, p. 5), o que desenreda a relação de poder que se manifesta na organização escolar.

Além disso, a organização escolar expressa um tipo de “racionalidade escolar” que se assemelha à “racionalidade econômica” e à “racionalidade política” das sociedades modernas (VERRET, 1975), cujos aspectos institucionalizados de sua própria cultura a caracterizam como organização, compreendida nas “práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, objetos materiais e modos de pensar, assim como significados e idéias”, (FRAGO 1995, p. 68-69), expressos nos saberes por ela oferecidos, compreendidos pelo currículo.

Ao buscar entender o porquê dos saberes, Foucault (2001a) explica sua existência e suas transformações como dispositivos de relações de poder, diferente do poder exercido pelo Estado. Embora articulado com o aparelho de Estado, é um poder não absorvido por este. Foucault identifica este tipo de poder como *poder disciplinar*.

Foucault (2001a) nos esclarece que a disciplina distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle da atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais. Para tal, utilizam-se recursos coercitivos como a vigilância¹, as sanções² e os exames³, características do poder disciplinar que marca a estrutura e o funcionamento de instituições, de modo particular, a escola. A esse respeito,

1 "O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo" (FOUCAULT, 2001a, p.158).

2 "Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a 'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, *normaliza*" (IDEM, p.163).

3 "O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória" (IDEM, p.171).

podemos também trazer o conceito que Foucault (1984a, 2001a, 2007) nos traz para a compreensão da formação e do funcionamento das sociedades disciplinares ocidentais a partir dos séculos XVII e XVIII – o panoptismo.

Há toda uma engenharia que funciona como estratégia ou tática de poder, aparecendo como uma mecânica de observação individual, classificatória e modificadora do comportamento, uma arquitetura formulada para o espaço da prisão, ou para outros agenciamentos, tais como: a fábrica, a escola, o manicômio. Essa maquinaria era o *Panopticon*, idealizada por Bentham em 1791, e que se tornou o programa mestre da maior parte dos projetos de prisão por volta de 1830-1840.

Estudos de Oliveira (2004) sintetizam as explicações de Foucault (2001a) a respeito do *Panopticon*, que era

(...) um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo, sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. Para Bentham esta pequena e maravilhosa astúcia arquitetônica podia ser utilizada por uma série de instituições. O *Panopticon* é a utopia de uma sociedade e de um tipo de poder que é, no fundo, a sociedade que atualmente conhecemos - utopia que efetivamente se realizou. Este tipo de poder pode perfeitamente receber o nome de panoptismo. Vivemos em uma sociedade onde reina o panoptismo. (OLIVEIRA, 2004, p. 7).

Assim, com o *Panopticon* vai se produzir algo totalmente diferente. Não há mais averiguação, e sim vigilância e exame. O panoptismo teve uma tríplice função: *a vigilância, o controle e a correção*. Na escola, esta perspectiva traz a possibilidade de que

É visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. (...) E esta é a garantia da ordem. Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, mas influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; **crianças, não há "cola", nem barulho, nem conversa, nem dissipação**. (...) A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem com efeito coletivo e abolido em proveito de uma coleção de individualidades separadas. (FOUCAULT, 2001a, p. 166 - grifos nossos).

As tentativas de reformas que sucederam ao longo da história (Revolução Francesa de 1789, Revolução Comunista de 1917, as inúmeras reformas políticas do pós-guerra, Revolução Cultural de 1968) não foram suficientes para que se evitasse que as instituições sociais reproduzissem os mesmos mecanismos que buscavam superar. Persistem na recomposição de relações hierárquicas e disciplinares, no jogo de forças que se estabelecem intra e inter-institucional, ainda buscando formar indivíduos *dóceis e produtivos*. (FLEURI, 1993).

Nesse quadro situa-se a escola, cujo ambiente se caracteriza por uma correlação de forças inseridas em determinado contexto que favorece a hierarquização e sujeição nas relações da instituição, disciplinar em sua essência. A escola, assim, define espaços, subdivide e recompõe atividades, capitaliza o tempo e as energias dos indivíduos pela disciplina, de maneira que sejam susceptíveis de utilização e controle, articula os indivíduos que se movimentam e se articulam com os outros, ajusta a série cronológica de uns ao tempo dos outros, de modo a aproveitar combinar ao máximo as forças individuais. Esta combinação prevê um sistema preciso de comando, baseado em sinais definidos, que venham a provocar de imediato o comportamento desejado. (FLEURI, 1993).

As relações de poder que se desenrolam na escola, às vezes são inconscientes e subliminares, sob a forma de poder simbólico (BOURDIEU, 1989), outras vezes explícitas, (WEBER, 2002; 2004). Nesse contexto, algumas circunstâncias designam a dominação de uns sobre outros, o que pressupõe a probabilidade de que um mandado seja obedecido (WEBER, 2004). Assim, o *poder* pode ser compreendido como “(...) a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação. (WEBER, 2002, p. 211).

Na organização escolar o poder é quase mágico, pois dissimula a força que o fundamenta, é um “poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p.31), impõe-se como legítimo por ser simbólico (BOURDIEU, 1989), e só se incute se for reconhecido. Talvez esteja aí a dificuldade expressa no atual contexto escolar, uma vez que a escola da contemporaneidade é atravessada por conflitos e crises quanto a sua imagem social, parecendo estar em xeque de tal maneira que os profissionais da área acabam acometidos, por exemplo, de uma espécie de falta aguda de credibilidade profissional. Até que ponto é reconhecida socialmente por seus agentes?

Ao contrário da força declarada e revelada, que age por uma eficácia mecânica, todo poder verdadeiro age enquanto poder simbólico. A ordem torna-se eficiente porque aqueles que a executam, com a colaboração objetiva de sua consciência ou de suas disposições previamente organizadas e preparadas para tal, a reconhecem e crêem nela, prestando-lhe obediência. (BOURDIEU e PASSERON, 1982).

Na escola há uma cadeia hierárquica, onde todos têm um ponto de origem da exigência além de si próprio, e se exerce um poder aparentemente impessoal característico da burocracia (WEBER, 2002), apoiado em normas regimentais e em ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino, que se fundamentam nas leis, decretos e resoluções.

Em seu interior, acordos são feitos de modo que as regras estabelecidas não sejam abaladas. Além disso, todos estão mobilizados em um processo educativo, em uma prática de poder simbólico, inevitável, reconhecido como necessário, exercido com a cumplicidade de todos. Até surgirem incompatibilidades e divergências entre os atores, onde então se desvenda o poder que, ao invés de existir simbolicamente, torna-se manifesto, explícito e revelado. As greves, eleições para diretores, as reuniões ideológicas sobre metodologias e concepções pedagógicas, a relação conflituosa entre professor e aluno marcada pela indisciplina, são exemplos do poder simbólico desvelado, que cede lugar ao embate sendo transformado em relações de poder antagônicas e tumultuadas.

E então se retrata o perfil da escola atual, com desafios e dificuldades expressas pelas relações que se manifestam, cuja produção e veiculação do saber que ali circula seguem trajetórias sinuosas e por vezes até desorganizadas, num processo de lutas de diversas dimensões. Marcada por um amplo e complexo conjunto de prescrições e realizações - o currículo, imbuído do caráter de processo, em âmbitos diversos e com relações e implicações as mais variadas -, a escola acaba por não dar conta do caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem responde às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura (ORTIZ, 1994), responsáveis pelo fortalecimento da separação do mundo em ricos e pobres, civilizados e selvagens, nós e eles, incluídos e excluídos. (MOREIRA e CANDAU, 2003).

Tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como conferir uma orientação multicultural às suas práticas, na busca de sintonia às dificuldades de relacionamento explícitas no cotidiano escolar, traz incertezas e indagações aos profissionais que compõem o cenário educacional: como lidar com essa pessoa tão *estranha*, que apresenta tantos

problemas, que tem hábitos e costumes tão *diferentes*? Como *adaptá-la* às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como prepará-la para os estudos posteriores? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola? São questionamentos que refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem e dificuldades explícitas num ambiente *invadido* por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço. (MOREIRA e CANDAU, 2003).

Desta forma, podemos sintetizar as características da organização escolar da atualidade e, como nos apontam Moreira e Candau (2003),

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

A escola, tal qual a sociedade, age consciente e inconscientemente de modo a silenciar e sufocar tudo o que lhe parecer estranho, diferente (FOUCAULT, 1997b). E os embates são travados em seu interior, pois a resistência toma vulto e, na lógica das batalhas, a parte que se julga poderosa, através de uma força, de uma dominação, de um ato de violência, apaga os sentidos que o componente aparentemente derrotado possui. (FOUCAULT, 2007).

Assim compreendido, esta organização que traz historicamente em seu bojo um conjunto de valores identitários representativos da relação de forças, de relações de poder, de subjetividades, requer uma nova forma de se pensar enquanto instituição social. A própria idéia de subjetividade já pressupõe as relações de poder, pois o sujeito só se reconhece a si mesmo na apreensão fenomenológica da existência de um *outro*. Assim, este estudo busca compreender, investigar e questionar o *ser* humano no interior desta organização, que ganha voz e lugar por meio de individualidades que se chocam ou se harmonizam caoticamente numa nova lógica de disputas e acordos nos campos social, político e cultural.

A construção da subjetividade

A escola, assim como as demais instituições sociais, contribui sobremaneira na construção das subjetividades. Cabe-nos tentar compreender, a priori, o que constitui a noção de sujeito.

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. (SEED/SUED, 2008). Desta forma, há uma teia de relações⁴ que forma a subjetividade e que conseqüentemente constitui o sujeito. Concordamos com Grinspun e Azevedo (2008) quando afirmam “que vivemos num mundo globalizado, incerto, complexo e que também o indivíduo que nele vive não se configura apenas como reprodutor da espécie: ele pensa, cria e constrói”. (p. 08).

Para Foucault (1995), o sujeito é apanhado nas relações de produção e nas relações de sentido, assim como também nas relações de poder. Assim compreendido, podemos afirmar que a teia de relações que constituem esse sujeito transcende a concepção de sujeito com a qual a escola trabalha e se organiza. Marcada pela objetividade do currículo, a escola acaba por contrapor-se ao sujeito em si e, paradoxalmente, enfatiza o isolacionismo individual, rompendo com os avanços das questões coletivas, negando o outro, suas possibilidades e limitações, ao mesmo tempo em que acaba por dificultar que o próprio sujeito se perceba enquanto tal. Na escola, “a objetividade é mais solicitada que a própria subjetividade” (GRINSPUN e AZEVEDO, 2008, p. 08).

A noção de sujeito, evidentemente, passa pela noção do ser biológico, individual, inserido num determinado grupo sócio-econômico, com determinadas características. Mas o que queremos entender é no que se constitui de fato a formação desse sujeito no interior da escola, ou melhor, como a subjetividade está sendo construída neste espaço educativo. Para tal entendimento, é necessário refletirmos nas palavras de Foucault (1995), que:

Há dois sentidos para a palavra ‘sujeito’: sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete. (FOUCAULT, 1995, p. 237).

4 Apontamos aqui que o sujeito é fruto da cultura, do meio em que vive, de sua individualidade e também do coletivo e que a subjetividade não se caracteriza apenas pelo fator da afetividade como único traço constitutivo desse sujeito, mas sim por um complexo conjunto de componentes pessoais e sociais.

Assim, há que se questionar as práticas educativas realizadas nas escolas, os discursos ali empreendidos e a intencionalidade real das ações nela executadas. Há conhecimentos que na escola são veiculados com a discursiva de alicerce às possíveis transformações. Como considerar essa possibilidade diante de práticas que veem muito mais o aluno como produto do meio do que seu agente transformador?

Canesin (2002) vai assim configurar a ação na escola

A “ação pedagógica” é entendida como a imposição da cultura arbitrária de um grupo/poder reconhecido legitimamente. Ela é objetivamente uma violência, num primeiro sentido, em que as relações de forças entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário. [grifos da autora]. (CANESIN, 2002, p.89).

O poder instituído na ação pedagógica realizada na escola é legitimado pelo currículo e pela autoridade do professor, seja ela procedente do saber ou da posição que ocupa no campo do poder. O professor é quem legitima os modos de pensar e agir do aluno, por meio da cultura que lhe insiste em inculcar. (BATISTA, 2004).

Nas suas relações com o mundo, com os outros e consigo o sujeito precisa privilegiar a modalidade de conhecimento que ajude na modificação de sua maneira de ser. (CANDIOTTO, 2008). E a ação educativa deveria então proporcionar o acesso a conhecimentos que permitissem essa transformação.

No entanto, ao buscarmos entender as relações de poder na escola, pudemos constatar que as áreas do saber que ali são veiculadas se formam a partir de práticas políticas disciplinares, fundadas na vigilância. Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre ele, através de boletins individuais de avaliação, percebendo aptidões, estabelecendo classificações rigorosas. E da maneira como se conduzem os saberes/conhecimentos na escola estaríamos diante de uma relação de poder ou de uma relação de violência?

Para Foucault (1995), uma relação de poder difere substancialmente de uma relação de violência, pois a segunda “age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades” (FOUCAULT, 1995, p. 243), enquanto que,

Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis (...): que o 'outro' (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo o campo de respostas, reações, efeitos, intervenções possíveis. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Então caberia à escola refletir sobre os saberes que imprime, uma vez que é notório haver conhecimentos inúteis que pertencem ao mundo exterior e conhecimentos úteis que concernem à existência humana (FOUCAULT, 2001b). Nas palavras de Candiotto (2008), poderíamos assim destacar que,

No âmbito do governo de si e dos outros é incumbência do mestre saber utilizar como é preciso, das coisas verdadeiras que sabe, aquilo que é útil e eficaz para o trabalho de transformação de seu discípulo. Em vez de desvelamento da verdade, trata-se de prescrição de conduta e indicação daquilo que é necessário saber. (CANDIOTTO, 2008, p. 93).

A escola não está sabendo distinguir, talvez, o que é necessário saber para a transformação e a própria construção da subjetividade de seus alunos. Quem sabe aí resida o embate travado entre seus muros. Parece-nos evidente que os conhecimentos ensinados na escola não estão sendo eficientes. Seria necessário, como nas palavras de Guiraud e Corrêa (2009) que houvesse então a

(...) revisão de formas de exercício de poder pela escola, pelos professores, a fim de poderem lidar com aqueles saberes de modo a poder entendê-los para interpretá-los em relação às suas causas e conseqüente significado para os alunos. Este é um aspecto. Outro estaria nos modos de lidar com saberes tradicionalmente veiculados pela escola por meio das diferentes disciplinas. Seria importante que professores, enfim, educadores, discutissem modos de responsabilizar os alunos no processo de apreensão de saberes ante o desafio de significá-los desde o que eles já sabem. Provavelmente, neste aspecto, precisemos recuperar a compreensão de que as relações que os alunos e professores travam entre si são sumamente mediadas por saberes, conhecimentos. Estes põem os sujeitos em permanente interação entre eles e estes com os saberes. Por ser ele prático, social, deve assim ser traduzido para os alunos. (GUIRAUD e CORRÊA, 2009, p. 6538).

Assim, sujeito e objeto trazem em sua essência categorias que passam desde o conhecimento até a sensibilidade. A escola, que traz a ação precípua de formar sujeitos capazes de transformar a realidade, mediados pelos saberes historicamente produzidos, deverá ter sua ação fundamentada na consciência de que esses sujeitos se formam com as suas

possibilidades e com as possibilidades oferecidas no processo de interação dialética com o mundo, que precisam qualificar suas características pessoais e sociais em termos do conhecimento, da afetividade e da própria corporeidade que possuem, tendo espaços para vivenciarem e experienciarem suas ações no meio em que vivem, de formas diferenciadas e com liberdade para executar tais ações. (GRINSPUN e AZEVEDO, 2008).

Cabe ressaltar que ser livre não significa a independência de um livre arbítrio e nem somente não ser escravo, ou ainda ser independente de qualquer tipo de coação seja interior ou exterior. A liberdade está na maneira pela qual o sujeito estabelece relação consigo próprio e com os outros. (FOUCAULT, 1984b).

Assim entendido, podemos afirmar que somos sujeitos construídos numa dupla composta por sujeito-objeto (produto de relações de poder, objetificado pelo poder) e sujeito-livre (o que está na possibilidade da insubmissão, da liberdade). Para Foucault (1995) a liberdade então, é pré-requisito para se tornar sujeito.

Estudos de Silva (2008) vêm contribuir com a idéia da necessidade de entendimento sobre as relações de poder e as possibilidades de resistência, para que a escola ofereça de fato, subsídios para formar sujeitos-livres, capazes de emancipação. A autora declara que

A escola seria o lugar para oportunizar a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições e na sociedade. Esta, a condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação. Torna-se imprescindível, assim, discutir o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas. (SILVA, 2008, p. 89).

Porém, vale aqui destacar, de acordo com Souza e Garcia (2006/2007) que

(...) a idéia de resistência em Foucault não tem a mesma concepção de contra poder. Assim, a resistência não se caracteriza como sendo uma estratégia elaborada para tirar o poder do grupo dominante, ou seja, como sendo uma estratégia com o intuito de minar o poder estabelecido para tomar o seu lugar. Portanto, em Foucault não existe na resistência a intenção de tornar-se a força dominante. Se a resistência passa a elaborar estratégias para marcar sua oposição ao poder instituído e assim dominá-lo, deixa de ser em Foucault resistência, passando a ser poder. (SOUZA e GARCIA, 2006/2007, p. 13).

Desta forma, comprometer-se com a formação do ser humano em termos não só da aquisição do conhecimento, mas também, do significado e das representações que este faz dos

objetos e situações com os quais se relaciona (GRINSPUN e AZEVEDO, 2008), assim como oportunizar a reflexão e a possibilidade da liberdade à oposição, na perspectiva de transformar o que está posto, é condição *sine qua non* para que a escola contribua para um efetivo processo de subjetivação.

Considerações

Os estudos que por ora realizamos nos permitiram observar que práticas, arranjos e artefatos pedagógicos instituíram e continuam a instituir o sujeito. O poder que se manifesta na organização escolar, assim como em outras instituições sociais, não se detém e sim se exerce e se distribui capilarmente, tal como uma rede, na qual há pontos de resistência, minúsculos, transitórios e móveis.

O sujeito que se institui por meio da escola é o produto concreto da relação entre o cruzamento do poder e saber, pois o próprio poder produz os saberes. Assim, a subjetividade vai se constituir a partir do intercruzamento dessas dimensões, interna e externamente ao sujeito, não existindo, portanto, a separação entre o plano individual e o coletivo, consequentemente, entre indivíduo e sociedade.

Porém, a escola contemporânea, permeada por incertezas e indagações advindas dos diferentes grupos sociais e culturais que antes eram ausentes desse espaço, permanece contemplando a homogeneização e padronização de suas práticas individualizantes e disciplinares em sua essência. Com isso, estabelece relações de força na tentativa de calar e acalmar as diferenças que se disseminam entre seus muros. Cabe então, a ela, (re) pensar-se enquanto espaço de produção de sujeitos, pois é na construção da subjetividade que o sujeito-livre resiste ao assujeitamento mediante relações de confronto e estabelece para si certo modo de ser que valerá como realização moral de si próprio, agindo sobre si mesmo, procurando conhecer-se, controlando-se, pondo-se à prova, aperfeiçoando-se, transformando-se, (FOUCAULT, 1984b), produzindo saber e poder.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor/aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BATISTA, Maria Aparecida Assis. **As relações de poder nos espaços de formação docente**. 2004. mimeo.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução** - elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Trad. BAIRÃO, Reynaldo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CANDIOTTO, Cesar. Subjetividade e verdade no último Foucault. In: **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 31, vol. 1, p. 87-103, 2008.

CANESIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, Dalva Gonçalves; Souza, Vanilton Camilo (org). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Goiânia: DP & A, 2002, p. 85-101.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**, Rio de Janeiro: PUC/RJ, Depto de Letras, 1984a.

_____. **História da sexualidade** – O uso dos prazeres. Vol. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.

_____. **As palavras e as coisas**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. A sociedade punitiva. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **A história da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997b.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo, Martins Fontes, 2001b.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. Freinet: confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.) **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1996.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural. In: **Revista Brasileira**

de Educação, vol.1, n.0, p.63-82, set/dez., 1995.

GABRIEL, Carmen Teresa. O saber histórico escolar: entre o universal e o particular (Construindo diferenças e verdades através do ensino de História) In: **X Reunião do ENDIPE**, Rio de Janeiro. Anais da X Reunião do ENDIPE, 2000a.

_____. O conceito de história-ensinada: razão pedagógica e a razão histórica. CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.

_____. **Usos e abusos do conceito de transposição didática: considerações a partir do campo disciplinar da história**. UFOP, Ouro Preto, 2002. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>. Acesso em 20 mai. 2009.

_____. Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre Histórias a ensinar e Histórias ensinadas. In: **27ª Reunião Anual da ANPEd**, GT8. 2004a. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br/reunioes/27/gt04/t041.pdf>. Acesso em 23 mai. 2009.

_____. Os PCN de História - um exemplo de noosfera em ação. In: **XII Reunião do ENDIPE**, Rio de Janeiro. Anais da XII Reunião do ENDIPE, 2004b.

_____. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina História: tensões e perspectivas. In: **XIII Reunião do ENDIPE**, Rio de Janeiro. Anais da XIII Reunião do ENDIPE, 2006.

GRINSPUN, Mírian P. Sabrosa Zippin; AZEVEDO, Nyrma. **Subjetividade, contemporaneidade e educação: a contribuição da psicologia da educação**. sl, 2008, mimeo.

GUIRAUD, Luciene; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Leitura sobre a escola: relações de poder, cultura e saberes. In: **IX Educere – Congresso Nacional de Educação**. Curitiba. Anais do IX Educere. 26 a 29 de outubro de 2009, p. 6531-6544.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação e Sociedade**, 2001, vol. 22, n. 74, p. 121-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. Acesso em: 15 mai./2009.

_____. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: **História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**, vol. 9, p. 9-35, Londrina, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003.

OLIVEIRA, Maérlio Machado de. **A prisão repensada na perspectiva de Foucault**. Fortaleza: FGF, 2004. (mimeo).

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan /fev /mar /abr. 2005.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza; RAMOS, Ana Paula Batalha. Saberes escolares no ensino de história das séries iniciais: uma aproximação a partir da epistemologia social escolar. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**, Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, Caxambu, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEED/SUED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Os sujeitos da educação básica. 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Teoria curricular e teoria crítica da sociedade: elementos para (re)pensar a escola. In: **InterMeio** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 80-91, jul.-dez./2008.

SOUZA, Eloisio Moulin de; GARCIA, Agnaldo. Um diálogo entre Foucault e o marxismo: caminhos e descaminhos. In: RAGO, Margareth; MARTINS, Adilton L. (org.) **Revista Aulas** - Dossiê Foucault, n. 3 – dezembro 2006/março 2007.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol. 8, n.1, p. 94-108, jan/jun, 2008. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 23 mai. 2009.

VERRET, Michel. **Le temps des études**. Paris: Librairie Honoré Champion, 1975.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Economia e sociedade**. vol. 2. São Paulo: Imprensa oficial, 2004.