



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

CAMILA PELEGRINI

**OS DISPOSITIVOS DE PODER NO ESPAÇO ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**CHAPECÓ
2015**

CAMILA PELEGRINI

**OS DISPOSITIVOS DE PODER NO ESPAÇO ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Trabalho de conclusão de curso de
graduação apresentando como requisito de
grau de Licenciatura em Ciências Sociais da
Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientação: Prof. Dr. Ari José Sartori.

CHAPECÓ

2015

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Pelegrini, Camila

OS DISPOSITIVOS DE PODER NO ESPAÇO ESCOLAR E SUAS
INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM/ Camila
Pelegrini. -- 2015.
81 f.

Orientador: Ari José Sartori.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de ,
Chapecó, SC, 2015.

1. Escola, espaço de socialização. 2. A presença da
cultura na escola. 3. Autoridade, autoritarismo e
afetividade: métodos e metodologias. 4. Influência das
relações de poder (es) no processo ensino aprendizagem.
5. Relação entre professor e aluno . I. Sartori, Ari
José, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul.
III. Título.

CAMILA PELEGRINI

**OS DISPOSITIVOS DE PODER NO ESPAÇO ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Fronteira sul.

Orientação: Prof. Dr. Ari José Sartori.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

06/07/2015

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ari José Sartori – UFFS



Prof. Dr. Leonardo dos Santos Leitão – UFFS



Prof. Me. Maria Alice Canzi Ames – UFFS

O que importa
na vida, não é o ponto de partida, mas a
caminhada. Caminhando e semeando, no
fim terás o que colher

&

O saber a
gente aprende com os mestres e os livros. A
sabedoria, se aprende com a vida e com os
humildes. Feliz aquele que transfere o que
sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

Agradeço a constelação de estrelas que me acompanharam na jornada acadêmica. Não faço distinção de qual estrela é a mais bonita, maior ou que tenha mais brilho. Mas quero expressar a importância de cada uma delas.

A primeira delas é estrela materna, aquela que gerou a vida. Que acreditou em cada passo dado, o tropeço, a palavra dita, a cada gesto de amor. Estrela materna, que representa a minha mãe Elvira, minha irmã Cássia e minha vó Maria, mulheres que brilham como uma estrela cadente em um céu escuro.

A outra estrela dedico a meu Pai Eduardo, comparo-a a estrela do mar, gerada através de detalhes, profere em poucas palavras e olhares significativos o caminho da ética e da responsabilidade. As tantas outras estrelinhas, que nesse processo surgiram e brilharam, tornando o céu mais iluminado, dedico elas, aos colegas do curso, aos demais docentes e aos meus alunos que de alguma maneira me incentivaram na carreira docente, que tenho tamanho orgulho.

Nem mais importante ou superior, mas especial, dedico a estrela guia, ao mestre Ari José Sartori, que iluminou meus passos, para triunfar na escola da vida. Pelos momentos compartilhados, pelas inúmeras orientações, conselhos e desejo de sucesso e, principalmente, por acreditar em meu potencial.

Meus sinceros agradecimentos a todos/as aqueles/a docentes e colegas do curso de licenciatura de Ciências Sociais, à escola que permitiu a realização da pesquisa, gestores, professores e estudantes que de alguma forma doaram um pouco de si para que a conclusão deste trabalho se tornasse possível. Sem alguma dessas estrelas meu céu não teria o brilho necessário para iluminar minha jornada. Grata.

RESUMO

Esse Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul, aborda o tema: Os dispositivos de poder entre professores e alunos no espaço escolar, o qual teve como objetivo principal analisar e compreender as estratégias e os métodos educacionais no contexto do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho divide-se em cinco capítulos e compreende um estudo de caso com ênfase nas áreas da Educação e da Antropologia. A pesquisa é baseada na metodologia qualitativa proveniente de observações e descrições de aulas, entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes, e grupo focal com os estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Chapecó-SC. O presente trabalho corrobora para aprofundar as temáticas sobre a Educação, principalmente pela importância do curso em Licenciatura em Ciências Sociais inserir-se no espaço escolar colaborando e desenvolvendo pesquisas para fomentar a docência de futuros professores. Essa pesquisa contribuiu para conhecer o espaço escolar da rede privada de educação e principalmente para compreender as relações de poderes visíveis e invisíveis construídos nesse espaço. Por fim, considera-se que a pesquisa colaborou em entender que os dispositivos de poder (es) estão diretamente relacionados a relação professor/a e aluno/a e possui influência no ensino e aprendizagem através de estratégias, metodologias e instrumentos de avaliação utilizados por docentes e embasando o desempenho do/a aluno/a. É através dos dispositivos de poder (es) dos/das docentes que ocorre o ensino e aprendizagem do/da estudante.

Palavras-chave: Relações de poder, escola, docente, aluno.

ABSTRACT

This assignment is the conclusion of social sciences literature of Universidade Federal Fronteira Sul, the themes are: The power system between teacher's and student's at school environment which aims to analyse and comprehend the strategies of educational methods on the learning process. The assignment is divided into 5 chapters and emphasizes the Education and Anthropology. The research is based on qualitative, methodology from observations and description of semi structure classes, interviews and focus on private high school student's on the city of Chapecó. The present assignment is to research and deepen the themes about education, specially the importance of the social sciences literature course getting involved in the school environment and collaborates with research developments to improve the future teacher's. Finally considering the research collaborates to understand the mechanisms of power, directly related to Teachers and student. It influences on teaching and learning strategies, methodology and assessment used by Teachers supporting the performances.

Keywords: Power relations; School; Teachers; Students.

LISTA DE ABREVIações

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCN – Planos Curriculares Nacionais.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	9
1.1.	PROBLEMA DE PESQUISA	11
1.2.	OBJETIVOS	12
1.2.1.	OBJETIVO GERAL	12
1.2.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
1.3.	JUSTIFICATIVA.....	12
1.4.	METODOLOGIA	17
2.	TODOS EM UM SÓ QUADRADO: A ESCOLA	21
2.1.	ESCOLA, ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO.....	21
2.2.	A PRESENÇA DA CULTURA NA ESCOLA.....	22
2.3.	ESTUDO DE CASO: CONTEXTO DA “ESCOLA DOS SABERES”	24
2.3.1.	OS ESTUDANTES	27
2.3.2.	OS PROFESSORES.....	28
3.	AUTORIDADE, AUTORITARISMO E AFETIVIDADE: MÉTODOS E METODOLOGIAS	30
4.	INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES DE PODER(ES) NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	43
5.	RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO ESCOLAR	53
5.1.	RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO	56
5.2.	NA SALA DE AULA	59
5.3.	CONTEXTUALIZANDO AS RELAÇÕES DE PODER E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	63
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
	ANEXOS	81

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a educação, além de ser vista como um direito humano requer condições para o acesso e à permanência, principalmente de estudantes no espaço escolar. Dentre as condições de permanência encontram-se: o bom convívio, a socialização, o ensino-aprendizagem, entre outras demandas escolares, como os recursos didáticos e estruturais provenientes do espaço físico do ambiente escolar.

Diante disso, o estudante inserido no contexto escolar, se submete à diversas situações no seu grupo, seja pela amizade conquistada com os/as colegas, a confiança dos/das docentes e o bom relacionamento com gestores e funcionários.

A construção do eu, portanto, parte de um lugar exterior ao sujeito. Essa alteridade, porém, precisa de algumas formas ser apropriadas pelo sujeito que ele possa se constituir, e isso ocorre por meio do processo de identificação. A imagem do outro que o sujeito toma como espelho de si mesmo, é interiorizada como a instância do eu ideal, estabelecendo a primeira fronteira entre o eu do sujeito e a alteridade do mundo. (KASZUBOWSKI, 2013. p. 17).

Dessa forma, a escola tem como função primordial, inserir o estudante no processo educacional, usufruindo de capacidades e competências que permitem fazer encarar situações difíceis, como o mercado de trabalho, a distinção entre o certo e o errado, o vestibular, entre outras. Esta tarefa ocorre através das relações de poder que o/a estudante está exposto/a durante seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, o objetivo é formar um cidadão crítico, reflexivo e autônomo, através do desenvolvimento pessoal, do bem-estar e da consciência dos seus direitos e deveres perante a escola e a sociedade.

A educação contemporânea tem por função estabelecer pontes entre estruturas sociais e estruturas do pensamento. Essas ligações se dão pela forma de transmissão do conhecimento (CUNHA&LEITE, 2009). A maneira como uma sociedade seleciona, classifica, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público, reflete a distribuição e os princípios do controle social (CUNHA&LEITE Apud BERNSTEIN, 2009).

A escola é um dos espaços produtores de conhecimento, de diversidade e de socialização, e segundo Foucault (2010) também corresponde a um espaço de disciplina, poder e autonomia. Dentre essas abordagens, as relações de poder estão

inseridas, e podem se apresentar de inúmeras formas, umas mais visíveis, outras ocultas. O intuito da pesquisa é analisar as formas de poder presentes na escola, através da observação das estratégias e métodos utilizados na relação entre professores e estudantes para a construção do conhecimento.

Na relação entre os indivíduos, as relações de poder apresentam-se através das potencialidades, na convivência presente nas ações próximas e na soma de forças. Na concepção de Arendt (1997) o poder passa a existir entre homens e mulheres quando agem juntos/as e deixa de existir quando se dispersam um do outro.

A presente pesquisa aborda a vida cotidiana dos docentes e estudantes, desde a chegada e a saída da escola, a convivência com colegas, funcionários, direção e professores/as, incluindo as relações dentro da sala de aula. Trata-se de um estudo de caso, sobre as relações de poder entre professores e estudantes e as possíveis influências dos docentes no processo de ensino e aprendizagem, observado em uma escola da rede privada na cidade de Chapecó/SC.

Compreendendo que as relações de poder no contexto escolar são interligadas entre si, visíveis ou não, propus-me a refletir sobre as diversas facetas que os sujeitos, aqui denominados de estudantes são “manipulados” pelas relações disciplinares no espaço escolar, dialogando com os estudos e conceitos dos seguintes teóricos: Erving Goffman, Michael Foucault, François Dubet, Marilena Chauí, Clifford Geertz, Sherry Ortner, Max Weber, Karl Marx, Pierre Bourdieu, David Ausubel e Hannah Arendt, entre outros. Com o intuito de zelar a imagem da instituição escolar e a identidade dos/as colaboradores/as da pesquisa, os nomes apresentados neste trabalho são fictícios. Além disso, será utilizada uma linguagem que represente ambos os gêneros, buscando desta forma excluir o “sexismo linguístico” que geralmente está representado de forma genérica quando, na escrita, referimo-nos para tratar de homens e mulheres, por exemplo, os professores. Neste trabalho, destacarei ambos ao escrever os/as professores/as.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos, divididos em: capítulo 1: introdução que contempla a apresentação do trabalho, o problema da pesquisa, os objetivos (geral e específico), a justificativa e a metodologia utilizada na pesquisa; capítulo 2: “Todos em um só quadrado: a escola”, abordará a importância do contexto escolar, através da socialização, da convivência com as diferenças sociais, a diversidade cultural e perfis dos gestores, docentes e estudantes da

escola pesquisada; capítulo 3: “Autoridade, autoritarismo e afetividade: métodos e metodologias”, refere-se às diversas posturas e estratégias metodológicas estabelecidas entre docentes e estudantes, durante o processo de aprendizagem, principalmente no espaço da sala de aula; capítulo 4: “Influência das relações de poder (es) no processo ensino-aprendizagem”, compreende as imbricações relacionadas as relações de poder do docente, relacionadas ao comportamento e aprendizado do estudante na assimilação do conhecimento, através da aprendizagem significativa e os dispositivos de poder como estratégia disciplinar; e, capítulo 5: “Relações de poder no espaço escolar”, apresenta-se o diálogo dos teóricos relacionados com os dados da pesquisa através da contextualização da “Escola dos Saberes”, do seu espaço da sala de aula, dos conteúdos trabalhados pelos docentes, das metodologias e estratégias de ensino e sua relação com a aprendizagem. E finalizo este trabalho com algumas considerações, como: quais foram os dispositivos de poder encontrados na “Escola dos Saberes¹”, de que forma estes dispositivos interferem no ensino e aprendizagem² do estudante e como possuem influência na relação professor e aluno.

1.1. PROBLEMA DE PESQUISA

Como as influências das relações de poder no espaço escolar interferem no processo ensino e aprendizagem?

Perguntas de pesquisa

- Quais são as formas de poder existentes no contexto deste tipo de escola?
- De que forma os docentes constroem as relações de poder no espaço escolar?
- Como se visualiza as relações de poder nos métodos de ensino?
- Como as relações de poder são interligadas às estratégias da aprendizagem?

¹ Nome fictício da escola pesquisada.

² O uso da escrita ensino e aprendizagem foi mantido, mesmo que a nova ortografia indica o uso do hífen (ensino-aprendizagem) pelo fato de contemplar os dois elementos escritos separados mas como complemento um do outro e não por justaposição. Segundo a sistematização ortográfica de Lima (2008) continua a ser usado o hífen em casos de composição por justaposição. Note-se que, nesse caso específico, não entra em questão a derivação como processo formador de palavras, com seus prefixos e falsos prefixos — situação que, aliás, exige outra compreensão —, mas tão-somente os termos compostos. Desse modo, persiste o hífen em palavras compostas formadas por: substantivo + substantivo: pombo-correio; médico-cirurgião.

1.2.OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo geral

Analisar as relações de poder existente entre professor e aluno no espaço escolar e como estas relações influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

1.2.2. Objetivos específicos

- Investigar quais são as formas de poder existente no contexto escolar;
- Verificar as estratégias utilizadas pelos docentes para que haja êxito no processo de ensino e aprendizagem;
- Analisar como as relações de poder influenciam nos métodos de ensino utilizados por esses professores;
- Averiguar o comportamento dos estudantes perante os métodos de ensino desenvolvidos pelos docentes;
- Identificar o tipo de poder (es) que são impostos aos estudantes no sentido de aceitar/contrariar as orientações estabelecidas pelos professores e gestão escolar;
- Observar como as relações de poder acontecem entre professores e professoras, alunos e alunas na rotina escolar.

1.3.JUSTIFICATIVA

A elaboração desta pesquisa partiu da tentativa de conhecer e entender as relações de poder existentes no espaço escolar especialmente dentro da sala de aula, com o propósito de conhecer os dispositivos de poder (es), empregados por Foucault (2010), e reproduzidos por docentes, gestores e também entre os próprios estudantes.

Segundo Passos (1996), estudar o contexto escolar a partir do seu cotidiano é compreender a ação dos sujeitos que nela se movimentam, entendendo essa realidade específica nas suas articulações com a realidade macrossocial. Dessa forma, observa-se, a partir de relatos dos profissionais da educação, que a forma

como o sujeito apresenta estratégias disciplinares seja o docente e/ou gestor escolar, interfere no comportamento e na disciplina dos estudantes.

Foucault (2010), ao se referir aos dispositivos de poder (es) presente (es) no espaço escolar destaca o contato entre os sujeitos, a presença, o afeto, a autonomia, a advertência, a punição e a disciplina. Conforme Passos (1996) ter o cotidiano escolar como foco de análise, exige percorrer um trajeto teórico que não fragmente os fenômenos, mas que revele a gênese e a natureza do processo educativo.

A educação para Cunha (2009) é e tem que ser, “responsabilidade da sociedade; englobando, igualmente, os governos, as famílias, as comunidades e as organizações, exige o compromisso e a participação de todos” (CUNHA, 2009 p.08) numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas.

Contudo, os problemas que envolvem a educação e, principalmente, o espaço escolar, muitas vezes, não envolvem somente a escola, mas também o contexto familiar que interfere no ensino e aprendizagem do estudante. Já, os problemas, situados no espaço interno da escola, como por exemplo, agressões, violências verbais, discriminações, conflitos, déficits de aprendizagem, cabe a instituição tomar providências conforme afirma Dubet (1997).

Caso não seja resolvido na instituição escolar, esta deverá buscar em outras instâncias a solução do problema, como por exemplo, o auxílio de Conselho Tutelar e/ou Conselhos Municipais de Educação. Foram estas as principais questões que me desafiaram a procurar entender o espaço escolar. Assim, não se pretende buscar respostas para todas estas questões, mas analisar e entender como estes dispositivos de poder se entrelaçam e reproduzem a disciplina através da postura, autonomia, autoridade, relações afetivas e estratégias de ensino.

Cabe ainda destacar que a importância de se desenvolver esta pesquisa, para o viés científico está voltado para o âmbito educacional, proporcionado pelo curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O estudante de licenciatura tanto de Ciências Sociais como de outro curso de licenciatura, durante a graduação possui a necessidade de inserção no contexto escolar, pois é no espaço escolar que o acadêmico desenvolve aptidão pela educação para futuramente tornar-se um docente. Já que a escola também é o espaço de preparação para docência.

É necessário cursar disciplinas de Metodologias de Ensino, Estágios e tantas outras atividades acadêmicas para entender o contexto escolar, a fim de melhor

desempenhar suas funções dentro dele, seja pelas atividades acadêmicas como: os projetos de extensão, o PIBID e até mesmo a profissionalização docente. Percebo assim, que através de leituras, conversas informais e experiências adquiridas nos estágios e na escola como docente a necessidade de aprofundar o estudo nos temas da educação para profissionalização docente. Enquanto profissional, quero especializar-me na área da educação, pois acredito que é através da educação, do conhecimento e da percepção crítica que é possível garantir o desenvolvimento humano e formativo, do desenvolvimento, econômico, político e cultural dos educandos, sejam eles, da rede pública ou privada de ensino.

Outro aspecto a ser observado é à relevância social do estudo, uma vez que sua análise poderá contribuir consideravelmente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tanto para eu (pesquisadora) quanto para a instituição de ensino, especialmente no que se refere às relações de poder entre docente e estudante, principalmente nesse estudo de caso, realizado na rede privada de ensino.

Surge então a relevância de se abordar o tema sobre as relações de poder existentes no contexto escolar para compreender as influências no processo ensino-aprendizado, através da pluralidade presente nas abordagens educacionais existentes entre docentes e alunos.

Vale ressaltar que o público da pesquisa são estudantes, docentes e gestores, do Ensino Médio de uma escola privada. A delimitação do público alvo deu-se pela capacidade argumentativa e reflexiva provida dos estudantes do Ensino Médio e docentes de várias áreas da educação presentes no contexto escolar.

Durante o processo de pesquisa, por motivos maiores, mas especificamente pela adesão à greve da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina, incumbi-me da necessidade de mudar o rumo da pesquisa, passando da escola pública estadual para a rede privada de ensino.

A proposta inicial de pesquisa priorizava o público do ensino na rede pública estadual de ensino, pois contempla, segundo as Leis de Diretrizes e Bases – LDB (2010), no inciso II do Art. 208,

[...] a garantia como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso sem alterar o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”. (LDB, 2010, p. 09).

Segundo a LDB (2010) a constituição confere ao Ensino Médio da rede pública de ensino, o direito ao acesso à educação gratuitamente a todo cidadão. O Ensino Médio deixa de ser obrigatório para as pessoas maiores de 18 anos, “mas a sua oferta é dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem” (LDB, 2010, p.09).

Considerando que o ensino público é o “estatuto de direito de todo cidadão através da construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa como cidadão” (LDB, 2010, p.09).

Nessa perspectiva, a LDB, objetiva uma educação de qualidade independente da qual seja a rede de ensino, público ou privado. Nesse estudo de caso, dar-se-á a importância de conhecer e acompanhar as orientações propostas pela LDB, para melhor analisar a realidade escolar, especificamente, as relações de poder e o ensino e aprendizagem na rede privada.

Segundo a LDB (2010), a rede privada de ensino também é orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conta com a perspectiva para o nível do Ensino Médio a oferta de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

[...] a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (LDB, 2010, p.11).

Contudo, a “Escola dos Saberes” prioriza o ensino voltado ao mercado de trabalho. Segundo a instituição escolar, investem nos intensivos para o ENEM³ e cursos pré-vestibulares, despertando no educando o anseio e o objetivo de conquistar os melhores resultados, através da inserção nas universidades mais concorridas, inserindo-se nos ramos profissionais com maior destaque,

³ Exame Nacional do Ensino Médio.

oportunizados pelas condições financeiras das famílias que buscam reproduzir o bem-estar financeiro a seus filhos.

Segundo Cunha (2009), o art. 205 da constituição informa que a educação é dever do estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade. Mais adiante no art. 209 afirma ser livre o ensino à iniciativa privada. O desenvolvimento econômico do país,

[...] a precária qualidade do ensino público e a melhora crescente da qualidade do serviço educacional prestado pela escola particular propiciam o crescimento do setor privado, isto é motivado por empresários e dirigentes extremamente competentes e organizados na gestão educacional. (CUNHA,2009 p.08).

Moises (2006, p.50) menciona as ideias de Scott, como importante elemento na análise das instituições privadas, pois são caracterizadas pela “eficácia e pela organização”. Ressalta o autor, que os indicadores da eficácia e organização dentro do espaço instituição educacional, perpassam pela organização e qualificação do trabalho, da infraestrutura, da qualidade de ensino para com os membros da instituição, no caso, principalmente, os estudantes.

Com base na análise realizada por Moises, compara-se com o contexto da “Escola dos Saberes” que comunga desta análise pelas observações e dados obtidos.

A “Escola dos Saberes” disponibiliza para os estudantes, professores e funcionários, boas condições de infraestrutura, possui ampla biblioteca com inúmeros acervos, laboratórios de informática, de Ciências (Química, Física e Biologia) devidamente equipados e quadras de esporte para melhor desempenho do aluno.

Segundo a “Escola dos Saberes”, ela disponibiliza um sistema *online* para os estudantes acompanharem as notas, desenvolverem atividades extraclasse e haver aproximação e acompanhamento do desempenho dos estudantes pelos familiares. Também oportuniza aos estudantes a escolha de práticas esportivas e artísticas no contraturno como, por exemplo, futsal, taekwondo, teatro, coral, dança, *ballet*, ioga entre outras modalidades, sempre com o acompanhamento de um profissional da área. Essas atividades despertam o incentivo de estudar no aluno, distraíndo-se e relaxando-se para obter melhores resultados na aprendizagem.

Para Afonso (2000) duas dimensões devem ser levadas em consideração no ensino privado: a educacional e a financeira. A educacional pelas abordagens avaliativas da instituição, pela estrutura organizativa desde a estrutura física até a organização didática e a gestão escolar e, pela produtividade e resultados providos dos estudantes. A dimensão financeira torna o aluno um cliente, mas proporciona a escolha da inserção nas melhores universidades e a rentabilidade do mercado de trabalho.

Dessa forma, o ensino da rede privada, pago pelas famílias dos estudantes, oportuniza aos seus “clientes” o ensino de qualidade, por ser pago? Mas no caso da “Escola dos Saberes”, difere também porque divulgam que também tem a preocupação de desenvolver as capacidades intelectuais, físicas e psicológicas dos estudantes na produção de conhecimento, mas também, “cobram” dos estudantes e familiares o comprometimento com a escola, pois é enfatizado nas metas da instituição, que o estudante deve demonstrar-se interessado e comprometido com as orientações escolares para almejar bons resultados, como a qualificação e o conhecimento.

Em suma, o ensino privado almeja proporcionar aos seus “clientes”, as melhores condições formativas através de um docente qualificado, de boa estrutura física, de recursos didáticos modernos e conceituados no mercado e assim, os clientes possuem a exigência de usufruir da melhor forma possível desse espaço educacional afim de ter uma educação de qualidade, de um trabalho reconhecido, de prestígio e de respeito.

Com o consentimento dos profissionais da educação da “Escola dos Saberes”, com a orientação do docente Ari Sartori, das normas da instituição escolar, das orientações dos PCNs, e da LBD e seguido o problema de pesquisa a fim de entender como as relações de poder acontecem entre professor e aluno são visíveis ou invisíveis em uma escola privada, procurei desenvolver essa pesquisa.

1.4. METODOLOGIA

O presente estudo de caso desenvolveu-se em uma escola da rede privada de ensino, localizada no centro da cidade de Chapecó, estado de Santa Catarina. Os sujeitos participantes da pesquisa foram estudantes, docentes e gestores desta

escola. Para averiguar as relações de poder que se desenvolvem na escola, utilizei de metodologias diferenciadas para obter as informações da pesquisa.

Destas metodologias de cunho qualitativo destacam-se: a investigação e observação participante na sala de aula e no interior da “Escola dos Saberes”; Conversas informais, relatos e depoimentos; entrevista semiestruturada e a técnica do grupo focal. Foi solicitada a permissão e o consentimento informado antecipadamente, aos docentes e aos alunos pela equipe gestora, permitindo desta forma, a realização da pesquisa.

A metodologia de pesquisa desenvolveu-se em três etapas:

Na primeira etapa, desenvolvida entre os meses de março e abril do ano de 2015, foram realizadas as observações e a descrição do espaço de sala de aula, através de diário de campo. Os objetivos da primeira etapa foram primeiramente, conhecer o espaço da “Escola dos Saberes”; compreender a dinamicidade das relações presente entre estudantes, professores e gestores e entender o contexto escolar através do comportamento, métodos de ensino, estratégias, atividades, ações disciplinares, presentes entre os sujeitos colaboradores da pesquisa.

Na segunda etapa, realizada entre o fim de abril e o início do mês de maio, após observar vinte aulas das diversas disciplinas em duas turmas do Ensino Médio, foram selecionados, a partir das observações das aulas, dez estudantes para compor o grupo focal; porém, somente 8 estudantes compareceram na atividade. Contribuíram também para a pesquisa cinco docentes e 2 gestores através da entrevista semiestruturada.

Os critérios para a seleção dos participantes da pesquisa foram:

- a) **Os estudantes:** pela questão de gênero, contemplando alunas e alunos; valorizando os vários ‘perfis, de diferentes características, como tipo de comportamento, postura, dedicação, alunos “calmos”, “bagunceiros”, tímidos explosivos, expressivos, alunos do “tipo popular” que exerce liderança e aqueles “taxados” de bagunceiros e os “crânio-de-ferro” conhecidos como CDFs, que ficam horas a fio estudando.
- b) **Para os docentes:** pela questão de gênero também, foram contemplados professoras e professores; atribuiu-se disciplinas tanto das áreas de linguagens quanto da de humanas (Português e Literatura, História e Sociologia) e também da área de exatas e das ciências (Matemática, Física, Química e Biologia); estratégias, métodos e posturas de ensino diferentes, docentes voltados mais ao conteúdo,

como no caso da docente Maria Rosa, e outros perfis como a docente Dulce e Antônio que apresentam um método diferenciados.

c) **Para os gestores:** não houve critérios específicos, pois foram contemplados ambos os responsáveis pela instituição escolar.

Na terceira etapa, realizada no final de maio e início de junho, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e o grupo focal e, a partir destes, a análise, interpretação e compilação dos dados.

A metodologia de entrevista semiestruturada conta com um roteiro de questões abertas, que possibilita ao pesquisador acrescentar novas perguntas conforme o tema for abordado através das respostas do entrevistado. Posteriormente, a coleta dos dados, sendo que os mesmos foram transcritos e utilizados na pesquisa.

A metodologia do grupo focal é “uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais como um dos foros facilitadores da expressão de características psicossociológicas e culturais”. (WESTPLTAL& BÓGUS&FARIA 1996, p.473). Esta técnica prevê a obtenção de “dados a partir de discussões cuidadosamente planejadas onde os participantes expressam suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica num ambiente permissivo e não-constrangedor”. (WESTPLTAL& BÓGUS&FARIA 1996, p.473).

O grupo focal é organizado da seguinte forma: O grupo focal é conduzido por um moderador, que deve propor várias questões para os participantes. Estas questões compõem um roteiro previamente testado, preparado a partir dos objetivos do estudo. Ao moderador cabe encorajar os participantes a expressarem livremente seus sentimentos, opiniões e pareceres sobre a questão em estudo. Também cabe ao moderador manter a discussão focalizada, fazendo resumos e retomando o assunto quando alguém se desvia dele. Um observador é encarregado de captar as informações não-verbais expressas pelos participantes e, ao final, ajudar o moderador a analisar os possíveis vieses ocasionados por problemas na sua forma de coordenar a sessão. (WESTPLTAL& BÓGUS&FARIA 1996, p.473).

Após a reunião do grupo focal, o pesquisador transcreve detalhadamente todas as informações expressadas pelos participantes e no presente caso, foi selecionado, as abordagens necessárias para inserir a análise da pesquisa.

Vale ressaltar que durante todo o processo de observação, coletei relatos, depoimentos, conversas informais com docentes e estudantes, que contribuíram muito com a pesquisa.

Após todo o processo de investigação da realidade cotidiana da escola, através da etnografia, vista como importante instrumento antropológico, segundo Geertz (1985) para descrever e interpretar o comportamento cultural, utilizei da “descrição densa” no qual a posição do pesquisador não seja somente a de um observador da conduta de um grupo ou de uma situação natural, mas daquele que procura obter das pessoas observadas os significados que conformam e dão corpo aos seus comportamentos, findando assim, esse trabalho de pesquisa.

2. TODOS EM UM SÓ QUADRADO: A ESCOLA

A escola é vista como um lugar de encontro dos amigos. Estou falando do lugar mágico que é a escola, espaço da alegria, do convívio, dos laços afetivos, amorosos e dos conflitos e disputas, visto assim pelo olhar do estudante: o sujeito principal da pesquisa. Pelas observações realizadas percebi que é dentro do espaço escolar, que se apresenta um coletivo de ideias, pensamentos, posturas, atitudes, conhecimentos, amizades e relações de poder.

2.1. Escola, espaço de socialização

Compreende-se que a escola, de acordo com Foucault (2010) “é a socialização dos conhecimentos”, visível entre estudantes, docentes e profissionais da educação, também é espaço onde há relação de poder, permeadas pelas hierarquias, pelas relações de gênero, classes sociais e também a presença étnica.

Segundo Mendonça (2011), historicamente o espaço escolar constitui os sujeitos da aprendizagem, providos pelos docentes para com o estudante e vice-versa. Assim, ao longo do tempo, “a instituição escolar tem a responsabilidade social da transmissão do conhecimento”. (MENDONÇA, 2011 p.341).

No espaço escolar apresentam-se várias formas de agir, educar e obter resultados de aprendizagem. Essas ações podem ser denominadas de estratégias e dispositivos usados pelos docentes nas mediações e intervenções entre os sujeitos, no caso deste estudo, estudantes do Ensino Médio. Segundo Goffman (2002) as estratégias e dispositivos presentes na relação entre sujeitos produzem sentidos e significados. Exemplo desses significados e sentidos são conteúdos trabalhados em sala ou em outros espaços, como as atividades práticas desenvolvidas no laboratório de Química, Física e Biologia, as metodologias de produção textual para o ENEM que promovem o ensino e o aprendizado.

O dispositivo de poder vigilante, atribuído por Foucault (2010) como “uma máquina de controlar indivíduos influenciou na arquitetura de várias instituições formadoras de sujeitos”, designado pelo autor como sociedade disciplinar:

Graças a seus mecanismos de observação o Panótipo ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens, um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde se exerça. (FOUCAULT, 2010, p.180).

Carvalho (1996) explicita a ideia de que a escola é constituída por disciplinas. Destaca o termo “disciplinas” no plural para contemplar as diversas relações disciplinares, como por exemplo, através do comportamento em sala de aula, da assimilação de determinados conhecimentos, habilidades e atitudes.

Contudo, Carvalho (1996) defende a ideia de que a disciplina ou indisciplina na escola, não é de obter somente uma padronização de comportamento, mas o de ensinar certas maneiras de se trabalhar. Por sua vez o ensino é uma arte-prática que não tem regras que garantam o êxito.

Aquino (1996) pondera que a escola não é reprodutora de conhecimento, mas de fomentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura de desconstrução e reconstrução, entendida como, a construção de um saber organizado, e por sua vez, possui a necessidade de (re) organizar e (re) construir o conhecimento, dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos na incansável busca de uma visão múltipla dos saberes, dos conteúdos e das metodologias.

2.2.A presença da cultura na escola

No ambiente escolar, conforme as observações realizadas, a escola além de ser o espaço de socialização como afirma Foucault (2010), também é o espaço da diversidade cultural. Nesse espaço, encontram-se sujeitos de diversas doutrinas religiosas, de pertença étnica, de gênero e classe social que nas Ciências Sociais são designados de marcadores sociais da diferença.

Na perspectiva interpretativa de Geertz (2008) compreende-se que as especificidades e complexidades da ação humana são interpretadas por olhares ecléticos das experiências vivenciadas num determinado contexto cultural. De modo, que a cultura é vista como rede de significados que envolve os sujeitos nos diversos espaços que estão inseridos, nesse caso, essa rede de significados encontra-se também na “Escola dos Saberes”.

Compreende-se que a cultura não está no sangue e, sim, na construção social, no sentido antropológico. Assim, Roberto da Matta (1981) refere-se a cultura, “como um conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado” (DA MATTA, 1981.p.04), visto também como um instrumento fundamental para compreender as diferenças entre os homens e as sociedades. Dessa forma, a cultura é o elemento essencial a ser analisado dentro do espaço escolar.

Os sujeitos no decorrer da vida adquirem, através de experiências, *habitus* que traduz, na perspectiva de Bourdieu (2011) “os estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas”.

Desta forma, a compreensão do *habitus*, no entanto, além do indivíduo, diz respeito às estruturas relacionais às quais está inserido, possibilitando a concepção tanto de sua posição num campo, quanto no seu conjunto de capitais, que pressupõe além do acúmulo de bens e riqueza, todo recurso ou poder que manifesta em uma atividade social. No que se refere ao capital cultural, compreende os saberes e conhecimentos reconhecidos por diploma e intelectualidade.

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola [...] ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pela meio família, desempenhe um papel na escola da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU, 1998 p.50).

Bourdieu (1998), em sua análise da sociedade contemporânea, aponta que os homens fazem suas próprias relações sociais, e através do espaço escolar dar-se-á a reprodução cultural e social:

O sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 1998, p.311).

Associando à leitura de Bourdieu com as análises de Weber (2004) sobre o monopólio do uso da dominação e a legitimidade, indica que reproduzem desigualdades, inclusive no espaço escolar. A hegemonia das classes dominantes embaça a visão sobre a “boa escola” compreendida como “uma escola de qualidade,

democrática, universal, pública e gratuita, ou seja, uma escola pública que acredita na transformação social” (BOURDIEU, 1998. p. 312).

2.3. Estudo de caso: contexto da “Escola dos Saberes”

A instituição escolar “Escola dos saberes”, foco da pesquisa, encontra-se aproximadamente há vinte e seis anos no mercado de trabalho. Conforme dados da instituição, desde o início, a “Escola dos Saberes” influenciou as escolas públicas e privadas, especialmente de Chapecó.

Segundo as orientações da escola, a mesma, busca novos e melhores padrões de qualidade do ensino. Isto porque, segundo ela, inovou no processo pedagógico, na qualidade do corpo docente e nas demais condições para viabilizar uma educação de qualidade, comprometida com as mudanças. Afirma a “Escola dos Saberes” que seu maior intuito é fomentar a qualidade do ensino em si, é qualificar os cursos preparatórios para vestibulares e expandir resultados.

Conforme orienta as metas institucionais, a “Escola dos Saberes” tem como missão, promover uma educação nos diversos níveis, comprometida com a melhoria das condições de vida das pessoas e da comunidade local-regional, pautada em sólidos conhecimentos científicos e técnicos, de caráter humanista, com espírito de inovação e criatividade, pautada em relações éticas.

Esta perspectiva parte da premissa de que seus professores e colaboradores não são apenas funcionários, são, antes de tudo, pessoas humanas, sujeitos ativos, responsáveis e solidários de um projeto de educação.

Segundo as metas da instituição, ela preza pela autonomia, crítica construtiva/propositiva, e liberdade de opinião e expressão. Contudo, informa que tal concepção não pode ser entendida como um liberalismo individualista e descomprometido. Pelo contrário, reforça a tese da valorização da pessoa humana e da sua sujeição às instâncias colegiadas e hierárquicas e suas decisões.

Conforme dados da escola, a ideia de movimento reiterada na missão, na filosofia, nos princípios, na função social da escola, enquanto instituição educativa e socioeducativa, traz subjacente o caráter histórico-cultural-social, tanto do homem quanto da sociedade, onde cada momento histórico presente corresponde a uma construção e representação da síntese de toda herança cultural-social humana das

relações entre si e com o meio e de todas as outras relações que a natureza estabelece.

Segundo suas metas, o Ensino Médio tem a missão de consolidar a formação básica. Se constitui no espaço e tempo onde os estudantes buscam definições para o seu futuro, no tocante ao trabalho e a tudo o que diz respeito à vida individual e à cidadania.

Conforme a escola, o trabalho educativo deve permitir que o corpo discente consolide valores, em que tenham ênfase a postura e prática-ética; o respeito às diferenças pessoais e sociais; a solidariedade e a competição saudável; desenvolva a capacidade de comunicação oral, escrita, corporal e plástica; conheça aspectos importantes dos ordenamentos legais, particularmente os relativos à legislação trabalhista e previdenciária, direitos do consumidor, legislação tributária, legislação civil e penal, código de trânsito, estatuto da micro e pequena empresa, legislação comercial, legislação ambiental, através de palestras com profissionais especializados.

Segundo a “Escola dos Saberes” indica a necessidade de desenvolver hábitos de uma vida saudável, praticando exercícios físicos e esportivos, hábitos alimentares adequados, tendo postura clara em relação a drogas lícitas e ilícitas, cultuando valores humanos e sociais que reforcem o bem-estar físico, mental e espiritual; conceber, defender e construir relações democráticas nos espaços de convivência, na sala de aula, na escola, na família, na sociedade, aprendendo a respeitar as diferenças e as regras coletivas, entre outras habilidades.

Conforme dados obtidos na entrevista com o gestor da “Escola dos Saberes”, a escola conta com setecentos alunos, um diretor geral, duas coordenadoras dos níveis fundamental e médio, seis profissionais pedagógicos, uma psicóloga e aproximadamente vinte e cinco docentes nas diversas áreas da educação, além dos funcionários dos serviços gerais, em torno de 5 pessoas.

A partir das entrevistas, da observação e do grupo focal, constatou-se algumas características comuns sobre o perfil da escola.

Segundo o diretor⁴, a escola busca qualidade, inovação e conhecimento, mas sem se descuidar do “ser humano”. “É muito fácil - diz o diretor - às vezes, somente trabalhar o conhecimento. O conhecimento basta o professor tê-los e trabalhar bem

⁴ Informações obtidas através de entrevista semiestruturada com o diretor da escola pesquisada, no dia 29/04/2015.

com os alunos”. De acordo com uma docente, visualiza a escola “como um espaço de constante transformação” e a caracteriza em duas palavras: “mudança e qualificação”. Duas outras docentes, visualizam que a escola é “uma verdadeira família”.

Segundo Carvalho (1996), a escola é comparada a “familiaridade”. Também essa comparação é realizada pela professora da disciplina de Língua Portuguesa, que menciona em seu relato que o aluno é tratado como um filho na escola, pela constante preocupação que os docentes possuem com os estudantes.

Uma dessas docentes citadas acima, que trabalha na escola há 20 anos, afirma que há uma certa liberdade, por mais que a coordenação faça cobrança, diz ela, “tem que ser assim ou, de um jeito diferente, depositam confiança no meu trabalho. Sem deixar de lado a necessidade de trabalhar as questões de valores, de família, a formação da pessoa, não só educação pela educação, mas educação do jovem da atualidade”.

Em outro relato, um docente enfatiza que se as escolas, em geral, são locais que “representam coisas boas, excelentes”, explicita o docente, “jamais me vejo em outra profissão, se não tivesse isso, minha vida seria uma porcaria”. Continua o mesmo docente, “gosto do que faço, porque é aqui que desejo passar meu tempo, pois tenho amigos, tenho tudo”, destaca o docente.

Por outro lado, além da cobrança, da relação familiar, uma terceira docente menciona que a escola, possui uma estrutura adequada, possui apoio e atenção da coordenação pedagógica. Mas avalia que necessita de muita dedicação docente, pois “é muita atividade, muita coisa extra, preciso vir trabalhar todas as tardes e ainda levo coisas para fazer em casa. Mas eu gosto de trabalhar aqui, tem muita avaliação, tarefa, diários, muita coisa, burocrática” e, isto traz implicações: repetição de estratégias de aula de anos anteriores.

Os estudantes participantes do grupo focal, veem a “Escola dos Saberes”, como espaço de estudo, profissionalização para o mercado de trabalho, um caminho para a faculdade.

A partir das observações e conforme a coordenadora pedagógica mencionou durante a entrevista semiestruturada realizada na escola, que os estudantes usam roupas, calçados, acessórios de marcas, diferentemente dos docentes, essa desproporção, afirma que os estudantes fazem um estranhamento dos docentes, ao “olhar dos pés à cabeça” àquele que não utiliza os mesmos produtos de marca. No

entanto, ela acredita que é somente a primeira impressão, não submetem o professor pela sua aparência, mas pelo seu profissionalismo.

Visualiza-se que a “Escola dos Saberes” oportuniza os estudantes de famílias de classe média-alta, ou seja, nesta escola não há tanta diversidade quanto à classe social, da cidade de Chapecó e de alguns municípios próximos. Vale ressaltar que a condição financeira dos estudantes não é a mesma dos funcionários e professores. Esta condição implica nas desigualdades de classes entre professores, funcionários e seus alunos. Argumenta uma docente, que são poucos os filhos dos docentes que estudam na “Escola dos Saberes” da instituição escolar.

2.3.1. Os estudantes

O perfil dos estudantes é caracterizado pelo diretor José Paulo como aqueles que possuem muita vontade de estudar. Mas, justifica que “não basta ter uma boa escola, não basta ter bons professores, boas ferramentas ou bons materiais, mas é indispensável o comprometimento individual do aluno e, lógico que, o acompanhamento da família ajuda bastante”.

Geertz (2008) denomina de *nativos* os sujeitos. Assim, sendo a fala da coordenadora pedagógica Alice, que os estudantes, deveriam estudar muito mais em casa: “Às vezes o aluno até tem facilidade no ensino fundamental, mas quando chega no Ensino Médio, se ele não for além, aumenta o tempo de estudo em casa, ele começa a diminuir as notas”.

Um dos estudantes que participou do grupo focal menciona que há uma divisão, no espaço escolar, principalmente na sala de aula, a qual segundo ele é dividida em dois grupos: “os nerds e os populares, que dificilmente se misturam, mesmo havendo um bom tempo de convivência entre os colegas, ainda não sabem conviver com as diferenças”.

Compreende-se desta forma que, os estudantes, possuem dificuldades em conviver com as diferenças. Tenho observado que os estudantes, ao chegarem na sala se aproximam dos colegas que realizaram trabalhos, conversam com quem possuem mais afinidade, por outro lado, também, estão presentes os alunos que não se envolvem com grupos, preferem ficar “isolados”, realizam trabalhos individuais e pouco se manifestam em sala de aula.

2.3.2. Os professores

O perfil dos professores da “Escola dos Saberes”, segundo o diretor José Paulo, possui docentes com muitos anos de trabalho e experiência, inclusive alguns estão desde o surgimento da instituição. Para ele, a permanência dos docentes na instituição significa comprometimento e zelo pela formação continuada. Ressalta José Paulo que a “Escola dos Saberes” realiza várias paradas durante o ano, para estudo com a equipe pedagógica e docentes.

Ressalta o diretor, que a proposta pedagógica incentiva que o professor seja mediador. Entende por professor-mediador “aquele que deixa de lado um pouco, a transmissão de conteúdo. Isso significa que na medida do possível, o professor vai construindo os caminhos de aprendizagem do aluno”, *ele orienta*.

A coordenadora pedagógica Alice vê os professores muito parecidos com alunos:

[...] muitas vezes a situação que tenho que resolver com o aluno tenho que resolve com o professor. Às vezes parece que os professores deveriam ser, talvez, mais maduros, claro que não todos, pois tem professor aqui com mais de 40 anos de experiência. Mas os novatos, não tem tanta experiência em sentir que aquela cara feia do estudante, de te olhar do pé a cabeça, não é porque ele não te gosta, é porque é adolescente. Parece que quando os professores são mais jovens, eles levam pra eles, como algo pessoal. (ALICE, COORDENADORA PEGAGÓGICA. Fonte: ENTREVISTA).

Em uma descrição sobre os docentes, realizada por um próprio docente, sublinha que o “professor que é limitado ao planejamento, pode fazer o melhor planejamento do mundo, mas não significa que ele será o melhor professor do mundo”. Pondera o docente “que uma característica do professor é ter várias formas de lidar com as coisas, que você pode mudar teu planejamento de uma hora para outra”.

Nos relatos dos estudantes através do grupo focal, sobre os professores, destacam as seguintes características: “Professor é essencial, para a aprendizagem, para a qualidade. Senão, não vai aprender nada! Porque não vai ter nada para passar! Resume um texto em poucas linhas”. Outro estudante destaca: “Eu só aprendo pelo professor! Não consigo estudar sozinho, se a gente não precisasse do professor não precisava ir pra escola, os professores são muito importantes! Por que...se não fosse eles, não evoluiria!” O mesmo estudante diz: “Porque ninguém

ensinaria ninguém a nada! Não ia ter ninguém inteligente, não teria médicos, dentistas e tudo”.

A partir das observações realizadas na sala de aula, destaca-se que por mais que os estudantes tenham opiniões contrárias sobre a imagem docente, demonstram respeito pelos mesmos. Apesar de que algumas vezes, os docentes são submetidos a situações problemáticas, como por exemplo, rejeição dos alunos pelas notas atribuídas, pelas tarefas que os estudantes deveriam fazer em casa, não são realizadas, e disso resulta, em “sermões” cobrança ou desentendimento com docentes.

Considerando que a escola em si, é o espaço que contempla a diversidade também se encontra nela as relações de poder entrelaçadas com as estratégias e metodologias de ensino. Além disso, o perfil “Escola dos Saberes”, caracteriza-se pela busca constante pela qualificação profissional, docentes comprometidos, estudantes dedicados, exaltando o *status* da escola da rede privada de ensino.

A “Escola dos Saberes” busca a parceria com a família dos estudantes, pois a instituição, vê a necessidade de contar com o apoio dos responsáveis dos alunos a fim de unir os vínculos afetivos. Alguns docentes concordam com a necessidade de ter a escola e a família como aliadas. Os estudantes compreendem que os docentes, de certa forma, representam a figura materna ou paterna, pela dedicação, pelo carinho e atenção presente na relação familiar.

A partir das observações, percebi em vários momentos que a família é citada pelos profissionais, nas mais diversas atividades, seja nas assembleias de pais, na compra e venda de materiais didáticos, no desenvolvimento de projetos ou também nas situações conflituosas acarretadas entre os estudantes em si ou com os docentes. Reforça-se a ideia, que a “Escola dos Saberes” possui a família como base e apoio no processo educacional. A relação familiar no contexto escolar proporciona maior proximidade entre professores, estudantes e pais.

No caso da “Escola dos Saberes”, busca a parceria com as famílias, a fim de que os acontecimentos da escola, a família fique sabendo, seja, por questões problemáticas como: atritos entre professor e aluno, sobre revisão de nota e acompanhamento do desempenho do estudante e/ou até mesmo, pela presença assídua, pois, na maioria dos estudantes são os pais que trazem o filho até a escola e parte daí essa relação, caso precise comunicar os pais sobre algo que aconteceu com o estudante/filho, os pais estão próximos e acompanhando a rotina escolar.

3. AUTORIDADE, AUTORITARISMO E AFETIVIDADE: MÉTODOS E METODOLOGIAS

Durante a pesquisa, as categorias de afetividade, autoridade e autoritarismo apresentaram-se no espaço escolar. As reproduções dessas categorias dependem da relação de outro sujeito. No âmbito escolar, as categorias de autoridade, autoritarismo e afetividades se entrelaçam nos métodos, metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos docentes. Desta forma, pretende-se analisar como essas categorias desempenham suas funções através de mecanismos educacionais.

Para Moraes (2011), o autoritarismo é a doença da autoridade. Toda autoridade é um valor, pois é a garantia da liberdade. Mas qualquer valor, por mais puro que seja, quando se hipertrofia, faz-se num anti-valor. Eis porque fica muito necessário, ao pensarmos especificamente na realidade da sala de aula, estabelecer certa divisão entre as mencionadas antípodas.

Segundo Moraes (2011), a autoridade é constituída e precisa ser aceita. Ela não faz dos educandos inferiores, ao contrário, dá as suas vidas um sentido mais seguro da caminhada e de conquista.

Assim,

[...] a autoridade de fato e sempre respeitável, enquanto que a de direito só poderá sê-lo por coincidência. Isto porque a autoridade tem a ver com liderança, e nada tem a ver com chefia; entendendo-se que líder é aquele que se propõe e é aceito como chefe- no mais comum- é aquele que se impõe por um recurso de poder. Cabe o professor, no uso de uma autoridade que, como disse, é inerente à sua função, auxiliar o educando a ir reconhecendo que a vida é diferenciada: tanto em coisas intransformáveis quanto em coisas que podem e devem ser modificadas. (MORAIS, 2011.p. 21).

Conforme afirma a docente Dulce, não precisa explicitar autoridade, mas orientar os alunos como no caso das aulas em laboratório. Afirma não saber ser um professor ideal por isso ela pede,

[...] para eles prestar atenção, eles prestam, eu sinto que é mais fácil trabalhar dessa forma, do que se eu fosse uma pessoa que fica só xingando ou dando lição de moral... acho que assim é mais legal porque parece que eles entendem como é ficar ali na frente, eles querem tentar ajudar, ou sei lá, puxar o saco, porque é amigo, uma coisa assim... acho que é mais fácil dessa forma. E é mais confortável pra mim, e não preciso ficar me estressando o tempo inteiro posso fazer daquilo uma experiência divertida. (DULCE, BIOLOGIA. Fonte ENTREVISTA).

No caso da educação, aponta Arendt (1997), que a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade, sendo que,

A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. (ARENDT, 1997, p.43).

Conforme aponta a professora Helena, “tinha medo de não ter autoridade, deles não me respeitar, pois comecei “novinha” com pouca experiência, não tinha autoridade, e aos poucos, e o jeito de lidar com eles, eles tinham muito respeito comigo” (HELENA, LÍNGUA PORTUGUESA. Fonte: Entrevista).

José Pedro menciona que a “Escola dos Saberes” orienta que sejam bem rigorosos, mas ao mesmo tempo afetivos”. Essa orientação esteve presente durante a entrevista com a docente Helena, ressaltando a necessidade de ser afetiva, mas ter autonomia, não querer dizer rigorosa, mas impor respeito aos alunos. Segundo Libâneo (1994) a autoridade e autonomia são dois pólos do processo pedagógico; a autoridade do professor e autonomia dos alunos são a realidade aparentemente contraditórias, mas de fato, complementares.

A partir da concepção de Arendt (1997), analisa-se que a função do docente vai além do educar, ter a competência de transmitir através da sua autonomia, conhecimentos aprofundados em vários âmbitos que proporcione ao estudante amplitude, críticas e responsabilidade nas interpretações do mundo.

Com a premissa de mediar às relações entre professores e alunos, a coordenadora escolar Alice, menciona que quando atua como docente, somente teve que erguer a voz com dois alunos, diz ela, “não é meu perfil, pois não sou de gritar, fazer escândalo. Mas o que combino com eles eu cumpro. Quando precisa chamar pai, avô, chamar professor, eu chamo”.

A partir desse depoimento percebe-se que a relação de poder é imposta, nesse caso, pela função docente, quando a atual coordenadora pedagógica, atuava em sala de aula. No momento, como coordenadora pedagógica, possui a função de mediar e resolver o problema ocasionado entre professor e aluno, porém, percebi algumas vezes, que o docente não possui a autonomia suficiente para resolver o problema antes da intervenção do pedagógico.

Segundo Libâneo (1994) “as relações entre professores-alunos as formas de comunicação, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente”. (LIBÂNEO,1994, p. 249.)

A partir das observações pude verificar que para o docente, a arte, o comando, as táticas de conduzir o estudante para determinadas direções, influencia diretamente no possível comportamento do estudante. Vale ressaltar que em algumas aulas observadas, a maioria dos alunos pareciam “estáticos”, ou seja, atentos às explicações da docente, principalmente, nas aulas de Biologia, na qual a docente Dulce, detinha a atenção sobre o conteúdo que era: as bactérias. Os alunos por sua vez, participavam e colaboravam com o conteúdo. Percebia-se que aquele conteúdo era interessante para eles:

Em nome da autoridade, o professor se apresenta como superioridade, faz imposições descabidas, humilha os alunos. Tais formas de autoritarismo - a exacerbação da autoridade - não são educativas, pois não contribuem para o crescimento dos alunos. O professor autoritário não exerce a autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos. Transforma uma qualidade inerente à condição do profissional professor numa atitude personalista. (LIBÂNEO,1994, p. 252).

Segundo o depoimento da docente Dulce, ela não possui aquela autoridade que gostaria de ter, pois nas minhas aulas sempre tem conversa, brincadeiras”. Complementa a docente: “sempre vai ter alguma coisa acontecendo, não é aquela lógica, de todo mundo sentadinho, quietinhos prestando atenção”.

Libâneo (1994) por sua vez, pondera que a disciplina de classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional, moral e técnica, do professor: “quanto maior a autoridade do professor mais os alunos darão valor as suas exigências”. (LIBÂNEO,1994, p. 252).

Parsons (1994) tenta dissolver o poder em autoridade. O poder está ligado entre os que mandam e os que executam. “Na autoridade, entendida como a capacidade que certos indivíduos possuem, por seu papel ou função de fixar obrigações ou exigir seu cumprimento” (LEBRUN Apud PARSONS 1994. p.113). Por sua vez, a autoridade aparece ligada à ordem, através do poder disciplinar no ato pedagógico, ressaltava Carvalho (1996). A docente Maria Rosa afirma em seu depoimento:

Eu já tive problema com os alunos. Eu sou muito fechada, na minha! Eu não sou de ficar contando piada, de ficar brincando, de chegar e dizer “aí querido” vem cá com a profe. Não tenho isso! Na escola particular eu tenho mais restrição a isso, nesse sentido, eu sou mais profissional. Na escola pública que eu trabalho, eu tenho essa diferença. Como é uma jogada diferente na escola pública, não sei, eles não estão tão preocupados com o conhecimento (MARIA ROSA, FÍSICA. Fonte: ENTREVISTA).

Maria Rosa enfatiza na entrevista, que sua postura docente gera limitações aos alunos. Afirma que, esse limite imposto por ela, assegura a ordem tanto no comportamento em sala, quanto no acompanhamento do conteúdo. De acordo com a ideia de Carvalho (1996), o ato pedagógico, contribui para a construção do conhecimento, através de falas, explicações, descobertas e trocas de experiências juntos: professores e alunos. Segundo um aluno, “quanto mais dinâmica for a aula, todo mundo vai aprender. Se o professor for mais rígido, todo mundo vai fingir que vai aprender com ele. Mas ninguém vai estar nem aí pro conteúdo”.

Outro aluno complementa e relata: “o professor X, ano passado resolvia as contas pra você”. Destaca o mesmo estudante que esse ano o outro professor também de Matemática, “diz aonde você errou, mas tipo ele fala o que você errou... nem onde você deve refazer a conta, você tem que achar teu erro, e aí apreende”.

Durante o estudo de caso em uma escola do interior de São Paulo, realizado por Antônio Brunetta (2006) entre a relação policial e estudante, verificou-se que nas relações disciplinares, há predominância da autoridade. A partir das análises, Brunetta (2006) definiu algumas noções sobre a categoria de autoridade providos das mediações dos policiais. Uma das noções averiguadas por Brunetta (2006) é a de que a função da polícia é reprimir. Mas outro viés se apresenta, quando a noção de afeto aparece articulada à figura da autoridade na relação policial e estudante. Percebe-se isso em um depoimento de um policial:

O pai não tem tempo para o filho, esse vínculo está ficando de lado, essa construção familiar. O policial vai lá e tem tempo pro aluno, então ele acaba conversando, acaba brincando, distraindo, esquecendo os problemas (BRUNETTA, 2006, p.81).

Nesse caso, menciona Brunetta (2006), que a aproximação da figura do policial à função de acolhimento paterno, teve por estratégia discursiva desconstruir a autoridade policial como autoritarismo no processo educacional, redefinindo o

vínculo pedagógico nos termos de uma forma de afetividade consensuada e prevista numa relação pai/filho idealizada social e culturalmente em contextos patriarcais que, no final, se constituiu numa estratégia diferenciada para alcançar o mesmo objetivo: o exercício de um poder disciplinar dentro de uma instituição que produz os sujeitos que ela quer representar. Conforme sugere Libâneo:

A autoridade profissional se manifesta no domínio da matéria que ensina e dos métodos e procedimentos de ensino, no tato em lidar com a classe e com as diferenças individuais na capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente. A autoridade moral é o conjunto das qualidades de personalidade do professor: sua dedicação profissional sensibilidade, senso de justiça, traços de caráter. (LIBÂNEO, 1994, p. 252).

Compreende assim, que para a autoridade se concretizar necessita da mediação de outro sujeito, ou seja, só acontece se o outro aceitar. Diferentemente do autoritarismo, visto por Morais (2011) como uma imposição:

É a intoxicação produzida por um equívoco ou por má-fé. Na mesma medida em que autoridade é homeostase, é equilíbrio e garantia, autoritarismo é terrível processo de entropia nas relações humanas-especialmente nas pedagógicas. O autoritarismo é o tapume atrás do qual alguma incompetência se esconde. Ele usa a diferenciação natural do mundo para hipertrofia-la, não reconhecendo as coisas transformáveis, mas sim parasitando-as, e fazendo-o deformar o educando. (MORAIS, 2011.p. 23).

Em outro relato realizado pela docente Maria Rosa, ela tem clareza que possui autoridade como professora:

Eu mudei bastante, reconheço de quando eu comecei até hoje eu mudei bastante. Brinco mais com eles, entro mais no jeito deles, mas é mais restrito[...] eu me identifico como uma autoridade sim". Tanto que um dia um aluno me disse: Professora, você dá risada! Disse: sim! Fora da sala de aula eu brinco com eles. Você chega brincando demais você perde a autoridade, eu vejo assim! Então não sala de aula eu tento me impor mais, mostrar uma pessoa mais séria, para tentar construir essa autoridade melhor. (MARIA ROSA, FÍSICA. Fonte: ENTREVISTA).

Segundo a professora Maria Rosa, "tem que ficar claro que, não é no autoritarismo que você ganha o aluno, não é dessa maneira. Tento me impor com eles, mas sem deixar de lado essa maneira de cativá-los".

Já indicava Kant, "o homem é um ser que precisa de um chefe". (LEBRUN Apud KANT 1994, p. 117). A partir das observações das aulas, constatei que os

estudantes veem a autonomia do professor como a autonomia de um chefe, que manda e, eles, os estudantes, obedecem, e no final, são resumidos em valores, ou seja, notas.

Por outro lado, destaca a professora Helena “que eu primo, além de tudo, a primeira coisa, além de ensino e aprendizagem, é a afetividade! Sempre! Porque as vezes a gente assim... que gente bem-nascida, não tem problema! E é o contrário”. Ao questionar a docente Helena sobre o que ela define por afetividade, logo diz: “afetividade é estar sempre perto dele! Sempre perto do meu aluno. A afetividade, além de tá perto do aluno, percebendo o olhar”.

Vasconcellos (2004) analisa, a partir da releitura do livro de Valéria Amorim Arantes que a “a afetividade na escola” no âmbito escolar os educadores dividem os estudantes em duas metades - a cognitiva e a afetiva, porém, esse dualismo é visto por ela como mito, pois faz com que se considere o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, apropriado para a instrução das matérias escolares clássicas:

Acredita-se que apenas o pensamento leve o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, cujo expoente máximo é o pensamento científico e lógico-matemático. Já os sentimentos, vistos como “coisas do coração”, não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais. Produzem fragilidades de segundo plano, próprias da privacidade “inata” de cada um. (VASCONCELOS, 2004, p.05).

Segundo o relato de um aluno, há professores que impõem respeito, mas não é aquele professor que deixa na moleza. E essa afirmação corrobora com o que a docente Maria Rosa afirma,

[...] procuro me impor sim, se você deixar muito no oba-oba, o adolescente hoje, precisa de limites. Tem que impor! Como ele é mais novo que eu, sou eu que tenho que por esses limites a ele!! Então eu como professor digo assim, também preciso dizer não, agora chega! Porque ele não identifica, pra ele, se deixar ele brincando a aula inteira, ele vai brincar. (MARIA ROSA, FÍSICA. Fonte: ENTREVISTA).

Tenho observado nas aulas que os estudantes demonstram preferência pelos docentes que demonstram limites, seja pelas estratégias metodológicas, conteudistas ou comportamentais. Por outro lado, os estudantes reclamam quando há muitas tarefas de uma determinada disciplina para desenvolver. Um exemplo disso, são as listas de exercícios de Física, Matemática e Biologia. A reação dos

estudantes perante a várias metodologias, deixa o docente na dicotomia, e questionando-se a todo momento qual é a estratégia mais adequada.

Segundo Libâneo (1994), o professor representa a sociedade, exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade.

O aluno traz consigo a sua individualidade e liberdade. Entretanto a liberdade individual, está condicionada pelas exigências grupais e pelas exigências da situação pedagógica implicando a responsabilidade. Nesse sentido a liberdade é o fundamento da autoridade e a responsabilidade é a síntese da autoridade e da liberdade. (LIBÂNEO, 1994, p. 251).

Tenho observado na sala de aula que o professor constrói sua postura docente conforme as experiências adquiridas ao longo da carreira profissional. Seja pela postura, afetividade, disciplina ou autoridade e, buscam produzir a sua representação e impressão, ou seja, a “escolha” pela postura docente, como instrumento de produção. Com base na análise de Goffman (2002) a representação do “Eu-autoritário” e do “Eu-afetivo” do professor na relação interativa no espaço escolar, passa por um viés interdisciplinar, que negocia, produz significados perante as categorias da afetividade e autoridade, a fim de produzir sujeitos.

A docente Maria Rosa, afirma:

Você chega brincando demais você perde a autoridade, eu vejo assim! Então na sala de aula eu tento me impor mais, mostrar uma pessoa mais séria, para tentar construir essa autoridade melhor. Mas tem que ficar claro que, não é no autoritarismo que você ganha o aluno, não é dessa maneira. Tento me impor com eles, mas sem deixar de lado essa maneira de cativa-los. (MARIA ROSA 2015. RELATO DE ENTREVISTA).

Ressalta a professora Helena sobre sua experiência de sala de aula durante os 15 anos de profissão, atualmente a sala de aula tem outras características. No início de sua carreira, visualizava a sala de aula como um sonho, em que todas as experiências docentes iriam ser realizadas. Os desafios da sala de aula também foram encontrados pela professora Maria Rosa. A docente Maria Rosa, menciona ter medo de perder a autoridade, visto como um importante instrumento de empoderamento dentro da sala de aula. Vê a necessidade de se impor, para que os estudantes realizem as atividades.

Observei em algumas aulas da Maria Rosa, que os estudantes têm respeito, enquanto ela explica, a maioria ouve, mas dificilmente a docente consegue manter a

atenção dos estudantes toda pela ela. No caso das aulas da Maria Rosa, na disciplina de Física, os estudantes mencionam em relatos informais que, se eles não prestarem atenção, não vão conseguir desenvolver os exercícios, e logo, perdem o raciocínio do conteúdo. Exemplo disso, são detalhes que os exercícios exigem durante o desenvolvimento de uma conta, como no caso, da transformação de metro para centímetro e quilômetro em hora.

Relata Maria Rosa: “Então, lá no começo, que eu paro e lembro, do início da minha caminhada, meu Deus, quantos erros, coitadinhas das minhas crianças, que cobaias”. Atualmente, a docente percebeu que “não precisa mais trabalhar dessa maneira, eu posso trabalhar assim, que eles vão entender melhor, mesmo que é um termo técnico”. É, segundo Libâneo:

O professor ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações. Passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 150).

A partir das experiências docentes relatadas por Maria Rosa, Helena e Antônio que compreendem que uma turma é diferente de outra, por mais que o professor trabalhe o mesmo conteúdo, a abordagem é parecida, mas a transmissão necessita ser modificada.

Para Dubet (1997) na concepção sociológica em sua curta experiência docente, designa o “golpe de estado” como estratégia disciplinar, como se verifica em seu depoimento:

Disse aos alunos: de hoje em diante não quero mais ouvir ninguém falar, não quero mais ouvir ninguém rir, não quero mais agitação. Aliás, não era bagunça, era agitação. Eu disse: vocês vão colocar as suas cadernetas de correspondência, a caderneta em que se colocam as punições, no canto da mesa, e o primeiro que falar, eu escrevo a seus pais, e ele terá duas horas de castigo. E durante uma semana foi o terror, eu puni. De fato, facilitou a minha vida e tenho a impressão de que esta “crise” deu aos alunos um sentimento de segurança, já que eles sabiam que havia regras, eles sabiam que nem tudo era permitido. Depois, as relações se tornaram bastante boas com os alunos e bastante afetuosas. (DUBET, 1997, p. 224).

Embora não era a intenção de Dubet (1997) aplicar um “golpe de estado”, na sua primeira experiência como professor, porém, não teve outra saída para ter o respeito dos alunos, teve que seguir a disciplina até ter controle dos mesmos. Desta

forma, teve como “resultado” após sua atitude disciplinar, o domínio da turma, ganhando a confiança dos estudantes.

Ressalta Dubet (1997) que durante o processo educacional, ao mesmo tempo em que ele era rígido com os estudantes também era afetuoso, visto por ele como uma relação complicada e foi preciso mobilizar muitos registros, sedução pessoal, ameaças, disciplina, que eu desconhecia completamente, e que nunca havia usado na minha vida universitária. (DUBET, 1997. p.225)

Os métodos demonstrados por Foucault (2010) permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante das suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade. Por sua vez, o poder visto como dispositivo disciplinar atribuído aos sujeitos, recorre a estratégias de controle e autoridade a fim de produzir ações.

Para professora Maria Rosa a metodologia de conhecer os alunos ajuda-os a ser valorizados, relata:

[...] com o tempo, percebi o seguinte: saber o nome dos alunos, é algo que ajuda muito para fazer o trabalho que você pretende fazer. Porque você tem que instigar, tirar eles da mesmice, ou tirar eles da viagem mental que de vez enquanto, estão com a cabeça longe. As vezes não precisa fazer nada, mas só saber o nome do cara, eles já se liga, quando você se dirige ao alguém isso tem efeito. Então saber o nome lidar com o nome, isso ajuda muito no domínio. É uma metodologia que os alunos se sentem valorizados, o professor sabe meu nome, ele perguntou pra mim, eles se sentem parte da aula, porque perguntar pra todos, ele não sabe se é pra ele, pro colega ou pra quem. (MARIA ROSA, FÍSICA. Fonte: ENTREVISTA).

Segundo Libâneo (1994) o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades de professor e dos alunos. Estes, pelo estudo das matérias, sob direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades metais: a direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, “tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos conteúdos métodos e formas organizativas do ensino”. (LIBÂNEO, 1994, p. 149.)

Ressalta um estudante participante do grupo focal, que o uso de slides, imagens, filmes e listas de exercícios contribuí para a assimilação do conteúdo. Facilita a compreensão e assimilação do conteúdo. Dessa forma, segundo Libâneo

(1994), método corresponde à aplicação, o uso do conhecimento adquiridos através de exercícios:

O conceito mais simples de “método” é o de caminho para atingir um objetivo. Na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária à nossa atuação. Ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los os métodos são meios para atingir os objetivos. (LIBÂNEO, 1994, p. 150).

Por outro lado, a estratégia empreendida por Maria Rosa que aborda que “todo momento, necessita mudar, para cativar o aluno. Mas sempre com uma cobrança, sempre peço algo para entregar, senão não adianta, só olhar, preciso ter um retorno”.

Compreende-se por metodologia o estudo dos métodos e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, “distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específicas dos métodos”. (LIBÂNEO, 1994, p. 63).

Um estudante do 2º ano, descreve o que seria uma metodologia que ele considerou adequada realizada por um professor de História: “ele só dava aula nos slides! E os slides eram curtinhas, ele trazia imagem, ele trazia vídeos, ele trazia texto! ” Desta forma, compreende pela estudante como um bom recurso. A mesma estudante complementa que o docente referido “pegava dentro do assunto o que fosse de interesse, ele não se importava em atrasar a aula, se a gente não soubesse do conteúdo”. Esse último depoimento, pode-se considerar uma metodologia, avaliada pela estudante também como importante.

Percebi nas observações durante a aula de Artes quando a docente, apresentou imagens sobre a estrutura física dos teatros da Grécia, que os estudantes estavam atentos, analisavam as imagens e delas questionavam seus detalhes. O uso de slides, materiais de audiovisual, para aquela turma observada, foi aceito e assimilado pelos estudantes. Talvez para outros estudantes de outras turmas, essa metodologia considerada adequada pela turma observada, não terá a mesma avaliação. Desta forma, notei que o docente precisa estar em constante mudança de estratégias e metodologias, para “agradar” e transmitir o conhecimento ao estudante.

Para a professora Maria Rosa, uma boa metodologia seria aquela que o aluno está em constante participação na sua aula. Diz ela: “Lanço uma pergunta, tem uma

resposta, tem participação deles, que se envolvem com assuntos do cotidiano, um slide, uma figura”.

Libâneo (1994) assegura que as técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p.53). Desta maneira, reforça a ideia que não há metodologia ideal, sendo assim, cada docente constrói, sua postura, estratégias de ensino. Porém, assim mesmo, não assegura que as metodologias de cada professor vão adaptar em cada turma, como afirma a professora Dulce:

[...] pois nunca vai acontecer, porque os alunos vão mudando, a gente enquanto docente também. Então, as vezes você olha para um determinado assunto, e está mais importante naquela época, e parece necessário trabalhar mais aquelas coisas. Por exemplo, a metodologia de laboratório, não serve para todos ou metodologia de grupo não serve para tudo mundo, não existe uma metodologia ideal que vai contemplar a todos. Mas tem que ser variado. A aula de laboratório é sempre bagunceira, tem muita bagunça, muita conversa, gritaria, mas assim, bem legal, por eles fazem as coisas, eles mexem nas coisas, acaba aparecendo novas dúvidas, que eles não tinham antes, há, então é isso aqui que é aquele celoma, uma coisa que eu não sabia o que era. (DULCE, BIOLOGIA. Fonte ENTREVISTA).

Segundo Libâneo (1994) a ligação entre teoria e prática, no processo de ensino, ocorre em vários momentos do trabalho docente: a verificação dos conhecimentos e experiências dos alunos em relação ao conteúdo novo, para tomá-los como ponto de partida. Conforme argumenta a professora de Biologia, a importância da participação do estudante nas aulas práticas proporcionadas no laboratório, corrobora com a experiência do professor de química, ao mencionar que as aulas práticas através do uso do laboratório incentivam o aluno estudar.

Para um estudante a aula prática desperta a curiosidade, por exemplo, em saber misturar duas substâncias específicas que geram o sal de cozinha, mas, diz; “só saber a fórmula não irá adiantar, mas saber da utilidade da composição gerada no uso cotidiano”. Outro aluno menciona que em uma das aulas de Química o professor demonstrou o processo de queima de diversas substâncias para gerar um foguete, de fogo de artifício, tornou mais compreensível, pois se fosse ler o conteúdo, iria fechar a apostila.

Libâneo (1994), esteia-se na importância da comprovação de que os alunos dominaram os conhecimentos, aplicando-se em situações novas, a demonstração

do valor prático dos conhecimentos e a ligação dos problemas concretos do meio ao conhecimento científico. Isto significa que nas aulas, “às vezes, se vai da prática para a teoria, outras vezes, se vai da teoria para a prática” (LIBÂNEO, 1994, p.157)

O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. Ensinar e aprender, são duas facetas do mesmo processo, e que se realizam em torno de matérias de ensino, sob a direção do professor. (LIBÂNEO, 1994, p. 55).

Segundo uma estudante do segundo ano, “o sistema de passar e resolver o conteúdo não funciona”. Diz a estudante: “precisa de um tempo para acompanhar os outros, no caso, os estudantes, fazendo durante as aulas, antigamente eu achava que 50 minutos era muito, hoje eu acho que é muito pouco”. A partir do depoimento da estudante, somente copiar o conteúdo não o torna significativo, mas através da explicação desse conteúdo, apresentar os objetivos do mesmo, relacionando com a prática e com o cotidiano.

A relação objetivo-conteúdo-método tem como característica a mútua interdependência. O método de ensino é determinado pela relação objetivo-conteúdo, mas pode também, influir na determinação de objetivos e conteúdo. (LIBÂNEO, 1994, p. 154).

Segundo Libâneo (1994) o método de ensino expressa a relação conteúdo-método, no sentido de que tem como base um conteúdo determinado (um fato, um processo, uma teoria). O método vai em busca das relações internas de um objeto, de um fenômeno, de um problema, uma vez que esse objeto de estudo fornece as pistas, o caminho para conhecê-lo. (LIBÂNEO, 1994, p.151).

Considerando os relatos e depoimentos dos estudantes, docentes e as observações nas aulas da “Escola dos Saberes”, compreende-se que no espaço escolar não há um consenso do perfil ideal do docente e do estudante. Pondera-se que há alguns tipos de docentes. Do tipo afetivo, os estudantes caracterizam a docente Dulce e também a docente Helena, no qual ela mesma se considera afetiva. Já o tipo autoritário, os estudantes referem-se ao docente Antônio, a docente Maria Rosa e a docente Adriana. Os docentes do tipo autoritário caracterizam-se pela postura rigorosa, pela cobrança e pela empatia. Independentemente do tipo dos

docentes, afetivos ou autoritários, cada docente constrói um perfil ou uma postura para ensinar.

Através das estratégias, métodos e metodologias entre o docente e o estudante e a interação com as experiências sócio-histórica-cultural desenvolve-se o processo de ensino e aprendizado. Dessa forma, os métodos e metodologias são instrumentos de mediação, de assimilação entre o que o conteúdo que o docente irá transmitir e o que o estudante pretende assimilar e tornar-se significativo ao mesmo.

4. INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES DE PODER (ES) NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Através da relação entre professores e estudantes se constrói o significado social da escola, independentemente das relações que venham a estabelecer com esse significado. Isto quer dizer que a “relação entre os sujeitos e o significado não é direta e imediata, ela exige mediações que possibilitem a atribuição de sentido pessoal, por parte dos sujeitos, ao significado, expressão de práticas sociais cristalizadas” (MENDONÇA, 2011, p. 348).

Segundo Libâneo (1994), o ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. “O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem”. (LIBÂNEO, 1994, p. 81).

A escola contempla o professor, como mestre, educador, gestor e figura de autonomia. Segundo Chauí (2006), é através da educação, que o sujeito evolui, pois gera capital intelectual, ao “se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução”. (CHAUÍ, 2006, p. 49).

Geertz (2008) compreende que o comportamento humano necessita primeiramente entender o contexto que o mesmo se encontra. Certas ideias, visões e comportamentos são atribuídos através das redes de significados e do processo de interpretação em que o docente atribui à impressão de postura, que permite estratégias disciplinares.

Também à experiência de Dubet (1997), referida ao uso da estratégia do “golpe do estado” a fim de dominar os estudantes em sala de aula foi considerado pelo autor como um fracasso pedagógico e moral, mas permitiu fixar uma ordem bastante estúpida a partir da qual a gente pode tentar controlar uma relação pouco regulada” (DUBET, 1997, p. 225).

Desta forma, necessitou modificar as formas de trabalhar com os estudantes, pois é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tornar alunos. (DUBET, 1997 p. 225).

Afirma Dubet (1997) que se interessou mais pela estratégia de afeto diante dos estudantes, podendo seduzi-los mentalmente, porém, não teve efeito, estava

persuadido enquanto professor. Mas, acredita que o aprendizado dos alunos tem a ver com seu apego aos professores por três razões.

Segundo Dubet (1997) a primeira razão é que, psicologicamente, “os alunos de colégio não estão em condições de distinguir o interesse pela disciplina do interesse por aquele que ensina a disciplina”. É o que acontece com a disciplina de Biologia ministrada pela docente Dulce. Observei que os estudantes possuem interesse nas aulas, mesmo que, a maioria das notas atribuídas são consideradas baixas, mas mesmo assim, não entram em conflito com a docente, pelo contrário, a maioria dos estudantes caracterizam-na como a “melhor aula”, “a melhor professora”. Assegura Dubet (1997) “é preciso uma forte maturidade intelectual para distinguir o interesse pela disciplina do interesse por quem a ensina”.

Por outro lado, na disciplina de Matemática, por mais que os alunos prestam atenção, colaboram nas aulas, realizam as atividades, percebi que, muitas vezes, estão sob pressão, pela cobrança do docente. Os estudantes demonstram um descontentamento pelas aulas de Matemática, questiona-se se é pela disciplina em si, ou pela postura docente, caracterizada pelos estudantes como um professor rigoroso e “fechado”. Observei que o docente de Matemática desempenha adequadamente sua função, pois, explica o conteúdo várias vezes, mantém a turma organizada, prepara listas de exercícios, alguns exercícios desenvolve junto com os estudantes na lousa; outros, que os alunos não conseguem realizar ele acompanha o raciocínio ao lado do estudante e aponta o erro, e logo, pede para refazer, até perceber a assimilação do conteúdo pelo estudante.

Desta forma, tem-se a clareza, que o descontentamento dos estudantes, dar-se-á entender que não é pela falta de acompanhamento docente, mas pela postura, a cobrança do docente, pois o mesmo, exige que todos os alunos desenvolvam os exercícios, mesmo com erros, mas, aposta na tentativa, e isso para os estudantes gera descontentamento, precisam sair da comodidade, de somente copiar o exercício pronto do colega.

Na segunda proposta observada por Dubet (1997) é a confirmação realizada pelos alunos “cujas notas variam sensivelmente em função dos professores, e isto na mesma disciplina”. Na “Escola dos Saberes”, na turma de 1º e 2º ano do Ensino Médio, observei que é comum esta situação. Exemplo disso, foram as várias avaliações entregues aos alunos e com elas as oscilações entre a euforia e o descontentamento com as notas atribuídas.

Destaca-se no depoimento da docente Helena de Língua Portuguesa: “Faço questão de entregar a avaliação na mão de cada aluno, pois, junto com ele acompanho a visualização da situação prova”. Enquanto o estudante visualiza a prova, a docente Helena aponta os erros, menciona que deixou de escrever, apresenta outras sugestões a serem atribuídas a resposta. Diz ela, “se o aluno tirou uma nota 4 na primeira avaliação e na segunda tirou uma nota 6, eu tenho um olhar diferente para ele, percebo que houve uma evolução, e incentivo que eles estudem um pouco mais, pois tem capacidade de almejar uma nota maior”. Nessa situação que acompanhei, a maioria das notas entre 6,0 a 10,0 e algumas frases ditas pelos estudantes sobressaíram, por exemplo, “obrigada professora pela nota”, “Nem estudei e fui bem”. As atribuições das notas realizadas pelos estudantes, neste caso, mesmo que a maioria foi bem, os estudantes não possuem clareza, sobre o seu mérito, mas buscam utilizar de elemento que justificam que sua nota, questiona-se será o que o aluno realmente estudou e foi bem ou foi a docente que presenteou com nota boa?

A resposta para esse questionamento, veio logo após, a correção coletiva da avaliação. A docente Helena, corrigiu, explicou, sugeriu as respostas de cada questão, pedindo sempre que os alunos, aleatoriamente, lessem suas respostas, e reforçava a reescrita da questão quando não contemplava o todo da questão. Percebi então, que os alunos tinham uma base, um conhecimento mesmo que a escrita não era tão coerente como o solicitado pela docente, os estudantes, corresponderam aos objetivos da avaliação, atribuído por uma nota adequada a cada situação. Desta forma, houve uma aprendizagem significativa⁵ e não meramente uma atribuição por nota.

É oportuno lembrar que a cada avaliação corrigida pelo docente, é realizado novamente a correção coletiva da maioria das disciplinas, sempre reforçando que os estudantes refaçam ou acrescentem o correto das atividades. Dialogando com a ideia de Dubet (1997), observei que nem sempre, os estudantes conseguem compreender o resultado da avaliação, pois tendem primeiramente a comparar com o colega quem tirou a nota mais alta, mas poucos estudantes refletem sobre o que levou o resultado daquela nota.

⁵ Segundo Ausubel (MOREIRA&MASINI, 1982) a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento. Mais adiante no texto será aprofundado essa teoria.

Retoma-se as experiências da docente Dulce, em que os estudantes não se importam primeiramente com a nota baixa do ideal, mas se importam com a aula ministrada pela docente, mesmo alguns ficando em exame no final do ano, como menciona um estudante, sabem que vão conseguir passar, pois a docente irá retomar o conteúdo explicar mais vezes e eles recuperarão o conteúdo e a nota. Mas, a primeira preocupação não é a nota.

Já em outro caso, como o de Física, a primeira preocupação é almejar a nota, pois, os estudantes relatam que não é “tão fácil passar de ano com aquela professora”. Aqui os estudantes referem-se a docente Maria Rosa, por mais que ela tenha uma estratégia de aula, os estudantes possuem dificuldade em assimilar o conteúdo. A dificuldade está presente nos conteúdos, vistos pelos estudantes como complicados, cheio de detalhes, regras e fórmulas, que na hora de avaliação, na maioria das vezes, são esquecidos e comprometem o resultado final da questão. Não está em jogo aqui, julgar a metodologia da docente, pois não convém julgar a sua metodologia, mas averiguar a complexidade dos conteúdos, que na maioria das vezes os estudantes assumem a culpa pela nota baixa em não ter acertado as questões, por falta de atenção ou por ter esquecido algum detalhe e consequentemente, ocasionar uma nota baixa.

Conforme destaca Dubet (1997) a terceira razão é mais científica, porém, contradiz a abordagem anterior.

Um dos colegas de Bordeaux, Georges Felouzis, fez um estudo sobre o efeito professor. Ele testa alunos no começo do ano, os testa no fim do ano e mede o aumento de suas performances. Obviamente, o efeito professor é considerável. Isto significa que há professores que ensinam muitas coisas a muitos alunos, há professores que ensinam muitas coisas a alguns alunos, e há professores que não ensinam nada a nenhum aluno. (DUBET, 1997 p.230).

A última razão citada por Dubet (1997) faz refletir o efeito professor. Essa ideia vem a concordar com o que diz o docente Antônio, “o docente é testado a todo o momento e o aluno também”. Dessa maneira, na relação entre professor e aluno, a partir da experiência e do tempo de convivência, principalmente no espaço da sala de aula, o docente acompanha e testa os estudantes, seja pelas avaliações, seja pelo comportamento e desempenho evolutivo do estudante. A docente Helena menciona que insiste que O aluno produza mais, que ele acredite em sua

capacidade, se o colega conseguiu uma nota boa ele também poderá conseguir, mas precisar estudar mais, ter mais dedicação.

Dubet (1997), assegura a necessidade de os alunos progredir. O docente Antônio, acredita na experiência de erros e acertos para o desempenho do aluno. Porém, essa experiência do docente Antônio, pode ser frustrante. Pois, vejo que o estudante que só comete erros, dificilmente vai aprender com os mesmos sem a orientação docente, no caso, de conteúdo de uma disciplina específica. O que ocorre nessa situação, é que o estudante não vai aprender por prazer. O receio de erro pode “travar” o desenvolvimento nas atividades, e caso haja o acerto após algumas tentativas, não seja somente pela aprendizagem significativa, mas pela reprodução do mesmo mecanismo realizado. Nesse processo a orientação docente é de fundamental importância para que o aluno desempenhe sua função e assimile o conteúdo. Como afirma Dubet (2007), há vários “efeitos” de professor. Isto faz com que a mediação pedagógica interfira na aprendizagem.

Conforme menciona Dubet (1997), a partir de relatos dos estudantes ao se referir à disciplina, alguns responderam “depende do professor”. Conforme relata um estudante da “Escola dos Saberes”, a amizade existente entre professor e aluno pode influenciar na aprendizagem, mas ressalta que depende da personalidade do estudante e da personalidade do professor. Afirma o estudante, “tem uns professores que são mais fechados e outros que fazem brincadeiras, sabem o que o estudante realmente precisa saber, facilita a interação na aula”.

Portanto, a eficácia da aprendizagem depende da estratégia disciplinar adotada pelo professor que faz com que o estudante tenha desejo de aprender. “De modo que os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos”. (DUBET, 1997.p. 231), além de ver os alunos como eles são e não como deveriam ser, sem medir diferença entre o aluno ideal e real. Mais uma vez há um consenso com Foucault (2010) em referir ao poder como forma de produzir sujeitos, que desses surjam resultados, seja a assimilação dos conteúdos, a interpretação de um texto, a resolução de uma lista de exercícios.

O espaço escolar é visto como a instituição disciplinar que procura produzir os sujeitos que ela quer representar, sendo que as estratégias operam como dispositivos de Poder na produção de sujeitos, de modo que o professor também é o sujeito que constrói a si mesmo como afetivo e autoritário na sua representação

disciplinar. Os significados atribuem ao sujeito, representação dos seus atos, da sua experiência vivida, fazendo que os sujeitos se apropriem de outras dimensões sob o sentido do mundo.

Dentre as preocupações sobre métodos de ensino Ausubel (MOREIRA&MASINI,1982) trata da teoria da aprendizagem significativa, na qual percebeu que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. (MOREIRA &MASINI,1982, p.02).

Uma das principais preposições utilizadas por Ausubel (MOREIRA&MASINI, 1982) parte da perspectiva que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si que do número de conceitos presentes. (LEBRUN Apud KANT 1994, p. 117).

Assegura Libâneo (1994) que na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam as relações professor-alunos, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, “os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente às capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino aprendizagem”. (LIBÂNEO,1994, p. 867)

A constatação da prática do dia a dia da docente Dulce, dialoga com a abordagem de Libâneo que a motivação do estudante vai além, do resultado das notas geradas:

Por mais que eles vão mal nas provas, eu não vou baixar meu nível, vou tentar fazer mais difícil, aqueles que vão bem, eles podem ir mais, aqueles não vão, tem que estudar mais, que eles vêm que estão mal e tem gente que tá melhor, e eles podem ir melhor ainda. Eles têm a oportunidade de aprender de novo, isso nunca vou negar, nunca! Se ele tiver vontade de aprender, vai ter oportunidade de aprender, mas eu espero que saiam daqui

sabendo mais que eu, esse é objetivo. (DULCE, BIOLOGIA. Fonte: ENTREVISTA).

O docente muitas vezes é comparado a figura carismática, a um mestre, um herói, no qual os estudantes obedecem, sob vigilância, seja pela hierarquia ou pela sabedoria. A forma de existência do carisma acaba exposta às condições da vida cotidiana e aos poderes que a dominam, imbricadas nas relações sociais entre dominantes e dominados.

Weber (2004), utiliza como uma das estratégias disciplinares e que produz conhecimento é através da dominação carismática, conduzida por um líder, um mestre, que assume as tarefas que considera adequadas e exige obediência e adesão em virtude de sua missão. Se as encontra, ou não, depende do êxito. Se aqueles aos quais ele se sente enviado não reconhecem sua missão, sua exigência fracassa.

A partir das análises de Ausubel e Libâneo, percebe-se que o docente influencia diretamente na aprendizagem dos alunos, uma vez que a aprendizagem não é uma atividade que nasce espontaneamente dos alunos, o estudo muitas vezes não é uma tarefa que eles cumprem por prazer. (LIBÂNEO, 1994, p. 253).

Um elemento importante a ser considerando apontando por Libâneo (1994) e presente na aprendizagem é a postura docente perante aos alunos. Segundo Libâneo (1994), a seriedade profissional do professor se manifesta quando compreende o seu papel de instrumentalizar os alunos para a conquista dos conhecimentos e sua aplicação na vida prática.

Os estudantes ressaltam que a postura da docente Maria Rosa, está vinculada a seriedade presente nas aulas, dificilmente faz uma brincadeira, “ela leva a sério a aula” relata uma estudante. Outro elemento que dialoga com o apontamento de Libâneo, é o respeito que os estudantes possuem nas aulas do professor Antônio, “por o professor Antônio ter muitos anos de experiência, ele ensina pessoas há muito tempo, já se tem um respeito maior por ele”. Esse depoimento não dialoga com a ideia da aprendizagem significativa, pois os estudantes veem no docente Antônio respeito, mas não quer dizer que esse respeito, almeje conhecimento e aprendizagem significativa. Por outro lado, os estudantes, dizem através de relatos que as aulas realizadas pelo Professor Antônio, no laboratório são importantes e tem

significados, pois as experiências e experimentos geram conhecimento e eles colaboram por prazer como auxiliares do docente.

Encontra-se aqui uma dualidade, ter respeito pelo docente, não quer dizer que as aulas sejam significativas, somente são significativas com as aulas práticas no laboratório. Através do acompanhamento das aulas de laboratório e em sala de aula percebi que na sala de aula, os estudantes se mantêm calmos, não há bagunça, os estudantes respeitam o professor, mas quando é atribuído os conceitos, poucos participam, a maioria copia no caderno o solicitado. Posteriormente nas aulas no laboratório aumenta a participação dos estudantes, pois considera-se aprendizagem significativa, armazena assim, o conteúdo importante pelo estudante.

Pela carreira profissional do professor Antônio, os estudantes relatam que ele introduz o conteúdo e cita exemplos automáticos relacionados ao cotidiano, mas faz exigência das atividades e interage com os estudantes. A partir desse relato dos estudantes, podemos dialogar com o que Libâneo (1994) sugere: que o professor lhes incute “a importância de estudo na superação das suas condições de vida; mostra-lhes a importância do conhecimento que os orienta positivamente para as tarefas da vida adulta” (LIBÂNEO, 1994, p.115).

Contudo, a docente Helena menciona em seu relato, sua frustração quando o estudante não corresponde a aprendizagem que vê como necessária.

Porque pela maneira que a gente trabalha, a aprendizagem deles deveria ser melhor, maior, se eu voltar lá uns, 15, 16 anos atrás parecia que o aluno aprendia melhor, ele não tinha tantos recursos tecnológicos. Hoje com essa história do celular, da internet, eles sabem achar a informação, mas eles não sabem deter essa informação, o conhecimento, o conhecimento mesmo, eles não conseguem assimilar, fixar isso. (HELENA LINGUA PORTUGUESA Fonte: ENTREVISTA).

Para Libâneo (1994) a aprendizagem escolar é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ações física e mental organizados e orientados no processo de ensino. “Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa e interna dos sujeitos, nas relações com o ambiente físico e social. ” (LIBÂNEO, 1994, p. 83).

Segundo o relato de um estudante, sustentado pela ideia dos demais entrevistados, uma aula considerada boa é aquela que

[...] a professora realmente chama a atenção, dos alunos e faz com que eles queiram saber o que ela tá dando de explicação. Exemplo disso é aula da professora Dulce, é exemplo de aprendizado, respeito disciplina [...]. Ela faz dinâmicas, você (estudante) quer saber o que ela tem para ensinar, não é uma aula à toa. (ALUNO X, Fonte: GRUPO FOCAL).

A docente Dulce vai ao encontro do que os alunos relatam, tem a necessidade da aproximação para aprendizagem, ou seja, aprendizagem significativa do Ausubel (MOREIRA, 1983).

Tanto com alunos que não consigo me aproximar desse jeito tenho muito mais dificuldade para trabalhar e os alunos que consigo brincar mais, envolver tem mais facilidade. É importante eles me enxergarem por outro lado. Que não fique só aquela pessoa que está ali na frente, chata falando um monte de coisa e tal, mas que é alguém que eles podem chegar e perguntar o que eles querem saber, isso facilita bastante. (DULCE, BIOLOGIA. Fonte: ENTREVISTA).

Por outro lado, a coordenadora pedagógica Alice, relata que

[...] os alunos hoje para convencer eles a produzir aqui ou fora da escola, o mundo oferece tanta coisa para eles, que estudar só por estudar... eles precisam ser convencidos; por outro lado, a motivação, ninguém motiva ninguém, ela é pessoal, essa é a parte mais difícil. Quando se tem um relacionamento com eles você consegue mais coisas. (ALICE, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA. Fonte: ENTREVISTA).

Segundo Libâneo (1994) a motivação dos alunos para a aprendizagem através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, é fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos. “Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de indisciplina” (LIBÂNEO, 1994, p. 253.) Ou seja, tarefas significativas.

A professora Maria Rosa, através da sua experiência ressalta que “todo momento é necessário cativar o aluno” através de estratégias que os interesse em realizar as atividades, mesmo que uma lista de exercícios. Por exemplo, cita a docente, “a Física é questão mais da matemática, procura-se mudar a metodologia para cativar levar eles pra minha aula. Para fazer uma relação de teoria e prática, para as questões do cotidiano deles”

Aponta Dulce que referente ao conteúdo que é do interesse do aluno e algo que não é, “nem sempre aquilo que a gente pensa que é legal eles têm curiosidade,

acham interessante também”. Isto é, só se interessam para aquilo que tem significado para eles. Segundo Libâneo (1994) por mais que o professor consiga a motivação e o empenho dos alunos e os estimule com elogios e incentivos frequentemente, não deverá obrigá-los a fazer o que eles não querem. Ainda, sugere Libâneo (1994) que o professor não seja autoritário, pois não irá almejar no estudante o que propõe Ausubel (MOREIRA, 1983), a aprendizagem significativa.

Em suma, compreende-se que a aprendizagem não é somente adquirida no espaço escolar, e sim, em outros espaços formativos, como por exemplo, a família. Nesse contexto, destaque-se a partir da pesquisa na “Escola dos Saberes”, a construção do conhecimento providos de várias estratégias de ensino, conforme os perfis docentes. Das experiências docentes abordadas acima, dar-se-á a importância da aprendizagem significativa abordada por Ausubel (MOREIRA&MASINI,1982), que está presente principalmente nas aulas das docentes Dulce e Helena. Já as experiências apresentadas por Dubet, através da construção do perfil docente, e disso sua, abordagem metodológica apresentam-se nas aulas também de Dulce e Helena e professor Antônio. Dessa maneira, os estudantes apresentam consenso no que diz respeito às abordagens teóricas a partir das experiências docentes presentes na “Escola do Saberes”.

5. RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO ESCOLAR

A sociedade capitalista, segundo Marx (1984) na leitura da obra *O Capital*, é caracterizada pelas lutas de classe, consequentemente composta pela sua divisão entre proletários e burgueses, compreendida pelo autor, como classe dominada e a classe dominante, respectivamente.

Ainda, conforme menciona Marx (1984) é a partir da luta de classe, “que se impõem normas em que os sujeitos obedecem a regras da competência, determinando as ordens e limites que os sujeitos devem cumprir” a fim de, controlar as ações presentes no meio social, inclusive no espaço escolar, através do trabalho pedagógico, disciplinador e transmissor do conhecimento.

Para Foucault (2010), ao mesmo tempo a disciplina é maçante e individualista e o poder disciplinar tem também um caráter produtivo, ou seja, as estratégias operam como dispositivos de poder na produção de sujeitos, os estudantes. Todos se expõem as mesmas obrigações num lugar determinado.

Conforme descreve Foucault (2010), num espaço escolar os sujeitos encontram-se sob regime de controle, vigilância e poder, o que caracteriza a escola como um espaço disciplinar. De forma que a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, os chamados “corpos dóceis”, a disciplina também se utiliza de dois dispositivos para fazer valer o seu poder e autoridade: a arte das distribuições e a do controle da atividade.

No primeiro dispositivo segundo Foucault (2010), a “disciplina se manifesta, na distribuição dos indivíduos em espaços, por meio de diversas técnicas (FOUCAULT, 2010 p. 87)”. No espaço escolar essa disciplina se manifesta pela forma como os estudantes estão organizados, em fila, onde o docente tem visibilidade de cada um, e são orientados sempre permanecer no mesmo lugar. No outro dispositivo, segundo Foucault (2010) é por meio do controle da atividade, dos “horários, garantindo a qualidade do tempo empregado e há a elaboração temporal do ato, implementando um ritmo coletivo e obrigatório” (FOUCAULT, 2010 p. 90). Dessa forma que os estudantes obrigatoriamente respeitam o horário que a sirene aciona automaticamente a cada 50 minutos para troca de aula, no intervalo para o lanche, no início e fim da aula, ou seja, para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração.

Compreende Foucault (2010) que as manifestações de poder podem ser visíveis ou invisíveis, sejam elas pelo ato do sujeito sofrer efeitos do poder e também exercê-lo perante outros sujeitos.

Afirma Foucault (2010), que as relações de poder se encontram na maioria dos espaços sociais, entretanto, segundo ele, no espaço escolar, permeiam as relações entre funcionários, discentes, docentes e a comunidade externa. Portanto, todos são sujeitos e assujeitados pelas manifestações de poder.

Para Mendonça (2011) a instituição escolar contemporânea também se construiu a partir de relações de poder que se modificam e evoluem de acordo com a sociedade e vem desempenhando um papel decisivo na formação de cidadãos críticos, a fim de compreender o meio social, fazer análises ao sistema político, educacional entre outros. A modernidade, além de civilizar, busca controlar o sujeito através da disciplina e repressão, modelando-o conforme suas condutas.

Para Foucault (1979) escola é espaço disciplinador que produz saber. Também a escola é o espaço singular para as mediações que

[...] a partir de atividades pedagógicas organizadas para esse fim, em cuja condução o professor tem um papel fundamental de fazer a articulação entre esses conhecimentos (significados sociais) e os conhecimentos dos estudantes (sujeitos que atribuirão sentido pessoal a essas práticas sociais consolidadas). (MENDONÇA, 2011.p.349).

Segundo Foucault (2010) as práticas disciplinares, seja elas atribuída pelo comportamento dos estudantes ou através das atividades avaliativas desenvolvidas em sala de aula, as regras e vigilância delimitam a postura do educando no espaço escolar. Por sua vez a escola, por excelência, é constituída pela produção de saber.

A escola pode construir relacionamentos humanos profundos, integrais e duradouros. Relacionamentos que envolvam a pessoa humana em que toda a sua potencialidade, em sua riqueza de experiências que propiciem o enriquecimento mútuo e o crescimento dentro de suas paredes, entre professores e alunos ou entre os colegas. (TRIGO,2011. p. 68).

Na concepção de Arendt (1997), o poder passa existir entre os homens e mulheres quando agem juntos, e deixa de existir quando se dispersam. Na relação entre os indivíduos, as relações de poder apresentam-se através das potencialidades, na convivência presente nas ações próximas e na soma de forças.

Ressalta Arendt (1997) por mais frágil que o homem seja, renunciar o poder torna-o impotente.

Para a antropóloga Ortner (2006), o poder se apresenta como “agência”, e para Foucault (2010) o poder se expressa através dos sujeitos modelados pela ação dos “corpos dóceis”. A partir dessas concepções Ortner (2006) pondera que os “indivíduos/pessoas/sujeitos sempre estão inseridos em teias de relações, de afeto ou de solidariedade, de poder ou de rivalidade, ou em muitas vezes, mescla dos dois”. (FOUCAULT, 2010 p. 101)

Contudo, afirma Ortner (2006), o comportamento humano é moldado, ordenado e definido por forças e por formações sociais e culturais, usa-se da “coerção” sob a ação humana. Para Ortner (2006), “a história faz as pessoas, mas as pessoas fazem a história, não é só é uma contradição como talvez seja a verdade mais profunda da vida social”.

Dessa forma, a própria palavra “agência” segundo Ortner (2006), remete ao ator autônomo, individualista e ocidental, sendo que a cultura interfere, reproduz e transforma os atores ou agentes sociais. Assim, para Ortner (2006) “agência” pode ser definida como uma forma de poder e os “agentes” poderiam ser descritos resumidamente apenas como “sujeitos empoderados”.

As pessoas em posições de poder “têm” – legitimamente ou não – o que poderia ser considerado “muita agência”, mas também os dominados sempre têm certa capacidade, às vezes muito significativa, de exercer algum tipo de influência sobre a maneira como os acontecimentos se desenrolam. Portanto, resistência também é uma forma de “agência de poder”. (ORTNER, 2006. p. 60).

Segundo Ortner (2006), a categoria de “agência” pressupõe o agente como sujeito, deve estar envolvido na multiplicidade de relações sociais, enredado e agindo fora da mesma. Em termos gerais, a noção de agência tem dois campos de significados. Um referente à “agência”, que tem a ver com poder, com o fato de agir no contexto de relações de desigualdade, de assimetria e de forças sociais. O outro campo, de significado, “projetos” refere-se à forma como se realiza ação diante do contexto social: “suas duas faces – como (perseguir) ou como (o fato de exercer ou de ser contra) o “poder” – ou se misturam/transfundem um no outro, ou mantêm sua distinção, mas se entrelaçam em si”. (ORTNER, 2006, p. 47).

Weber (2004), refere-se à dominação, no sentido muito geral de poder, “a possibilidade de impor ao comportamento de terceiros a vontade própria, pode-se apresentar em diversas formas”. (WEBER, 2004, p.186). Weber (2004), apresenta três tipos de dominação, radicalmente opostos, ou seja, poder e dominação não são a mesma coisa:

Por um lado, a dominação em virtude de uma constelação de interesses (especialmente em virtude de uma situação de monopólio), E, por outro, a dominação em virtude de autoridade (poder de mando e dever de obediência). (WEBER, 2004, p.189).

Na concepção de Weber (2004) o primeiro tipo de dominação é predominante, pois refere-se ao interesse do sujeito dominado e a segunda refere-se à obediência de ambos os sujeitos. Na concepção educacional, pode relacionar ao duelo de interesses, entre o professor e aluno, sendo que ambos possuem interesses e ambos são obedientes a um poder superior.

Por sua vez, Foucault (2010) analisa o poder através de dispositivos dos “corpos dóceis” atribuído por ele,

[...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha e desarticula e o recompõe. [...] a “mecânica do poder” define como ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que o façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 2010.p.133).

Vasconcellos (2004), verifica que a partir das concepções dos sujeitos as categorias referidas ao Poder, podem ser compreendidas de várias maneiras. Uma delas é a de disciplinar os sujeitos através de métodos eficazes - seja pela punição, pela rigidez, pela severidade, ou através dos “sentimentos do coração” desenvolvidos pelo afeto, pelo carinho, pela segurança. Entre as diversas relações existentes entre os sujeitos no contexto social, as relações afetivas, também existem entre professores e alunos.

5.1. Relação entre professor e aluno

A relação entre professor e aluno é constante no espaço escolar. Às vezes pelo profissionalismo do professor para com o aluno e também, a relação de

amizade e oposições de alunos com professores ou vice e versa. Segundo Libâneo (1994) "o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar que aprendam a se expressar, a expor opiniões e dar respostas". (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

Libâneo (1994) ressalta dois aspectos fundamentais da interação professor-alunos no trabalho docente: "o aspecto da interação cognitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto socioemocional (que diz respeito às relações pessoais entre professores e alunos e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente)" (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

Para a docente Maria Lucia, a interação entre professor e aluno acontece através da troca de experiência. Para o docente Antônio, primeiro o professor precisa saber o que está trabalhando:

[...] o aluno não admite chegar um professor que não saiba daquilo que ele se propôs a trabalhar. Então essa é a primeira coisa tem que ter, o conhecimento. Outra coisa, não basta somente o conhecimento, você tem que ter psicologia de trabalho. Porque você tem que convencer um grupo a fazer algo semelhante ao mesmo tempo, isso é o mais complicado, não é que eles não querem fazer, não estão dispostos, mas não estão preparados para fazer aquilo neste momento. E aí o relacionamento, jeito que você trata, que você envolve eles, isso é fundamental. A relação professor/aluno, nessa escola, nessa época, é muito tranquila. Com o contexto atual, qual é o maior desafio do professor? Acho que é fazer com que o aluno crie um projeto de vida, no caso específico da escola, mais voltado ao ensino, projeto de ensino, projeto de estudo, faz o ensino médio, logo a graduação. (ANTÔNIO, QUIMICA. Fonte: ENTREVISTA).

Segundo Libâneo (1994) o trabalho docente se caracteriza por um constante vaivém entre as tarefas cognitivas colocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolverem as tarefas. "As formas adequadas de comunicação concorrem positivamente para a interação professor-aluno" (LIBÂNEO, 1994, p. 250)

A professora Helena, prima pelo respeito entre professor e aluno. Conforme afirma em seu relato:

"Às vezes o respeito que você dá pro aluno, as vezes ou quase sempre, não é aquele que você recebe. Vejo que é bem diferente. Mas é necessário respeitar o aluno em todos os sentidos. Inclusive se um aluno é mais devagar que outro para aprender. Respeite" (HELENA LINGUA PORTUGUESA Fonte: ENTREVISTA).

No viés dos estudantes, um estudante relata que: “se o professor é amigo dos alunos, vai se interessar com o que ele está falando, não necessariamente a aula ser dinâmica ou ter uma metodologia. Mas pela interação que o professor consegue fazer com os alunos, dentro de classe ou fora de classe, ou seja, quanto mais próximo for dos alunos, mais legal vai ser a aula. (HELENA, LÍNGUA PORTUGUESA. Fonte: ENTREVISTA).

Vejo que a escola, nesse contexto, pode ser sinônimo de família, através da relação afetiva, de cuidados de preocupação. Também a escola é sinônimo de profissionalismo, não somente pais e mães. Tem docentes funcionários gestores, que, pelos alunos relacionam com a imagem de pai e mãe, mas são profissionais da educação, contratos, pagos pelo trabalho realizado. Da mesma forma, necessita diferenciar respeito e amizade entre esses profissionais da educação e os estudantes.

Até porque, respeito e amizade não pode ser tratada como sinônimo. Por mais que o estudante vê o professor como um amigo, no espaço escolar ele é um profissional e o estudante não é um filho. As relações afetivas são construídas através do tempo de convívio, do modo como os sujeitos se comportam, pela confiança que depositam uns nos outros.

Dessa maneira, a relação de amizade não deve implicar no processo avaliativo do estudante, mesmo que o estudante demonstre mais afeto, amizade pelo docente, por ser “bonzinho” com o docente, o docente deve se colocar “a situação” como profissional através do crescimento cognitivo do aluno, da assimilação e comportamento. Já o respeito deve estar presente nas diversas relações estabelecidas no espaço escolar, independente com quem seja, ou qual situação seja, vale lembrar que a escola é um espaço formativo e disso gera resultados, como por exemplo, a produção e reprodução de conhecimentos, incentivos profissionais, ou seja, exemplos a serem seguidos.

Segundo Libâneo (1994), o respeito se manifesta no senso de justiça, no verdadeiro interesse pelo crescimento do aluno, no uso de uma linguagem compreensível, no apoio às suas dificuldades, nas atitudes firmes e serenas (não gritar na classe, não menosprezar, não fazer ironia).

Para Libâneo (1994), os alunos por sua vez, dispõem de um grau determinado de potencialidades cognitivas conforme o nível de desenvolvimento mental, idade experiências de vida conhecimentos já assimilados. Ainda menciona Libâneo (1994),

“qualquer atividade humana praticada no ambiente em que vivemos pode levar a uma aprendizagem. As pessoas estão sempre aprendendo em casa, na rua, no trabalho, na escola, nas múltiplas experiências de vida”. (LIBÂNEO, 1994, p.82).

A “Escola dos Saberes” considera o professor, como mestre, educador, gestor uma imagem de autonomia. Segundo Chauí (2006), é através da educação, que o sujeito se transforma, pois gera capital intelectual, pois ao “se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução”. (CHAUÍ, 2006. p.54).

5.2. Na sala de aula

Constituída por várias realidades, a sala de aula vai além da relação entre professor e aluno. As relações se mesclam. Professor e aluno, alunos e alunos, alunos e funcionários.

A sala de aula tudo envolve, tudo reúne, tudo implica. Nela, as sistematizações teórico-pedagógicas se desembocam, permitindo entronizar-se o que academicamente se denomina por teoria e prática educacionais. (TAVEIRA, 2011. p. 37).

Para Sanfelice (2011), a sala de aula, não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mas aquele espaço físico dinamizado prioritariamente pela relação pedagógica. No entanto, de certa forma, a sala de aula é um espaço contraditório. Taveira (2011) define sala de aula como um sinônimo de instrução, compreendido por espaço que habita pensamento, objetos e símbolos. Das relações existentes, “há do oprimido e do opressor, lugar de relações entre pessoas, normas, metas, saberes e desafios. Existe entre educador e educando uma relação de alteridade” (TAVEIRA, 2011 p. 44).

Segundo Libâneo é também na sala de aula que o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas:

Ela é um atributo de condição profissional do professor e exercida, como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. O professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe os métodos organiza a classe. A autoridade deve fecundar a relação educativa e não cerceá-la. (LIBÂNEO, 1994, p. 251).

Segundo Libâneo (1994), o professor deve ter:

[...] firmeza na direção da classe: ordem nos cadernos, livros, tarefas de casa e exercícios; manutenção de um clima de trabalho na classe, para assegurar a atenção e concentração nas tarefas; atitudes de respeito para com o professor, com os colegas e com o pessoal da escola: hábitos de educação e higiene pessoal limpeza e arrumação nas carteiras e na classe; tarefas bem-feitas e corretas. (LIBÂNEO,1994, P.114/115).

Para Taveira (2011) o educador, tem o desafio de construir uma postura, visto que não era “fácil”, pois, somente questionar não é necessário, mas era necessário perguntar, pois é dentro da pergunta que nascem formas de acesso ao pensamento sistemático.

A docente Helena, ressalta em seu relato:

A doença da sala de aula me pegou! Não consigo sair! E a sala de aula é lugar que a gente, pode ajudar todo mundo! Tempo inteiro, as vezes até numa discussão que tu pensa assim...eles não tem maturidade para entender, mas depois você vê o retorno, a fala deles! Eles, estudantes têm maturidade! (HELENA, LINGUA PORTUGUESA. Fonte: ENTREVISTA).

Afirma Taveira (2011) que para o educador é,

Importante desvendar as inserções culturais (há quem chame experiência, a isso) preexistentes a relação intrassala de aula. Importante era desvendar maneiras de relacionar os diferentes embornais: do educador e dos educandos para imediatamente dizer o nome da desigualdade tradicional. (TAVEIRA,2011. p. 46).

Na consulta com trinta e uma pessoas envolvendo pais e com pais estudantes, Taveira obteve algumas informações significativas a respeito da relação do estudante, chamado pelo autor de educandos. Os educandos consultados procediam das favelas que circulavam o prédio escolar, praticantes da “escola da vida”, em busca de instrução. A procedência do educador com do educando conferia a experiência cultural, visto por Taveira (2011) como lugar de constituição das alteridades.

Das vivências e experiências constatadas no estudo de Taveira (2011), fazer-se necessário o saber. Seja o saber provido dos educandos ou de seus familiares:

As mulheres, principalmente, tinham pressa em chegar em casa: havia serviço, havia faxina doméstica por fazer, janta. O cansaço e a pressa ocupam a experiência de mães e pais. Cada um dele sabe de muita coisa por fazer, coisa de obrigação, cada um sabe de horários, sabe de condução, as mulheres, principalmente, sabem sua presença na casa, encaminha serviços, elas sabem do que fazer e do que encaminhar, limpeza, comida lavagem de roupas. (TAVEIRA, 2011. p. 48).

A presença dos familiares na escola, não era constante, afirma Taveira (2011), mas a condição que os pais apresentavam era de um saber do conhecimento popular, da simplicidade, da classe trabalhadora de mera instrução. Definido por Taveira (2011) e pelo grupo consultado como, o conhecimento presente nos lugares onde ele ocorre, seja em casa, emprego, rua. Presente em todo lugar.

Sendo assim, ressalta Marcellino (2011) que toda a sociedade seria como uma sala de aula, sem limites e sem paredes, mas dentro de uma sala de aula, o que se verifica, na maioria das vezes, é o estabelecimento de regras disciplinares de modo arbitrário, que vai além de regras, mas exigências de seu cumprimento realizadas em base de ameaças de punições, adestramento ou indisciplina, resistência ou fugas como a depredação de escolas.

É preciso que se entenda a sala de aula como sendo, como todo espaço, um espaço político, onde também pode ser jogado o “jogo de poder”. Mas a imposição do poder pela força só é compreensível a partir do momento em que interesses contraditórios se batem. Exercendo o poder que lhe é outorgado pela instituição, o professor não corre riscos, não ousa, assumindo a atitude de *avarento do saber*, que não suporta a incerteza e a tensão do compartilhar. É preciso que o professor entenda que, no processo pedagógico, não há “donos” exclusivos do saber, e que ao educar ele também se educa. MARCELLINO, 2011 p. 54).

Dentre os “jogos de poder” presente no contexto escolar, Marcellino (2011), defende o “jogo da verdade” como a relação que vai além, do adestramento, mas do conhecimento e da aprendizagem:

É na sala de aula, no contato direto com alguns alunos, que o educador joga o “jogo da verdade”. Os cursos, os debates, as pesquisas, as teses só têm sentido se considerados em sua finalidade: a ação educativa. E embora levando em conta as relações com a Escola, enquanto instituição e com a sociedade de modo geral, o educador tem na sala de aula o seu espaço de atuação privilegiado, tendo consciência de que, como todos os espaços, esse também é histórico e político, e que, portanto, sua ação é limitada. (MARCELLINO, 2011.p. 59)

Segundo Libâneo (1994) “a disciplina da classe depende do conjunto dessas características do professor, que lhe permite organizar o processo de ensino”. (LIBÂNEO, 1994, p.120) A atuação docente não envolve somente a tarefa técnica, mas o compromisso político provido da instituição escolar. Contudo, afirma Marcellino (2011) que é no “jogo da verdade” da sala de aula que a disciplina se constitui, não é imposta, mas construída.

Para Sanfelice (2011) a sala de aula, tem sido o principal espaço da educação formal das sociedades capitalistas.

Às necessidades da acumulação do capital as torna um instrumento das suas experiências conduzidas, afim de camuflar as relações sociais que as sustentam, então é certo há aí uma tentativa da classe dominante em dirigir as classes subalternas, educando mediante a incorporação da ideologia dominante sob a forma de senso comum. É nesse sentido, que a educação é mediação e dominação, podendo a Sala de Aula constituir-se, em decorrência do pedagógico, ali concretizado, num dos palcos privilegiados desta atividade. (SANFELICE, 2011. p. 77).

Sanfelice (2011), entende através de uma leitura histórica, a sala de aula de uma instituição escolar tem um papel fundamental na sociedade, talvez seja o caminho para a ascensão social dos indivíduos ou um mecanismo para corrigir as diferenças e desigualdades entre as classes. Pode-se averiguar que “o poder supõe a dominação do grande número, por uma elite, quando em surdina, possui uma aparência de autoridade cortês e benevolente” (MARX 1984 p.78).

Para tanto, França (1996) entende a sala de aula como um lugar onde o pensamento demora-se a “deglutir, ruminar e tomar coragem para rasgar experiências repetidas”. (FRANÇA, 1996, p.147).

Revela um estudante, “as vezes os professores, fazem a mesma coisa, tempo todo, e não temos vontade de fazer o que eles propõem”. De fato, nas observações, percebi que as estratégias de ensino correm grande risco de cair na mesmice e os professores nem percebem, ou seja, em uma aula, por exemplo de Português, a docente indica uma leitura seguida de atividade, logo na sequência outro professor pede para fazer a leitura de tantas páginas e responder as questões da apostila, material didático usado pela “Escola dos Saberes”. As estratégias subsequentes, geram no estudante uma saturação, muitas vezes, se recusam ou reclamam ou ainda mais, fazem sem precisão.

França (1996) menciona que o espaço da sala de aula necessita uma multiplicidade de domínios que o docente necessita ter para desenvolver com precisão as práticas de ensino e ensinar. Também orienta o autor, que o fazer pensar, não é um exercício individual, possui a necessidade da mediação entre dois parceiros, a fim, da produção das realizações coletivas e individuais, envolvidas em um conjunto de saberes.

5.3.Contextualizando as relações de poder e suas influências no ensino aprendizagem dos alunos

A partir das observações, conversas informais e a atividade do grupo focal com os estudantes, constatei primeiramente que há variações comportamentais, pelo nível de formação dos estudantes, pela diversidade de metodologias presentes nas disciplinas, mas principalmente na relação direta entre professor e estudante.

No emaranhado de relações existentes na instituição escolar, as relações de poder perpassam e se mesclam entre as situações que envolvem o estudante, visto aqui como principal foco de pesquisa, sem deixar de lado, a importância do grupo escolar. As relações de poder estão presente tanto na repressão pela postura, quanto no comportamento até nas produções do conhecimento.

A partir das observações, compreendi que para chegar a nível maior de aprendizagem, o docente utiliza de instrumentos ou de dispositivos, que Foucault (2010) designou de visíveis ou invisíveis, denominados de autonomia, vínculo afetivos, potencialidades e criatividade para que haja a mediação do conhecimento.

Diversas são as técnicas adotadas pelos docentes da “Escola dos Saberes”, para transmitir o conhecimento aos estudantes. Para as técnicas adotadas cada docente, utiliza formas de coerção, como por exemplo, a atribuição de pontos dos estudantes que realizam com previsão as tarefas de casa, a média final. Conforme a experiência profissional seja positiva e/ou negativa molda a postura desse docente em seu método de ensino.

Muitas vezes o docente utiliza da estratégia denominada por Dubet (1997) de “golpe de estado” para ministrar as aulas. Ao observar as aulas de História⁶,

⁶ As aulas de história, contemplam as disciplinas de Sociologia e Filosofia ministrada pelo mesmo docente, aleatoriamente, para as ambas turmas observadas.

constatei que o docente tem dificuldade de organizar o espaço de sala de aula e falta-lhe de domínio para com os estudantes. Três estudantes relatam que não as consideram interessantes, não as aulas de História ou o conteúdo, mas a forma como o conteúdo é transmitido pelo professor. Mencionam que durante 3 aulas, a coordenadora do Ensino Médio esteve presente na sala, observando as aulas e os alunos, para o melhorar a relação entre professor e aluno. As alunas, dizem que quando a coordenadora está na sala, a aula é melhor, o docente explica o conteúdo, tenta dinamizar a aula, tem mais paciência com os alunos, chama menos atenção, pois a turma colabora mais.

Na entrevista a coordenadora mencionou em seu trabalho pedagógico a necessidade de intervir em sala quando o docente não consegue resolver o problema com os estudantes, mas foi visível em uma das aulas presenciadas, que o docente não tem total liberdade de tomar decisões para com os estudantes, logo, a decisão parte da interferência da coordenação. A presença da coordenadora em sala, reproduz o poder disciplinar dos corpos dóceis, denominado por Foucault (2010), pois através da repressão da disciplina gera corpos submissos e moldados, no caso pela ação pedagógica.

A autonomia docente nesse caso, é colocada em jogo. Para Libâneo (1994) a autoridade do professor e autonomia dos alunos são aparentemente contraditórias, mas de fato, complementares. Contudo, o docente tem autonomia em questionar e intervir na relação da sua aula, porém, é diluída perante a ação coercitiva da coordenação pedagógica, tornando-o submisso por um poder superior, a gestão escolar.

As próprias alunas “confessam” ficaram com receio com a presença da coordenadora na sala, mas gostaram, pois, aprenderam um pouco mais. Ressaltam, que nas demais aulas, também ficam com receio de pedir para este mesmo professor solucionar as dúvidas do conteúdo, este sentimento paira pela postura “grosseira” arrogante do professor em não quer retomar o conteúdo e por isso, muitos alunos não fazem questão de questioná-lo. Mencionam também os problemas com as avaliações, questões mal elaboradas e anuladas, “acho que ele nem sabe o que perguntou na prova” afirma outra estudante.

Ao longo das observações, percebi que há rejeição por parte dos estudantes referente a um outro docente, o de matemática qual percebi também, que a cobrança desse professor citado pelos estudantes é “árdua, rigorosa. Os alunos

argumentam que vão mal porque ele não explica devidamente o conteúdo e logo cobra na avaliação. Averigüei que os alunos eram pressionados a ficar naquela aula, muitos tentam sair da sala com a desculpa de beber água ou ir banheiro, mas era negada pelo professor, o qual sistematicamente pedia que voltasse a copiar rapidamente.

As expressões faciais dos estudantes demonstrando descontentamento eram visíveis. Mesmo assim, alguns estudantes do 2º ano, bagunçavam a sala, não copiaram o solicitado e o docente, algumas vezes, ficou em silêncio, alterou o tom de voz, calando a turma, prendendo atenção dos demais e “soltou o verbo” como dizem os estudantes. Desabafou dizendo que estava fazendo sacrifício para os alunos se dedicar na aula, mas não havia retorno. Avaliou os resultados das provas como decepcionantes, creditando tal resultado ao mau comportamento em sala e de pouca vontade dos alunos. Até o final dessa aula relatada, os alunos permaneceram calados, copiando até bater o sinal⁷.

Repetitivas vezes, acompanhei falas do professor de matemática como, “prestam atenção aqui” (direcionando ao quadro) “não irei repetir a explicação”, “façam logo as questões”. Uma estudante, particularmente, menciona que não gosta do docente, pois sempre está mal-humorado, isso, inibe de perguntar algo que possa responder grosseiramente ou dar “patadas”, na gíria dos estudantes, a qual significa expressões curta e muitas vezes repressivas. Esta mesma estudante diz que prefere perguntar a um colega quando tem dúvidas sobre os conteúdos, principalmente os conteúdos da disciplina de Matemática.

Considerando que a aula é composta por um conjunto de fatores, Libâneo (1994), valoriza a liberdade intelectual e a constante busca por significados, decisões e escolhas. Os estudantes atribuem sentidos e significados ao citar as disciplinas de Biologia, Português, Química, demonstram entusiasmo em falar das aulas. Possuem orgulho, “brilho nos olhos”. Mencionaram que principalmente as aulas de Biologia são as “melhores”, pois a professora “trata” bem os estudantes, explica bem, utiliza termos compreensíveis, usa de exemplos cotidianos, aproveita das contribuições trazidas pelos estudantes. Aqui podemos novamente retomar a questão a aprendizagem significativa abordada por Ausubel (MOREIRA&MASINI,

⁷ Som de uma sirene que encerra os 50 minutos de cada aula tocada automaticamente por um dispositivo eletrônico.

1982) pois o docente relaciona os exemplos com o cotidiano e faz com que o estudante entenda a partir da realidade.

Vale ressaltar que o primeiro critério para escolher se é uma boa aula, a ser considerado a partir das expressões dos estudantes, é a postura do professor/a e em seguida a metodologia utilizada. Exemplo disso, as provas de Biologia são superficiais, segundo os alunos/as, mas adoramos a professora ela é compreensível, dócil, calma e saber ensinar.

Para Libâneo e Ausubel, a motivação dos alunos para a aprendizagem através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, “é fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de indisciplina”. (LIBÂNEO, 1994, p. 253).

Os estudantes demonstram mais aproximação e/ou distanciamento, quando cito algumas disciplinas, como por exemplo, referente as aulas de Matemática. Logo, alguns alunos demonstram rejeição, o mesmo acontece com o professor de história/sociologia, e da professora de geografia e arte, (especificamente para o 1º ano).

A professora Adriana de Física do 1º ano, busca organizar a turma antes de iniciar a aula, pede sempre para cada estudante que sente direito, organizar seu material, e as filas dentro da sala. Usa de termos no diminutivo como “anjinhas”, “queridinhos”, mas também, reprime com termos “chega de papo”, “somente quero ouvir a voz de quem vai ler a questão dos exercícios”. Resolve as questões junto com os estudantes e tirar as dúvidas. Em uma das oportunidades, levou os estudantes do 1º ano no laboratório para desenvolver algumas experiências, comemoradas pelos estudantes que demonstram interesse pela atividade. Em vários momentos a docente, retoma termos que os estudantes viram em anos anteriores afim de atribuir novos temas. Esta atitude da professora pode ser relacionada ao que Ausubel (MOREIRA&MASINI, 1982) salienta sobre a importância de trazer o conhecimento prévio do aluno, pois para ele é a chave para a aprendizagem, interligadas com os novos conhecimentos adquiridos.

Em outra situação observada, essa professora destaca as mediações utilizadas por alguns docentes, que é a busca por resultados. Foucault (2010) atribui em suas análises que o poder disciplinar produz saber, diferentemente da ideia da aprendizagem significativa defendida por Ausubel (MOREIRA&MASINI, 1982)

Foucault (2010) informa sobre o que o poder disciplinador acarreta, Ausubel, informa como deveria ser um processo de aprendizagem.

Em uma fala da professora Maria Rosa, de Física, afirma ser séria e quer que os alunos também sejam, estão lá para estudar e aprender, pois, brincar, passear e bagunçar na sala de aula não é possível. Os alunos relatam que a professora explica “superbem”, mas pouco interage com os estudantes, interage focado no conteúdo, não é maleável sobre outros assuntos.

Sob a óptica docente, observa-se a forma o comando, táticas, de conduzir o estudante para determinadas direções, influencia diretamente no possível comportamento do estudante. Vale ressaltar que em algumas aulas, os alunos parecem estáticos, ou seja, parados, atentos como nas aulas de Biologia ministrada pela professora Dulce.

A aula de Química é ministrada por um professor em sala de aula, e no laboratório possui um auxiliar. Segundo os estudantes, a metodologia do docente Antônio é dinamizada, com os experimentos, fica compreensível o conteúdo e há interação com a turma, principalmente quando a aula é no laboratório. Sobre o professor, uns consideram o professor afetivo, dócil, já outros relatam ter receio dele, pelo fato dele dar um sorrisinho cínico, duvidoso. “Tem-se dúvidas sobre suas atitudes, sobre os momentos sérios e momentos descontraídos”. Sobre a postura docente destaca-se pela calma nas explicações dos conteúdos, raramente chama atenção dos alunos, afirmam que os alunos ficam atentos, entendem as explicações, e realizam as atividades com facilidade.

Segundo Libâneo (1994),

[...] a aprendizagem efetiva, acontece quando, pela influência do professor, são mobilizadas as atividades físicas e mentais próprias no estudo das matérias, denominada por processo de assimilação ativa, que corresponde ao ato de aprender, é um ato de conhecimento pelo qual assimilamos mentalmente os fatos e relações do mundo, da natureza e da sociedade, através do estudo das matérias de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p.83).

A docente Helena de Língua Portuguesa caracteriza sua postura como firme, mas afetiva. Para alguns alunos, é a professora que mais se preocupa com os estudantes, busca sempre dar chances na entrega de trabalho, sem deixar de lado a cobrança e a responsabilidade. Ressaltam que ela utiliza de uma linguagem próxima aos alunos, como por exemplo, usa de gírias e “aí galerinha”, “tudo na boa”, “vai lá

moleque” faz com que o estudante, interaja e sinta parte daquele ambiente. Os alunos consideram-na super atenciosa, dedicada, já a conhecem há um tempo, possuem uma confiança em seu trabalho.

Nas aulas, observei que a docente Helena faz a explicação, lista de exercício, acompanhamento das atividades individuais. Alguns alunos reclamaram e questionaram porque a docente estava fazendo os estudantes gastar o cérebro. Sorridente, a docente, responde que sem o uso do cérebro eles não sairiam nem de casa, e se estavam na sala de aula era o dever de usar incansavelmente.

Seja pelas aulas dinâmicas, em laboratório, ou com boa explicação, em sala, os estudantes destacam que a forma como o docente organiza e conduz a aula vai refletir no ensino aprendido. Diante disso, Libâneo (1994) nos ajuda a entender que, além de valorizar a organização do ensino, requer um bom plano de aula, onde estão determinados os objetivos, os conteúdos, os métodos e procedimentos de condução de aula. Como no caso da docente Helena, valoriza em suas atividades o desempenho crítico dos estudantes, estimula que os mesmos “coloque no papel suas ideias” A estimulação para a aprendizagem que suscite a motivação dos alunos; o controle da aprendizagem incluindo a avaliação do rendimento escolar. (LIBÂNEO,1994)

A aprendizagem escolar é uma atividade planejada intencional e dirigida e não algo casual e espontâneo. Aprendizagem e ensino formam uma unidade, mas são atividades que se confundem uma com a outra. A atividade cognoscitiva do aluno é a base e o fundamento do ensino e este dá direção e perspectiva aquela atividade por meio dos conteúdos, problemas, método, procedimentos organizados pelo professor em situações didáticas específicas. (LIBÂNEO,1994, p.86).

Conforme analisou-se anteriormente pela leitura de Marcellino (2011), dentro do espaço escolar, há um “jogo de poder” logo por ele entendido como “jogo da verdade”, nada mais é como a relação disciplinar colocada em prática revela Carvalho (2011) pois ao propiciar qualquer tipo de trabalho, um modo de operar, “o professor transmite um método de trabalho, uma disciplina (vista aqui como um instrumento de poder, e não disciplina como componente curricular escolar) para o trabalho”. Dessa forma, na “Escola do Saberes” é estabelecido pela equipe gestora, normas, regras e disciplinas que são deveres dos estudantes, pois entendem-se

como principais instrumentos de organização, aprendizagem e conhecimento, segundo afirma o diretor José Paulo.

Evidentemente afirma Carvalho (2011), “só haverá aprendizagem se e quando o aluno desenvolver sua forma de trabalho e de resolução do problema a que ele se propuser”. Na fala de um estudante justifica essa formação do autor, diz o estudante “tem professores que explicam o conteúdo de várias formas, muitas vezes começam pela mais complicada, que não entendemos nada, depois de quando reclamamos, eles apresentam algo mais fácil que é compreensível”.

Claro que nessas situações os estudantes vão buscar sempre o mais fácil, percebi que na primeira oportunidade pedem já as respostas prontas aos docentes ao invés de raciocinar, e alguns docente como no caso da Helena, insiste na interpretação, “vou ajudar depois que vocês não encontrarem nenhuma saída”. Assegura Carvalho (2011), “a aprendizagem é, assim, uma aquisição de forma de contrapor a um problema, soluções próprias do que se aprende”. (CARVALHO, 2011, p. 137)

Exemplo disso, é a discussão lançada pela docente em uma das aulas de geografia sobre o conteúdo do agronegócio. Um estudante questiona a docentes sobre a seguinte questão: como o agronegócio interfere na economia brasileira?

A docente, instiga o estudante a pensar respondendo “depende do ponto de vista de quem analisa essa situação”. O estudante pergunta o porquê, logo, docente faz um levantamento na sala de quem tem ligação com a indústria, no sentido da família ser dona de um negócio, a maioria se manifestou. Sem julgar a forma como a docente trabalhou o conteúdo, percebi que os estudantes demonstraram interesse em entender o porquê do levantamento.

Após uma longa explicação, a docente resume o conteúdo em algumas frases escritas no quadro, sendo elas: “o agronegócio beneficia grandes proprietários de latifúndios”, “o agronegócio gera e movimenta a maior parte da renda brasileira”, “o agronegócio “quebra” com pequenos proprietários, por exemplo, produção leiteira”. Dentre as contribuições da docente e dos estudantes, percebi que, por falar em uma classe, no caso média e alta que contempla o agronegócio, e também pela mesma classe que os estudantes são oriundos, senti, que eles gostaram do tema pois se sentiram “parte” do processo de produção de renda, seja pela indústria ou comércio que as suas famílias administram, comparando-as com o agronegócio. Claro que aqui em uma visão mais urbana, do que rural, pois é o meio que estão inseridos.

Entretanto, o fato dos estudantes demonstrar interesse no conteúdo abordado, não se questionou a metodologia usada pela docente para transmissão do conteúdo. Dessa forma, a metodologia não implica no que interessa o docente, como aborda Ausubel, (MORREIRA&MASINI, 1982) o conteúdo foi significativo e resultou em aprendizagem. Nesse contexto, a aprendizagem significativa também corrobora para o despertar da consciência sobre as desigualdades.

Considerando que a “Escola dos Saberes” oportuniza a “clientela” da classe média alta, há de certa forma, uma desigualdade econômica por parte dos estudantes para com os professores e funcionários, pois, esses últimos, em sua maioria não pertence a mesma classe que os estudantes e sua família. Exemplo disso é quando a orientadora pedagógica menciona que a tendência dos estudantes quando vê um novo docente da instituição é analisá-lo, primeiramente pela sua vestimenta, se ele acompanha o “estilo” das roupas de marca, de acessórios da moda, de carro do ano. Mas assegura a coordenadora pedagógica que essa tendência é somente até os estudantes se habituar com o docente, depois os estudantes acostumam com o estilo e postura do docente.

Um elemento a ser analisado é o saber fazer. Segundo Carvalho (2011), a aquisição da aprendizagem necessita da presença de uma pessoa para ensinar, no caso aqui, o docente. Aquele que ensina cabe iniciar o aprendiz nas regras, cânones, procedimentos de uma área de conhecimento, de um certo saber.

O docente, por sua vez, constantemente busca aperfeiçoar em seus conteúdos os métodos de transmissão do mesmo. Contudo, a necessidade da relação entre docente estudante ser de cunho profissional e respeitosos. O docente busca melhores condições de trabalho com base no público que a escola ou a sala constrói conforme suas orientações. Pouco adianta, o docente ter uma bagagem de conhecimento e instrumentos didáticos se os estudantes não são receptivos a esse conhecimento. Dessa forma percebi através das observações que o docente, se caracteriza pela sua postura conforme o espaço que é construído pelos estudantes e disso, tornar significativo, prazeroso ou mediar pela obrigação, a fim de, cumprir um plano de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal deste trabalho foi apresentar e analisar a influência das relações de poder entre professor e aluno e sua interferência no ensino e aprendizado na “Escola dos Saberes”, instituição privada de ensino localizada no centro da cidade de Chapecó.

A contribuição desta pesquisa almeja aprimorar os estudos na área da educação principalmente na minha prematura trajetória docente. Com o intuito de trazer presente a realidade escolar dos estudantes do Ensino Médio de uma escola privada, ressalta-se a preocupação com a valorização, produção e desempenho do estudante durante o processo do ensino aprendizagem.

Dentre os dispositivos empregados por Foucault, a disciplina, a autoridade nas relações afetivas são os principais elementos encontrados na pesquisa, no que se refere as relações de poder. Esses dispositivos relacionados entre si, proporcionam à produção do conhecimento mas para obter qualidade, bons resultados e principalmente aprendizagem, é necessário ter uma equipe docente qualificada, comprometida, apoio da comunidade externa da escola, valorização dos funcionários, docentes e estudantes.

A partir das leituras teóricas, compreende-se a escola, na interpretação de Foucault (2010), como o espaço de socialização dos seus sujeitos, sujeitos esses, que possuem a constante necessidade segundo Aquino (1996) de (re) organizar e (re) construir o conhecimento, e seus processos de aprendizagem perante à realidade cotidiana na incansável busca de uma visão múltipla dos saberes, dos conteúdos e metodologias. Também a família é vista pelos participantes da pesquisa como a base da escola, outro espaço de aprendizagem que contribuem para o conhecimento.

No entanto, os sujeitos no decorrer da vida adquirem através de experiências, *habitus*, que traduz, na perspectiva de Bourdieu (2011) “os estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos” (BOURDIEU, 2011, p.89) No decorrer desse

processo de aprendizagem, as relações de poder são construídas pelos docentes, gestores e estudantes.

Considerando que a escola em si, é o espaço que contempla a diversidade também se encontra as relações de poder interlaçadas com as estratégias, métodos metodologias de ensino. Além disso, o perfil “Escola do Saberes”, caracteriza-se pela busca constante pela qualificação profissional, docentes comprometidos, estudantes dedicados, exaltando o status da escola da rede privada de ensino.

No âmbito escolar, as categorias de autoridade, autoritarismo e afetividades entrelaçam nos métodos, metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos docentes. As reproduções dessas categorias dependem da relação de outras pessoas, nesse caso, está ligado diretamente na relação entre professor e aluno. Observa-se que o professor constrói sua postura docente conforme as experiências adquiridas ao longo da carreira profissional. Seja pela postura, afetiva, disciplinar, autoritária, buscam produzir a sua representação e impressão, ou seja, a “escolha” pela melhor postura docente, como instrumento de produção. Dubet (1997) através da sua experiência destaca que necessitou ser rígido e ao mesmo tempo afetuoso com os estudantes, necessitando mobilizar várias estratégias. Acompanhado de estratégias, os docentes utilizam de métodos, como demonstrados por Foucault (2010) que permitem o controle dos sujeitos, lhe impõem uma relação de docilidade e até mesmo ocasionando aos estudantes limitações.

Na perspectiva dos docentes, ressalta-se o medo de perder a autoridade de alguns docentes perante os estudantes, outros, tem a facilidade de ensinar através das relações afetivas. A partir das observações pode-se verificar que para o docente, a arte, o comando, táticas, de conduzir o estudante para determinadas direções, influência diretamente no possível comportamento do estudante e não somente na produção do conhecimento.

Na perspectiva dos estudantes, encontra-se uma dualidade, tanto pela categoria da autoridade e a categoria da afetividade no perfil docente. Os estudantes analisam que tanto o docente que possui autoridade e/ou afetividade na forma de transmitir o conteúdo, conseguem despertar as potencialidades e produzir conhecimento, uns mais que outros, pelo uso de métodos diferenciados.

Considerando Libâneo (1994) que o professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular, suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem, também constrói sua autonomia no espaço escolar. A

autonomia docente contribui imensamente para o crescimento e desempenho do estudante.

Ao analisar as abordagens metodológicas constata-se que as relações de poder estão inseridas tanto na forma como ensinar (métodos, estratégias, disciplinas) quanto no que ensinar (conteúdos, linguagem). No capítulo 3, a partir da experiência obtida por Dubet (1997) que expressa os prazeres e desprazeres vivenciados pelos docentes na sala de aula, a exemplo, dos docentes da “Escola dos Saberes”, podem ser comparados a um malabarista, pois constantemente estão na busca de metodologias, inserindo novas estratégias que favoreçam e tornar o ensino significativo. Para Ausubel (MOREIRA&MASINI, 1982) a aprendizagem significativa atribui ao sujeito representação dos seus atos, da sua experiência vivida, fazendo que os sujeitos se apropriem de outras dimensões sob o sentido do mundo.

Através dessa pesquisa, permitiu-se compreender as questões da diversidade e as desigualdades sociais presentes no espaço escolar. Dentre os principais marcadores sociais da diferença, destaca-se o de classes sociais, no qual visualizou-se a hierarquia de classes, de poder econômico por parte das famílias dos estudantes serem superior aos docentes e funcionários da escola. Na relação professor e aluno, essa desigualdade se manifestava quando um docente vinha com uma roupa mais simples ou calçados que não era da marca que os estudantes acostumavam usar, e os estudantes questionavam os docentes o porquê desse produto e não de outro, muitas vezes os docentes nem o respondiam, os ignorava. Já entre os próprios colegas estudantes, quando um apresenta um acessório uma peça, diferente ou de marca era notado e cobiçado pelos colegas, mesmo com a obrigatoriedade do uso do uniforme, essa estava presente.

Outro fator relevante sobre as desigualdades é sobre as questões de gênero que durante a pesquisa, estudantes, docentes e gestores foram questionário com lidavam com essa questão. Ao questiona-los se havia diferenças de comportamento dos estudantes perante professora e professores, não houve destaque, os entrevistados mencionaram que a escola consegue lidar com esta questão. Mas através das observações percebeu-se que sendo duas docentes que ministram a disciplina de Física, vista em maioria das vezes, exercida por um homem, uma das docentes diz que não sofre desrespeito ou é inferiorizada por isso, mas ressalta que em outro espaço também da educação, mas com público universitário houve

algumas situações discriminatórias. Mesmo com essas situações dos marcadores sociais da diferença o docente tem uma forte ligação com o estudante.

A partir das análises de Dubet, Ausubel e Libâneo, compreende-se que o docente influencia diretamente na aprendizagem dos alunos, uma vez que a aprendizagem não é uma atividade que nasce espontaneamente dos alunos, o estudo muitas vezes não é uma tarefa que eles cumprem por prazer.

Em contrapartida, Foucault (2010), ao se referir aos sujeitos como “corpos dóceis” submete-os a serem moldados conforme os dispositivos de poder, independente se é um aprendizado significativo ou não, prazeroso ou não prazeroso. Por sua vez, Foucault entende a escola como um espaço disciplinador que produz saber e também é o espaço singular para as mediações entre os sujeitos a fim de fazer articulações do conhecimento.

Para Ortner (2006) “agência” pode ser definida como uma forma de poder e os “agentes” poderiam ser descritos resumidamente apenas como “sujeitos empoderados”, porém, uns mais que outros. Exemplo disso é o poder hierárquico constituído pela equipe gestora para com os docentes e docentes para com os estudantes. De modo que se estabelece uma multiplicidade de relações de poder no espaço escolar. O docente, usufrui das relações de poder nas diversas modalidades, seja pela vigilância do comportamento, na coerção da nota, no desenvolvimento das atividades, na cobrança pela postura, atitudes e respeito.

Na mediação entre professor e aluno, a autonomia, a disciplina, a vigilância, estão entrelaçadas pois, segundo Weber a possibilidade de impor ao comportamento de terceiros, parte da vontade própria. Por sua vez, o docente coloca-se pela sua autonomia como superior aos estudantes e exige e impõe além do respeito, limites. Os limites impostos pelo docente, na compreensão dos estudantes é benéfico, pois gera disciplina, essa disciplina conduz as formas de organização de estudo e orienta a rotina escolar.

É relevante compreender que as relações de poder interferem significativamente na produção do conhecimento dos estudantes através das seguintes maneiras resultantes na pesquisa realizada:

- Construção da postura docente: cada docente ao longo das experiências docentes constrói uma postura e essa postura infere na forma como o mesmo se apresenta ao aluno. De forma que, o perfil docente é logo avaliado pelos estudantes, exemplo disso, é um docente caracterizado como “amigo do aluno”, não o vendo

somente como profissional, mas como uma pessoa próxima, pelas relações afetivas, mesmo havendo autoridade. Por outro lado, aparece o docente, sem aproximação direta, como a relação de amizade anteriormente citada, mas um docente mais exigente. Contudo, não quer dizer que um professor que seja afetivo não tenha autoridade, mas o professor com autoridade, distancia-se das relações afetivas. Essa relação não interfere diretamente com o conteúdo abordado pelos docentes, mas a postura do docente em desenvolver a metodologia do ensino.

- Uso de metodologias e estratégias de ensino: Conforme a escolha da metodologia realizada condiz ou não com as expectativas dos estudantes. Se o docente optar por métodos mais teóricos talvez não tenha o desempenho e retorno dos estudantes conforme deseja. Também só métodos práticos, exemplo de aulas no laboratório, não sejam suficientes, mas tem-se a necessidade de aliar a teoria com a prática, independente da disciplina curricular. A rotina metodológica, provoca no estudante e no professor um desgaste, uma reprodução, o estudante precisa despertar pela sua própria criatividade, motivação, potencialidades, mas também contar com a dinamicidade docente.

- Abordagens de conteúdos significativos: Dois aspectos foram considerando durante a pesquisa. Um pela produção do conhecimento dos “corpos dóceis” de Foucault e outro pela aprendizagem significativa de Ausubel (MOREIRA&MASINI, 1982). A produção do conhecimento dos “corpos dóceis” está diretamente ligada aos dispositivos de poder, da disciplina e dessa relação, resultar em produção do saber, mesmo sendo que esse saber não seja significativo, o estudante apreende pela repressão e coerção. A aprendizagem significativa, apresenta-se com maior destaque na pesquisa. A abordagem de Ausubel (MOREIRA&MASINI, 1982), corrobora para o aprendizado significativo, no qual o estudante, atribui a aprendizagem, seu cotidiano de vida, sendo que o processo de aprendizagem se torna prazeroso e tenha significado em assimilar os conteúdos, os métodos para a produção do conhecimento.

Em suma, além das abordagens acima, a pesquisa proporcionou maior contato com o espaço escolar da rede privada, que anteriormente era desconhecido, pois somente havia experiência docente na escola da rede pública e a partir dessa pesquisa, oportunizou a presença de estudante do curso de Ciências Sociais ingressar nesse espaço, considerado de grande importância em conhecer, e compreender as diversas realidades educacionais existentes, também abriu-se

novos caminhos para aprofundar sobre possíveis temáticas na área da educação e lançar novos desafios futuros como a análises comparativas entre as redes privada e pública do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, G. Julio. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. Cap. 3. A desordem na relação professor- aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. 15 ed. São Paulo: Summus. 1996.

AFONSO. A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo, Cortez. 2000.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. 1957.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 8º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRANDÃO, R. Carlos. **A turma de trás**. Sala de aula: que espaço é esse? In. MORAIS, Regis (orgs). Ed. Papyrus. 23ºed. Campinas, SP. 2011.

BRUNETTA, Antônio A; **Autoridade policial na escola**. Junqueira&marin; Araraquara-SP, 2006.

CARVALHO, F. José Sérgio. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. Cap. 9. Os sentidos da (in) disciplina: regras e métodos como práticas sociais. (Org.) AQUINO, G. Julio 15 ed. São Paulo: Summus. 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Intelectual Engajado: uma figura em extinção?** In. NOVAES, Aauto (org.). O Silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CUNHA, A. Eugênio. **A história da educação privada brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa**. 2009. Disponível em: http://www.facefaculdade.com.br/arquivos/revistas/A_HISTRIA_DA_EDUCAO_PRIVADA_BRASILEIRA_E_O_PRINCIPIO_DEMOCRTICO_DA_LIVRE_INICIATIVA.pdf. Acesso em 31/05/2015.

CUNHA, Isabel. Maria da; LEITE, Denise, B.C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. 2º ed. SP. Papirus/IBPEX, 2009.

DA MATTA, Roberto. **Você tem cultura?** Suplemento Cultural/Jornal da Embratel; Set/1981.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. São Paulo, SP, Ed 5º, Revista Brasileira de Educação, 1997.

ESCOLA DOS SABERES (Nome fictício). **Planos e metas da instituição escolar**.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 1979. Disponível em www.sabotagem.cjb.net.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ, LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 2002.

GUIRADO, Marlene. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. Cap. 4. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. (Org.) AQUINO, G. Julio 15 ed. São Paulo: Summus. 1996.

LIMA, S. Roberto. **O uso do hífen segundo o Acordo Ortográfico**. Maceió. 2008.

LEBRUN, Gérard. **O que é poder?** Coleção primeiros passos. LARA, Silvia; RIBEIRO, J. Renato (Trad.) ed 13º; Brasiliense, São Paulo, 1994.

LEIS DE DERITRIZES DE BASE. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em 31/05/2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANUAL DE TRABALHOS ACÂDEMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. 2014. Disponível em: http://www.uffs.edu.br/index.php?site=biblio&option=com_content&id=3882

MARCELLINO, C. Nelson. **A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”**. Sala de aula: que espaço é esse? In. MORAIS, Regis (orgs). Ed. Papirus. 23º ed. Campinas, SP. 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Vol. I, Tomo 2 (Col. Os Economistas).

MAY, Tim, **Pesquisa Social: questões, métodos e processo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico**. Caderno CEDES [online]. 2011, vol.31, n85, p.341-357.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10.ed.São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAIS, Regis. **Entre a Jaula de aula e o picadeiro de aula**. Sala de aula: que espaço é esse? In. MORAIS, Regis (orgs). Ed. Papirus. 23ºed. Campinas, SP. 2011.

MOREIRA Marco Antonio, MASINI Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. Ed. Moraes LTDA, São Paulo, 1982.

MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. 3. ed. São Paulo, SP: Moraes, 1983.

MOISÉS, Jorge Filho. **Qualidade de ensino e eficácia técnica no ensino superior privado: no caso do Distrito Federal**. PDF, Brasília: DF, 2006.

NICOLAY, A. Deniz; GRAVINA, P. Aline (org.) **O currículo em suas interfaces com a educação básica e superior**. KASZUBOWSKI, Erikson. Cap.1 O currículo escolar e a subjetividade do professor: qual o lugar para o desejo? Ed. CRV; Curitiba, PR, 2013. P. 13 - 26.

ORTNER, Sherry. Conferências de SherryOrtner (Poder e Projetos-Reflexões sobre a Agência) in Grossi, Miriam et alii (org) **Conferências e Diálogos: Saberes e Práticas Antropológicas**, Florianópolis/Blumenau, ABA/Nova Letra, 2006. Disponível em (<http://www.abant.org.br/conteudo/livros/ConferenciaseDialogos.pdf>)

SANFELICE, José Luiz. **Salas de aula**. Sala de aula: que espaço é esse? In. MORAIS, Regis (orgs). Ed. Papirus. 23ªed. Campinas, SP. 2011.

SCOTT, Joan Wallach. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SETTON, da. Graça M. J. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Universidade de São Paulo; Faculdade de Educação; Rev. Brasileira de educação. Nº20, São Paulo, 2002.

TAVEIRA, S. Adriano. **A sala de aula**. Sala de aula: que espaço é esse? In. MORAIS, Regis (orgs). Ed. Papirus. 23ªed. Campinas, SP. 2011.

THIOLLENT, Michel **Metodologia da pesquisa-ação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIGO, G. Luiz. **Salas de aula**. Sala de aula: que espaço é esse? In. MORAIS, Regis (orgs). Ed. Papirus. 23ªed. Campinas, SP. 2011

VASCONCELLOS, Mário (org) “**Afetividade na Escola**” 2004 Disponível em <http://www.scielo.br/pd/fes/v25n87/21472.pdf>

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia compreensiva**. Trad. BARBOSA, Regis, BARBODA J. karen. (Rev.) COHN, Gabriel. VI. 2, São Paulo: UNB, 2004.

WEBER, Max. **Os tipos de dominação legítima**. In. COHN, G. (org): Sociologia. São Paulo: Ática, 1982.

WESTPLTAL, F. Marcia; BÓGUS. M. Claudia; FARIA, de Mello Maria. **Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil**. 1996. PDF disponível em: <http://minhateca.com.br/action/SearchFiles> acesso em 29/05/15

ANEXOS

Anexo 1. ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA DOCENTES, DIRETORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Diretor

- Como é seu trabalho na instituição?
- Como você caracteriza a escola?
- Para a escola, qual é o perfil dos estudantes?
- Como a escola caracteriza o perfil dos professores da instituição?
- Como o professor interfere no ensino-aprendizagem com os estudantes?
De que forma?

Coordenadora do Ensino Médio

- Como é seu trabalho na escola?
- Que tipo de mediação você faz entre professor, estudante e pais?
- Para a escola, qual é o perfil dos estudantes?
- Como a escola caracteriza o perfil dos professores da instituição?
- Geralmente que situações acarretam conflitos na escola? Relação com professores, estudantes e outros.

Professores/as

- Como você caracteriza a escola?
- Como você visualiza a relação entre professor e aluno na escola?
- Através da sua experiência docente, já necessitou poder a metodologia, postura, para se relacionar com estudantes? Como foi? Teve resultado?
- Para você qual seria uma metodologia ideal que influencia no ensino-aprendizagem do estudante? Qual a sua metodologia?
- Como você aprendeu a ser docente? (Experiência, faculdades...)

Anexo 2. ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

Sobre a escola (Tema amplo)

- Qual é o sentido/significado do que é escola para vocês?
- Qual a importância dos/as professor/as?
- Qual é a importância do ciclo de amizades no espaço escolar?

Sobre a relação de poder

- Como vocês vem o professor, aquele que “manda mais aquele que manda menos”. Quem tem mais autoridade?
- Através do “jeito do professor” como é exercido poder na escola/dentro da sala de aula? De que forma? O que vocês entendem por poder?
- Que significa as relações afetivas? Como elas se apresentam na figura do professor (a)? Se há diferenças, como essas diferenças influenciam na aprendizagem? Como?

Sobre a relação de poder (disciplina) entre professor e estudantes

- O que é uma aula boa e uma aula ruim? Exemplos (o jeito, a maneira como o professor fala, explica...). Como a metodologia está relacionada as aulas (para ela ser boa ou ruim)?
- Tem influência a maneira do professor agir em sala em suas notas? Ex: Tirar uma nota alta ou baixa tem a ver com o professor (a) ou com o estudante? Depende? Depende do que?

Encerramento

- Alguém gostaria de acrescentar alguma coisa?
- O que eles acharam da atividade?