

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JULIANA CARLA DA PAZ ALVES

CURRÍCULO, CULTURA ESCOLAR E DISCIPLINAMENTO

Maceió-AL
2010

JULIANA CARLA DA PAZ ALVES

CURRÍCULO, CULTURA ESCOLAR E DISCIPLINAMENTO

Trabalho solicitado como requisito parcial para obtenção do título de mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Laura Cristina Vieira Pizzi.

Maceió-AL
2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

A474c Alves, Juliana Carla da Paz.
Currículo, cultura escolar e disciplinamento / Juliana Carla da Paz Alves.
ó 2010.
97 f.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pazzi.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) ó Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 91-96.
Anexos: f. 95-97.

1. Educação ó Brasil. 2. Cultura escolar. 3. Currículo. 4. Disciplina escolar.
I. Título.

CDU: 371.214


Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“Currículo, Cultura e Disciplinamento”.

JULIANA CARLA DA PAZ ALVES

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 10 de dezembro de 2010.

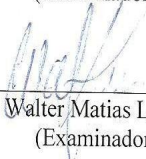
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPel)
(Examinador Externo)



Prof. Dr. Walter Matias Lima (ICHCA-UFAL)
(Examinador Interno)

AGRADECIMENTOS

À Laura Cristina Vieira Pizzi,
obrigada pelo tempo e trabalho gastos em leituras, debates e conversas
amigas durante esse estágio de estudo em que estivemos juntas.

A Jarbas Santos Vieira e Walter Matias Lima,
pela colaboração com a leitura do texto e por trazerem também seus
olhares para esse trabalho.

Às professoras, aos alunos e às alunas da escola estudada, participantes
dessa pesquisa e colegas de trabalho, pela abertura e solicitude com que sempre
me receberam.

Agradeço também, com profundo carinho, a todas as outras pessoas que
me ajudaram nesse percurso. No entanto, opto por não nomeá-las agora, pois,
nesse momento, não são nomes, são atitudes e sentimentos ligados a mim. A
elas dedico grande respeito e amizade.

RESUMO

Este trabalho trata do tema do currículo e das culturas escolares, debatendo sobre as formas de condicionar e disciplinar corpos, princípios e valores através da vivência dos indivíduos na cultura escolar atualmente. É um estudo de caso realizado em uma escola da periferia de Maceió. Seu principal objetivo é expor um conjunto de técnicas disciplinares utilizadas nas práticas pedagógicas, analisando-as não apenas como um dispositivo de coação e opressão, mas sob seu aspecto produtivo também. A metodologia para coleta de dados foi observação da atuação de três turmas de quarto e quinto anos do ensino fundamental; entrevista com as professoras e alunos/as observados/as; por fim, cruzamento e análise dos dados coletados nos dois momentos. Os resultados, analisados na perspectiva do poder disciplinar de Michel Foucault (2008, 2009), mostram alguns dos argumentos utilizados pelas professoras para que se utilizem das técnicas disciplinares em suas práticas pedagógicas. De acordo com as professoras, o poder disciplinar é exercido e age positivamente na formação dos/as alunos/as. Estes, por sua vez, demonstram concordar com a visão das professoras.

Palavras-chave: Cultura escolar. Currículo. Disciplina.

ABSTRACT

CURRICULUM, SCHOOL CULTURE AND DISCIPLINE

This research deals with the curriculum and school cultures, discussing ways to condition and disciplinary bodies, principles and values through the experience of individuals currently in school culture. It is a case study in a school on the outskirts of Maceió. Its main purpose is to expose a set of disciplinary techniques used in pedagogical practices, analyzing them not only as a means of coercion and oppression, but also in its productive aspect. The methodology for data collection was observation of the performance of three classes of elementary school, interviews with the students and teachers observed, finally crossing and analysis of data collected from Foucault's (2008, 2009) perspective of discipline. The results show some of the arguments used by the teachers to the possibility of using disciplinary techniques in their teaching practice. According to the teachers, disciplinary power is exercised and acts positively on the education and training of the pupils. The learners, in turn, agree to demonstrate the vision of the teachers.

Keywords: School culture. Curriculum. Discipline.

LISTA DE SIGLAS

SEMED	Secretaria da Educação de Maceió
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
NSE	Nova Sociologia da Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
HQ	História em Quadrinhos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 CULTURA E CULTURA ESCOLAR	13
2.1 Cultura	13
2.2 Culturas institucionais e poder disciplinar	20
2.3 Cultura escolar	26
3 CURRÍCULO E DISCIPLINA NA CULTURA ESCOLAR	30
3.1 Diferentes abordagens de currículo	30
3.2 Currículo e cultura	41
3.3 Currículo e disciplina	44
4 DISCIPLINA E CURRÍCULO NA ESCOLA HOJE	55
4.1 Histórico da instituição	56
4.2 Professoras	58
4.3 Estudantes	80
5 Considerações finais	84
Referências	89
Anexos	93

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como estímulo as observações como professora da escola que se constitui campo de pesquisa deste estudo. Esse contato se deu quando eu, ainda graduanda do segundo ano do curso de Pedagogia, tornei-me estagiária da escola em questão mediante um convênio firmado entre a Universidade Federal de Alagoas e a Secretaria de Educação de Maceió – SEMED. Por meio desse convênio, estudantes dos cursos de licenciatura assumiriam turmas nas escolas da rede municipal de Maceió, realizando todas as atividades antes efetivadas por professores. E estabelecia, assim, uma relação terceirizada dos/as professores/as contratados/as provisoriamente como estagiários/as com a rede municipal. Resolvi me inscrever e participar da seleção, na qual fui aprovada. Em junho de 2004 iniciei o trabalho com uma turma do 5º ano do ensino fundamental.

Chegando à escola, minha primeira conversa foi com a coordenadora a qual me apresentou uma lista de conteúdos de cada disciplina que eu teria de ensinar aos/às alunos/as até o final do segundo semestre. Diante da lista e da coordenadora, senti-me instigada a pesquisar o porquê daquela seleção, como e a partir de que princípios a equipe da escola elegeu aqueles conhecimentos para aquela turma estudar.

Essas eram questões de uma pessoa não só iniciante da atividade docente, mas nos estudos sobre educação. Entretanto, o conflito que me causou tal situação me levou a um interesse pela ampliação nos estudos sobre currículo. Em 2006, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – nesse campo de estudos.

Terminada a graduação em Pedagogia e o TCC, que se direcionou para o estudo das políticas públicas curriculares nacionais brasileiras e estaduais de Alagoas, ingressei na rede municipal de educação de Maceió como professora efetiva, no início do ano letivo de 2007, não coincidentemente, na mesma escola em que fui estagiária em 2004. A forma com que fui recebida pelos/as funcionários/as da escola, a leveza que conseguiam imprimir naquele ambiente e a boa repercussão do trabalho realizado por eles/as na secretaria e na comunidade onde se localiza a instituição, me fizeram ter vontade de voltar a trabalhar naquela ambiente.

No mesmo ano em que voltei à escola, comecei a frequentar as aulas da disciplina de currículo do Mestrado em Educação Brasileira da UFAL, como aluna especial. O contato com algumas análises e perspectivas de currículo, que até então desconhecia, me instigaram novamente a construir um projeto sobre o tema que já não mais me parecia suficientemente explorado, dado que no estudo inicial sobre as políticas públicas curriculares, concluí que havia certa influência destas sobre o currículo oficial em suas diversas dimensões na escola,

mas que, naquele ambiente, o currículo que efetivado recebia incidências de muitos outros fatores sociais, culturais e políticos.

Em minha nova investida, já como aluna regular do Mestrado, as observações recaíram sobre as formas como se organizam as culturas escolares. Isto é, em como as dimensões e os atores que a compõem incidem sobre a construção do currículo. Também em como esse processo está relacionado com as formas sociais de conhecimento construídas sobre o sujeito, sobre as identidades estudantis, por meio da cultura escolar e do currículo.

Este trabalho é um estudo sobre as técnicas disciplinares utilizadas nas práticas pedagógicas, estabelecendo comportamentos e valores que auxiliam na construção da cultura escolar e do currículo. A pesquisa se desenvolveu em uma instituição pública de ensino da rede municipal de Maceió. Trata-se de uma escola de educação básica, onde atuo como professora e na qual se trabalha com todas as séries do Ensino Fundamental – do 1º ao 9º ano – e com duas turmas de Educação Infantil. Entretanto, o enfoque dessa pesquisa volta-se para as turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, mais especificamente turmas de quarto e quinto anos.

A escolha dessas séries se deu por constituírem-se de estudantes em uma faixa etária com um período mais longo na escolarização. Por outro lado, são estudantes que ainda partilham de um universo infantil, ou seja, ficam a maior parte do tempo estudando e convivendo com uma única professora, a qual tende a se tornar uma referência importante na vida dos/as alunos/as.

O tempo que os/as estudantes de quarto e quinto anos já passaram na escola – cerca de cinco anos – permite desenvolver uma adaptação à linguagem, à distribuição de tempo e espaço próprios dos processos pedagógicos desenvolvidos entre alunos/as e professores/as, direção e coordenação, desde o momento da entrada deles/as nessa instituição, até a saída. A convivência com as formas regulares de estruturação da escola propicia aos alunos e alunas, que também já têm certa maturidade em relação aos das séries anteriores, um maior conhecimento acerca das estratégias de controle e disciplina produzidas e reproduzidas no cotidiano de cada sala de aula.

A organização do tempo, do espaço e da hierarquização do poder no primeiro ciclo do Ensino Fundamental ocorre de forma distinta das outras fases da educação escolar, tais como as séries finais do Ensino Fundamental ou o ensino médio na maioria dos sistemas de educação. Essa fase da escolaridade demanda a construção de formas peculiares no trato dos/as professores/as com os/as estudantes, requerendo dos/as primeiro/as uma atuação mais próxima, decorrente de uma imagem de fragilidade e de dependência da criança para com o/a

adulto/a, nesse caso, o/a professor/a. Engendra, também, uma maneira de interpretar a educação escolar de forma distinta dos outros níveis de ensino, produzindo maneiras de organizar o espaço e de utilizar o tempo, que são próprias às práticas pedagógicas desses/as alunos/as e professores/as. Como exemplo, podemos citar a organização das cadeiras no espaço da sala de aula, que costuma se diferenciar da Educação Infantil, ou do tempo que cada professor/a utiliza para cada disciplina e do controle sobre esse tempo e da própria relação professor/a – aluno/a, também peculiares dessa fase da escolarização.

É a partir desse lugar da ação e discurso dessas pessoas e da cultura na qual atuam que busco compreender a seguinte questão: Quais as técnicas e dispositivos presentes na cultura escolar que se configura nas escolas públicas atualmente, que contribuem para tornar a escola uma instituição disciplinadora?

A cultura escolar é uma rede de significados que liga os indivíduos a um mesmo conjunto social, que tem interferência na forma como se relacionam e, simultaneamente, constroem as teias de relações de poder que os interliga. Essas teias produzem novos significados e interpretações para as condutas, os objetos, os saberes enfim, tudo o que mantém conexão com o currículo e a cultura escolar.

O currículo escolar é um produto dessas relações, considerando sua ligação intrínseca com as formas de organização do tempo, espaço, práticas de avaliação, classificação e seleção dos indivíduos e dos saberes escolares. Os tempos e espaços que fazem parte das práticas culturais no contexto da cultura escolar são os tempos e espaços escolares que produzem e são produzidos pelo currículo dessa escola.

Partindo, dessa perspectiva, como desdobramento do objetivo central, o currículo aparece como percurso para explorar e analisar a cultura escolar. Para isso, estabeleci alguns objetivos específicos, a saber:

Primeiro realizar uma revisão bibliográfica acerca de como, ao longo da história da educação, do período que compreende o início da Idade Moderna à contemporaneidade, vem se constituindo a cultura escolar nos contextos das diferentes formas de disciplinamento, dispositivos de controle e disputas de poder.

Em seguida, apontar as diferentes abordagens curriculares formuladas desde quando o currículo se tornou objeto e área específicos de estudo, na década de 1920 nos EUA.

E, finalmente, analisar a cultura escolar e sua constituição atual, assim como as consequências de suas configurações contemporâneas na produção do currículo e incidências na produção das identidades dos/as estudantes e docentes que frequentam a escola.

Ao fim do percurso, o resultado de cada um desses objetivos encerrou na construção da cada um dos capítulos deste trabalho. Foi necessário, para isso, contextualizar socialmente a ação pedagógica dos atores que compõem a instituição; analisar a concretização do currículo e da cultura escolar de uma escola municipal de educação básica de Maceió e as identidades construídas nos/pelos sujeitos participantes interativos desse processo cultural de escolarização.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desse estudo foram revisão bibliográfica em obras de autores como Foucault (2003, 2008 e 2009b), Geertz (1989), e Viñao (2006); observação da escola e das aulas onde se desenvolvem as ações pedagógicas analisadas; redação com algumas crianças; e entrevistas semiestruturadas com professoras e alunos/as.

A investigação ocorreu em um local específico, tendo como foco de estudo um fenômeno contemporâneo: construção da cultura escolar, sua influência na produção do currículo e das identidades forjadas no ambiente do cotidiano da escola. Esse tema encerra complexidades e ambiguidades, que não podem ser tratadas por dedução ou levantamento de dados numéricos apenas, mas de uma descrição cultural focada no cotidiano. Buscou, portanto, considerar o caráter subjetivo das relações analisadas, engendradas num espaço que pode ser apresentado como um “mundo cultural” (Forquin, 1993) que o sendo, encerra uma cadeia de significados relativos a cada sujeito particularmente, mas que também se constitui de símbolos e práticas comuns à maioria – senão a todos/as – os/as atores deste universo social singular que é a escola. Dessa forma caracteriza-se como estudo de caso.

Por intermédio dos dados coletados, busquei identificar os pontos comuns, os símbolos que sugerem interpretação semelhante à maioria dos sujeitos participantes desta pesquisa e atuantes nas relações culturais do espaço estudado. O que lhes faz conseguir se relacionar e, ao mesmo tempo, serem classificados como sujeitos pertencentes a um mesmo conjunto social é parte inerente da forma como significam as regras que os regulam. Foi isso que tentei compreender na comparação das falas e no momento do cruzamento dos dados coletados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três professoras – duas das turmas de quinto ano e uma da turma de quarto ano – as quais denominei ficticiamente de Marília, Mariana e Patrícia, respectivamente. As entrevistas foram realizadas individualmente com algumas questões iniciais, mas as professoras tiveram liberdade para discorrer da forma como desejaram a respeito dos pontos referentes aos temas durante a entrevista.

Com os/as vinte e quatro alunos/as – oito de cada uma das turmas observadas – as entrevistas foram realizadas coletivamente, em grupo de oito alunos/as. Nesse momento, algumas questões foram feitas a todos/as os/as estudantes que podiam responder àquelas que considerassem pertinentes.

A observação das aulas se deu durante uma semana letiva em cada sala e foram feitas nas turmas nas quais coletei os demais dados com as professoras e os/as estudantes. Estes ainda contribuíram com a elaboração de uma redação solicitada por mim, acerca de suas significações sobre a escola em sua formação.

Esta é uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa, pois seu percurso de investigação foi pautado na análise dos depoimentos dos sujeitos e o registro de observações, nas salas de aula e outros espaços da escola. O projeto foi aprovado no comitê de ética da UFAL, protocolo nº. 002942/2009-10.

Os dados coletados foram analisados de acordo com a contextualização dos sujeitos em seu ambiente de ação, buscando realizar as conexões entre esse ambiente e as relações sociais externas à escola, pautando-se na literatura referente ao tema em questão.

Nesse sentido, foi realizada uma descrição densa da realidade observada, considerando que o ambiente escolar é permeado por uma complexa teia dos aspectos da ação dos sujeitos que a compõem, desde a materialidade das condições de trabalho das professoras, à subjetividade dos conhecimentos e dos rituais que alicerçam as práticas pedagógicas e a construção da cultura escolar.

2 CULTURA E CULTURA ESCOLAR

O primeiro capítulo do trabalho constitui-se em uma apresentação inicial sobre alguns conceitos de cultura, importantes para o campo educacional e como vêm sendo desenvolvidos ao longo da história das pesquisas sobre esse tema.

Partiremos desse panorama de discussão sobre os conceitos de cultura, veremos como as questões da educação se colocam nos estudos fundamentados nas teorizações de Michel Foucault, escolhendo como foco o conceito de disciplina, e poder disciplinar, tal como desenvolvido por Foucault, pois esse se constituirá na ferramenta central de análise desse estudo.

Também trará um delineamento de como o tema da cultura tem permeado as pesquisas em educação e apresenta alguns dos conceitos de cultura escolar, mais utilizados atualmente.

2.1 Cultura

O termo cultura tem sido explorado, reiteradamente, em estudos acerca de grupos e movimentos sociais de gênero, etnia e política; de temas acerca da cultura popular e do folclore, para designar, diferenciar e delimitar as formas dos grupos de organizar os discursos disseminados no corpo social.

A conceituação do termo cultura nos estudos sobre educação vem sendo estudada com frequência, demonstrando que esses dois campos sociais, eminentemente vinculados, merecem atenção neste estudo, por permitir uma discussão sobre como se dá a construção das culturas escolares e as influências que recebem das culturas nas quais se originam. Nesse tópico, pretendem-se trazer, sinteticamente, alguns conceitos construídos acerca da definição de cultura e indicar o lugar de onde se fala sobre cultura neste texto.

A busca em autores com pesquisas no campo da antropologia e da sociologia contribuiu para o mapeamento de alguns conceitos de cultura produzidos em diferentes contextos sociais, mas sempre se referindo à cultura ocidental e ao período que se inicia no século XVIII e se estende à contemporaneidade.

Laraya (1989) apresenta, sob o olhar dos estudos antropológicos, algumas definições de cultura mais utilizadas, desde que se têm estudado de forma mais sistemática as diferentes formas do comportamento humano. O autor destaca que, no campo dos estudos sobre cultura, algo em que não mais se acredita é nas teorias que defendem os determinismos biológicos e geográficos. Para o autor, os “antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (p.17). Sobre o determinismo geográfico, Laraya afirma que não é possível admiti-lo, tendo em vista que os vários grupos culturais que compartilham de um mesmo contexto geográfico produzem construtos culturais

bastante diversos. O autor traz ainda os argumentos e exemplos utilizados por vários estudiosos – Franz Boas, Kroeber e outros. – para refutar tal perspectiva.

A partir dessas afirmações, Laraya (1989), destaca várias concepções de cultura construídas em momentos históricos diferentes, sendo o conceito positivista de Taylor o primeiro a ser apresentado, uma vez que foi a primeira tentativa de estruturação de um conceito, levando em conta o que vinha sendo estudado sobre cultura, mas que recebia outras denominações.

Segundo Laraya (1989), o que Taylor fez foi unir dois outros termos que compreendiam os seguintes sentidos: o “germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo” (p.25). Taylor os utilizou de forma a acrescentar o sentido de um ao outro e “sintetizá-los no termo inglês *Culture*”, que seria o “todo mais complexo”, citado por Taylor e relativo tanto aos costumes referentes à vida material, quanto aos ritos, crenças e todo o conhecimento adquirido ao longo da convivência do indivíduo em uma determinada sociedade.

Esse conceito definiu a cultura como tudo o que se adquire nas relações sociais independentemente das determinações biológicas. Por sofrer a influência do evolucionismo de Darwin, sustentava a superioridade de algumas culturas em relação a outras, ou seja, a antropologia difundida por esse autor baseava-se no etnocentrismo e no método positivista de análise.

Geertz (1989), em seu artigo intitulado “O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem”, traz um relato crítico acerca das diversas abordagens de cultura que coexistem no cenário dos estudos antropológicos. Para o autor, as palavras de Taylor contextualizadas, demonstram a transformação do conceito de homem, como ser natural, possuidor de uma natureza humana, de uma essência que lhe designava uma conduta diferente das dos outros animais, para uma concepção de homem social, que tinha seu comportamento analisado a partir dos conhecimentos culturais adquiridos do grupo social no qual se insere.

Sobre isso, afirma que:

Para a imagem do homem do século XVIII, como racional nu que surgiu quando ele se despiu dos seus costumes culturais, a antropologia do final do século XX substituiu a imagem do homem como animal transfigurado que surgiu quando ele novamente se vestia com esses costumes (GEERTZ, 1989, p.28).

Esse período inicial da idade moderna foi marcado pela perspectiva iluminista de homem. Além da simplicidade de suas definições científicas, que consideravam os fatores biológicos e naturais com maior destaque nas análises sociais, também produziu em seu contexto, uma imagem natural e permanente do humano, pois, como essência natural, inata, a propriedade de ser humano era considerada imutável. A dissolução desse conceito de homem possibilitou outra visão sobre os aspectos culturais e até mesmo o início de uma gama de estudos referentes a eles.

Nas palavras de Geertz (1989),

A imagem de uma natureza humana constante, independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e profissões, modas passageiras e opiniões temporárias, pode ser uma ilusão, que o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável dele. É precisamente o levar em conta tal possibilidade que deu margem ao surgimento do conceito de cultura e ao declínio da perspectiva uniforme de homem (GEERTZ, 1989, p.26).

É nesse percurso, entre os séculos XVIII e XX, que tem início a difusão do conceito evolucionista de Taylor e de outras perspectivas sobre cultura que, inclusive, traziam crítica ao evolucionismo na antropologia e aos seus métodos de análise e interpretação das diferentes raças e grupos sociais, também aos determinismos biológicos e geográficos que voltaram a emergir no início do século XX.

Segundo Laraya (1989), a crítica à perspectiva positivista de Taylor veio com a difusão da Escola americana do culturalismo, que teve Franz Boas como principal difusor. O particularismo histórico foi um dos argumentos desenvolvidos por esse autor. Sua ideia central consiste em considerar a particularidade dos eventos históricos, que leva os diferentes grupos a variadas formas de organização cultural, independente da localização e situação geográfica e orgânica.

Reis (2004) destaca que Boas, em seu texto clássico “As Limitações do Método Comparativo em Antropologia Social” de 1896 ,

critica o evolucionismo social, com base na defesa da pertinência do método indutivo. Sem impugná-lo diretamente, Boas afirma que a comparação evolucionista entre povos seria possível somente dentro de territórios restritos, por meio de precisos estudos individuais. Além disso, nesse artigo, Boas também critica o determinismo geográfico, baseado no argumento de que ele não dá conta de explicar a diversidade que existia entre povos que viviam em condições geográficas semelhantes (p.1).

Franz Boas, ao longo de sua carreira como antropólogo, chega a refutar diversas vezes os métodos evolucionistas, com exemplos, estudos e textos que defendiam o método indutivo.

Em 1920, publica o texto – Os métodos da etnologia – que contesta outro princípio do evolucionismo cultural: os traços humanos universais, ou as leis culturais universais, buscadas por Taylor e outros para estabelecer padrões culturais, ou como destaca Geertz, quando discorre acerca do método dedutivo utilizado por Taylor, uma procura por “universais da cultura”.

Reis (2004) destaca que para Boas, essa tentativa de encontrar traços comuns entre as culturas cria condições para, mediante comparação entre elas, tornar possível a determinação de uma classificação entre os grupos culturais, o que, segundo suas teorizações, não teria fundamento, uma vez que cada grupo se desenvolve de acordo com uma história muito particular. Nessa perspectiva, o papel do antropólogo seria o de relatar por meio de suas observações, o curso da construção dessa história, tornando-o um tanto mais compreensível aos olhos dos que não participam daquele grupo.

Segundo Reis (2004),

Como alternativa à improdutiva obsessão por leis gerais, Boas sustenta que as ciências sociais devem se preocupar em analisar fenômenos, formas definidas. Na contramão de décadas de reconstruções especulativas Boas redireciona o método antropológico para a unidade empírica “indivíduo” em sua relação à cultura envolvente, pavimentando o caminho para a emergência da escola Cultura e Personalidade (p. 2).

Como destacado acima, os trabalhos de Franz Boas redirecionaram as análises culturais, tornaram-se referência para a maioria dos estudos antropológicos do início do século XX, estabelecendo influência sobre diversos estudiosos como Ruth Benedict, Margareth Maed e Alfred Kroeber, que mediante essa perspectiva puderam elaborar seus próprios conceitos de cultura.

Laraya (1989) afirma que Alfred Kroeber (1876-1960), aluno de Franz Boas, defendia a abordagem multilinear dos métodos de análise cultural. Reiterou as críticas aos determinismos geográficos e biológicos, principalmente porque acreditava que as formas de comportamento dos diferentes grupos não dependiam de seu desenvolvimento biológico e que as condições geográficas poderiam ser adaptadas pelo homem e pelo seu desenvolvimento cultural. Enfatizou que todos os seres humanos têm praticamente as mesmas necessidades biológicas, que produzem e elegem diferentes maneiras de supri-las, demonstrando, com o desenvolvimento de sua tese sobre cultura, que acredita na distinção entre orgânico e cultural.

Ainda segundo Laraya (1989), em seu texto “O superorgânico”, Kroeber afirma que o grande salto do ser humano em relação aos outros animais foi ter construído um aparato

cultural, pois, a partir do momento em que desenvolveu formas culturais de sobrevivência, superou os outros animais, conseguindo potencializar seu aparato orgânico sem necessariamente sofrer modificações biológicas.

Alguns autores, a exemplo de Geertz, fazem uma crítica à abordagem de Kroeber. Sustentam uma outra visão a respeito desse percurso do ser humano na construção dos conjuntos culturais, argumentando que o ser humano tornou-se distinto dos outros animais pela construção de sua cultura, entretanto, acreditando que essa diferenciação se deu concomitantemente nos aspectos biológicos, psicológicos e culturais, ou seja, que, ao mesmo tempo em que homens e mulheres passavam por uma modificação em seus organismos – tornavam-se bípede, tinham o tamanho do cérebro aumentado e coluna vertebral ereta –, também desenvolviam novos instrumentos culturais que o transformavam em animais mais potentes, pois desenvolviam formas de linguagem e de organização social em grupo, cada vez mais sofisticadas.

Os conceitos de cultura de Leslie White, W. Goodenough e Claud Levi-Strauss são, também, apresentados por Laraya. Nesses autores, os conceitos de cultura, mesmo diferenciando-se um pouco entre si, caminham para uma análise mais ligada às questões sociológicas. Em White, encontra-se a cultura como um “sistema adaptativo”, nos quais os sujeitos constroem seus traços culturais, adequando-se às regras já existentes; em Goodenough, a cultura aparece como um sistema de conhecimento de tudo aquilo que se precisa para atuar em sociedade. Laraya (1989) aponta ainda que, para Strauss, a cultura se constitui de símbolos, formulações das mentes humanas.

Estas definições, originadas nos estudos da corrente da antropologia cognitiva ou etnociência, trazem ainda um traço evolucionista, principalmente por colocarem as culturas europeias no centro do que se pode denominar como desenvolvimento cultural, ou seja, ampliam a discussão sobre a questão, descartando, de uma vez por todas, os determinismos geográficos e biológicos, mas ainda marcados pela linearidade evolutiva.

Os debates sobre a conceituação de cultura ampliam-se ainda mais, com as denominações surgidas nos EUA, com autores como Clifford Geertz e David Shineider, que tratam a cultura como sistemas interpretativos, nos quais sujeitos e grupos sociais produzem regras e símbolos e regulam-se por meio desses sistemas simbólicos.

Geertz (1989) afirma que as análises feitas por Goodenough e os antropólogos difusores da etnociência consideram as culturas como o conjunto de conhecimentos que o indivíduo precisa adquirir para agir na sociedade e ser aceito por seus membros. Essa concepção leva a um traço positivista, fortemente marcado pela forma de descrever e analisar

as culturas. Mesmo reconsiderando alguns limites com relação à busca pela informação *in loco*, abandonando o trabalho realizado pelos chamados “antropólogos de gabinete” e à linearidade na análise cultural, enxergando a cultura por um panorama de análise multilinear, ainda comparam as culturas entre si e consideram que a civilização europeia é o modelo a ser alcançado por todos os outros povos. O autor mostra que em Strauss, por exemplo, há a ideia de que todos os humanos possuem as mesmas potencialidades cognitivas e que, por isso, acabarão chegando um ponto comum de civilização.

Desde que se iniciou, neste texto, o trato acerca do conceito de cultura, tornou-se evidente como a diferenciação entre os métodos de análise das culturas determina, fundamentalmente, a distinção entre o que se entende como conceito de cultura. São os princípios metodológicos que desgarram uma escola de interpretação das demais na área da antropologia.

Para dar continuidade a este trabalho, foi este, também, o fundamento utilizado para encontrar a peculiaridade de interpretação e conceito de cultura, que desse conta de abranger as dimensões do mundo social da escola e de sua cultura.

O autor afirma que:

A partir dessa visão do que é a cultura, segue-se outra visão, igualmente segura do que seja descreve-la – a elaboração de regras sistemáticas, um algoritmo etnográfico que, se seguido, tornaria possível operá-lo dessa maneira, passar por um nativo (deixando de lado a aparência física). Dessa forma, um subjetivismo extremo é casado a um formalismo extremo, como resultado já esperado: uma explosão de debates sobre as análises particulares (que surgem sob a forma de taxonomias, paradigmas, tabelas, genealogias e outras inventivas) refletem o que os nativos pensam “realmente” ou se são apenas simulações inteligentes, equivalentes lógicos, mas substantivamente diferentes do que eles pensam (GEERTZ, 1989, p.8).

Geertz (1989) apresenta a definição de cultura como “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis”, pelos sujeitos que compartilham dos significados simbólicos em um conjunto social. Esse autor defende a ideia de que a “cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições, ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos, de forma inteligível, com densidade” (p. 10). E, quando se estuda cultura, nesses termos, a classificação minuciosa dos símbolos e dos indivíduos e as taxonomias não são focos de pesquisa. O interessante é prender-se ao que os símbolos culturais transmitem, qual a agência dos significados transmitidos e o que está sendo construído a partir disso, que discursos estão sendo constituídos a partir desses símbolos e que interpretações podem ser lançadas sobre eles.

Colocar essa distinção em evidência é útil para que, devido à aparente aproximação de conceituação entre os autores, não exista confusão entre o que se denomina cultura, numa e noutra corrente da antropologia e, principalmente, o que se define como cultura e como sua análise nesse trabalho. Citando mais uma vez Geertz (1989), esse estudo direciona-se para a análise cultural através de uma descrição densa, defendida por autores que consideram a cultura como uma rede de significados, na qual os sujeitos constroem interpretações sobre símbolos, identidades e discursos. E que mesmo considerando os avanços e limitações dos variados conceitos apresentados até aqui, um outro fator se apresenta como relevante na convergência entre o propósito deste trabalho e a concepção simbólica de cultura. É o fato de este levar em conta dimensões como a psicológica, a biológica e a cultural, agindo de maneira concomitante para a construção de símbolos e significados culturais. Acrescente-se que, em sua análise, o intuito de quem observa não é a de descrever as ações ou os significados tal e qual um nativo, mas fazendo uma narrativa que tenta clarificar o olhar de fora sobre o grupo, assumindo realizar uma descrição que carrega a interpretação do pesquisador sobre o traçado de símbolos da cultura estudada.

Além disso, é necessário assumir uma posição de observação, uma perspectiva de análise sobre os discursos construídos no bojo do conjunto cultural e que se estruturam de formas diferentes de acordo com a posição social de cada grupo e a configuração histórica de cada sociedade. Entender as práticas e formas de interpretação firmadas como verdades para um conjunto social permite delinear seu construto cultural mais amplo, embora suscetível a reformulações que acompanham as mudanças históricas de contexto social.

A Cultura pode ser descrita como uma teia na qual os fios são entretecidos. São originados de diferentes lugares e têm variadas direções, mas convergem para a formação de um panorama social mais amplo. Woodward (2000 p. 41) argumenta que há, “entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas de significação são, na verdade, o que se entende por cultura”. Para pertencerem a um grupo social, os sujeitos não precisam conhecer integralmente seu sistema de significação, mas conhecê-los ao menos basicamente é condição para atuarem dentro dele.

Os fios culturais, entretanto, não são fixos. Exercem e sofrem influências, mutuamente modificando alguns espaços nessa rede cultural, criando novos contextos e novas formas de atuação social dos grupos, através dos jogos de poder existentes na sociedade.

Os discursos cujos conjuntos de significações culturais dominantes convergem para si determinado consenso social, são os que, em geral, estão difundidos com mais força nos

“aparelhos de estado” institucionalizados (ALTHUSSER, 1974), como família, hospitais e escola.

Este último, fazendo um recorte mais específico dentro dos modos de cultura de um grande corpo social, seleciona saberes culturais que farão parte dos processos pedagógicos de transmissão para as gerações mais jovens, que dizem respeito aos conhecimentos, comportamentos e às interpretações sociais construídos historicamente.

2.2 Culturas institucionais e poder disciplinar.

Após contextualizar alguns conceitos de cultura, outros conceitos e debates se farão presentes neste trabalho e precisam, também, ser abordados e situados nas discussões sobre currículo e cultura, uma vez que nosso foco é o currículo escolar e seus dispositivos disciplinares.

São as discussões sobre poder e disciplina, vistas sob a concepção de Michel Foucault, que contextualizam o poder nas relações locais em que se dão, considerando a consolidação das verdades sociais por meio dos discursos culturalmente produzidos. São conceitos que ajudaram a construir uma cultura escolar na modernidade.

Foucault, para realizar o que ele mesmo chamou de uma “analítica do poder” (CASTRO, 2009), utilizou-se do método genealógico desenvolvido por Friedrich Nietzsche. Em seu método de investigação, Foucault faz usos das teorizações de Nietzsche, principalmente, por encontrar nele a diferenciação entre a *origem* e a *invenção* (respectivamente *Ursprung* e *Erfindung* em alemão) na construção da história, dos significados e objetos históricos (FOUCAULT, 2003).

Foucault afirma que, para Nietzsche o conhecimento não tem uma origem dada, não é algo instintivo, o conhecimento foi inventado, surgiu como criação dos conflitos entre os instintos, mas não é um deles. Nas palavras de Foucault (2003), “Ele é ainda, diz Nietzsche, ‘como uma centelha entre duas espadas’, mas que não é do mesmo ferro que as duas espadas” (p.17).

O autor segue afirmando que Nietzsche enxerga ainda outra ruptura. Ele acredita não haver entre o conhecimento e os objetos ou coisas a conhecer uma relação intrínseca, que não faz parte das coisas a serem conhecidas ou ordenadas, mas que o mundo é um caos e não é natural haver leis na natureza. Dessa maneira desenvolve um segundo argumento para contestar a origem do conhecimento e para verificar a ideia de distinção entre origem e invenção, afirmando que o conhecimento foi algo inventado, não originado por si só, ou algo dado, natural e instintivo no ser humano (FOUCAULT, 2003).

Foucault, em muitos de seus trabalhos, nos alerta sobre a construção social de campos de saberes, de verdades sociais e de uma imagem diferenciada de sujeito produzida no século XIX.

Ainda outros autores que se dedicam à análise das produções foucaultianas – a exemplo de Veiga-Neto (2007) – têm discriminado como Foucault se utiliza, em diferentes fases de sua carreira, de metodologias como a arqueologia e a genealogia para desobrigar a história de ser construída por sujeitos previamente estabelecidos em suas identidades, destacando-se como os sujeitos do conhecimento e o próprio conhecimento são produtos das relações de poder-saber que constroem.

Dessa forma, argumenta que as imagens de sujeitos são produzidas discursivamente por falas e verdades que vão sendo legitimadas por intermédio dos discursos fabricados nas relações de poder. Foucault utilizou a análise do discurso – baseando-se em conceitos nietzscheanos – como uma abordagem de estudo para realizar a observação a respeito da produção de uma imagem diferenciada de sujeito no século XIX. Nas palavras do autor, sobre análise do discurso, “aqui me inspiro nas pesquisas realizadas pelos anglo-americanos” já que estes veem o discurso como “jogos (*games*), jogos estratégicos de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 2003, p.9).

O autor elenca ainda outros princípios que caracterizam a concepção de discurso sustentada por ele, para definir como as condições de disputas de poder entre os grupos podem definir o que se tornará, ou não, o discurso hegemônico. São os princípios de inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade.

Esses princípios definiriam como, nessa concepção, o discurso não teria uma origem definida e transcendental; que sua constituição não se dá linearmente, mas fragmentada; que não existem coisas implícitas e intencionalmente ocultadas a serem ditas nos discursos; e que o discurso não é produzido fora das relações sociais, mas materializam-se através delas (FOUCAULT, 2009a).

A construção da verdade a respeito dos objetos, das pessoas e das instituições, por meio das práticas sociais, destaca-se como um elo que conecta as concepções semióticas de cultura e as teorizações foucaultianas. Nas duas teias teóricas, é na prática social, onde se constroem e se renovam constantemente os significados que cada símbolo recebe na rede cultural em que cada sujeito se situa.

Foucault chega para debater, filosoficamente, também as construções das culturas, com particularidade, as ocidentais. Ele se dedica a escrutinar as formas de distribuição do

poder em todo o corpo social no qual ele se encontra difuso, interconectando sujeitos em tecidos, em diferentes grupos, nas diferentes conjunturas. Um tecido que, em pontos estratégicos, modula pontos de mais ou menos poder.

Quando argumenta que nas relações de poder estão se construindo significados, identidades e condutas, Foucault apresenta também uma visão de cultura. Fazendo essas mesmas análises, a respeito da escola como instituição permeada por relações de disputas de poder, envolve-se também com os debates sobre a instituição escolar, particularmente em “Vigiar e Punir”, as formas como foi produzida, seus produtos e consequências, oferecendo pistas importantes para compreendermos a cultura escolar na modernidade.

As construções discursivas que abrangem as produções de saber estão culturalmente hierarquizadas nas instituições sociais. Elas tendem a ser estabelecidas nas relações de poder que produzem saber e reproduzem poder. Isso caracteriza o poder de forma produtiva e positiva, uma vez que é a partir de sua atuação que os símbolos culturais são significados, utilizados e renovados, por meio das diferentes formas de governo dos indivíduos, que demandam distintas formas de distribuição e exercício do poder nos lugares onde ele atua.

Na concepção de poder em Foucault, isso é possível, pois para o autor, na modernidade, o poder é descentrado da figura única e física do rei, difundindo-se no corpo social. Ele é virtualmente jogado para o Estado, mas é exercido em todas as suas dimensões e instituições (família, hospitais, escolas e entre outros.). O que Foucault pretende com sua análise do poder, nas palavras do próprio autor, é dizer que

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido de poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2008, p.183).

Segundo Foucault, essa transformação do foco de exercício do poder se deu num processo de jogo político e econômico, no qual o corpo passa a ser “aquilo que está em jogo” nas disputas de poder. Foi quando a burguesia, após estabelecer-se como classe econômica emergente com novas formas de produção, buscou consolidar seu estabelecimento como classe atuante nas esferas política, religiosa e cultural, engendrando novos meios de circulação do poder na sociedade. A sociedade burguesa descentrou o poder, antes fixado na imagem do rei, e o difundiu das instituições do Estado à periferia, de modo que todos os

sujeitos fossem alvo do exercício do poder, ao mesmo tempo em que pudessem exercê-lo (FOUCAULT, 2003).

Uma das causas dessa mudança de foco do poder foi a nova forma de produção capitalista que se estabeleceu naquele momento, demandando outras maneiras de proteger os bens das camadas formadas por comerciantes e fabricantes, já que a instalação das fábricas e do comércio nos portos provocou a migração de uma grande camada da população rural para a área urbana (FOUCAULT, 2003).

Para proteger seus bens, o grupo social, possuidor do acúmulo de riqueza, se apropriou de uma forma de controle social utilizada, no início do século XVIII, pelos grupos das classes baixas. Esse controle servia para moralizar a conduta dos indivíduos de seu próprio grupo como fim de protegerem-se das punições que regulavam determinados comportamentos – orgias, prostituição, subversão, vícios e outros. A Igreja, mais uma vez, incumbiu-se de utilizar suas formas de controle sobre os indivíduos para efetivar o modelo global de vigilância e disciplinamento.

O controle desse grupo sobre si mesmo se dava por meio de uma rede de informações na qual pessoas de confiança da Igreja eram responsáveis por relatar ao bispo, que realizava suas visitas periodicamente, os acontecimentos e comportamentos que deveriam ser contidos.

Entretanto, com a implantação do sistema capitalista de produção e acúmulo de riqueza, deu-se a apropriação pelas camadas dominantes das formas de exercer o controle sobre os outros grupos sociais. Foi sendo criada uma forma de governo sobre esses grupos que agia paralelamente à Igreja e que surgia exteriormente ao aparelho penal, aquele da reforma teórica criado por Beccaria e outros (FOUCAULT, 2003).

A causa do sequestro das formas de controle próprias do modelo global de vigilância pelo poder “foi, portanto, essa nova distribuição espacial e social da riqueza industrial e agrícola que tornou necessário novos controles sociais no fim do século XVIII” (FOUCAULT, 2003, p. 10).

Nesse processo, foi instaurado o poder disciplinar, que visa mais que a punição física dos corpos, pois busca condicionar o comportamento desses corpos otimizando sua capacidade produtiva por meio de dispositivos de controle e de vigilância, com o modelo panóptico de sociedade, descrito por Jeremy Bentham e analisado por Foucault e outros autores (FOUCAULT, 2009b).

Para Foucault (2003), o modelo disciplinar, como forma de governo do sujeito, se apresenta desde as sociedades ocidentais da antiguidade e, para exemplificar essa presença,

recorre ao padrão de organização instalado nos conventos e mosteiros, criados pela Igreja Católica como forma de disciplinar os corpos.

O interesse por corpos úteis e produtivos demandou a utilização de um poder que tem como objeto os corpos e seu disciplinamento – e não apenas as idéias como no modelo semiotécnico. Nesse momento, a sociedade burguesa inventou o poder disciplinar como forma mais abrangente de controle das pessoas.

Este novo tipo de poder que não pode mais ser transcrito nos termos da soberania, é uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente; este poder não soberano, alheio à forma da soberania, é o poder disciplinar (FOUCAULT, 2008, p.188).

A conceituação de disciplina utilizada aqui é, também, a desenvolvida nas teorizações foucaultianas acerca do poder disciplinar que, segundo Foucault (2009b), foi a forma de governo utilizada nos séculos XVIII, XIX e XX nas instituições da sociedade moderna para condicionar os corpos, as ideias e as identidades dos sujeitos, através dos dispositivos de disciplina e controle. Esse autor denomina de disciplina uma tática composta de diversas estratégias em campos que se complementam para condicionar os corpos. Mais exatamente, para ele,

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2009b, p. 133).

Na sociedade disciplinar, encontra-se a intenção de vigiar individualmente cada sujeito, de controlar seu tempo e de intervir em sua formação de identidade. Assim, no modelo disciplinar de sociedade, o indivíduo circula entre diferentes instituições que se localizam arquitetural e estruturalmente nos parâmetros do panoptismo e são regidas por princípios que regulam esse modelo de controle social como a vigilância, o controle e a correção.

Nessas instituições enquadradas no modelo panóptico, Foucault destaca três principais funções, que ele chama de sequestro: o controle do tempo, o controle dos corpos e a transformação.

A primeira função do sequestro era de extrair o tempo, fazendo com que o tempo dos homens, o tempo de sua vida, se transformasse em tempo de trabalho. Sua segunda função consiste em fazer com que o corpo dos homens se torne força de trabalho. A

função de transformação do corpo em força de trabalho responde à função de transformação do tempo em tempo de trabalho

A terceira função destas instituições de sequestro consiste na criação de um novo curioso tipo de poder. Qual a forma de poder que se exerce nestas instituições? Um poder polimorfo, polivalente (FOUCAULT, 2003, p.119-120)

Um poder micro que mede, cria dispositivos de vigilância, recompensa e punições. Um poder que se fundamenta no direito, estruturando um micro tribunal dentro das instituições de controle – escolas, prisões, hospitais. Um poder econômico – salário por trabalho, pagamento por serviços, notas por estudo – político, pois cria hierarquias entre os sujeitos que compõem as instituições inventando um sistema de vigilância encadeado; e judiciário, uma vez que cria ou segue normas previamente criadas. Pune, recompensa e avalia. Julga, inclui e exclui os indivíduos e seu comportamento.

É também um poder que produz, entretanto não mais a partir do modelo do inquirido. O *exame* será a nova forma de produção de saber e de verdade sobre as pessoas e as coisas. Produz um saber específico em cada instituição sobre o indivíduo e seu comportamento moral, profissional, biológico e cognitivo. Esse saber é produzido através da observação e avaliação da ação do sujeito desde sua entrada nessas instituições para normalizá-los (FOUCAULT, 2003).

Foucault (2009b) diz que o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder, pois se constitui em uma vigilância a tudo e a todos de uma só vez; faz a individualidade entrar num campo documentário dos relatórios e dos arquivos de dados pessoais nas escolas, nos hospitais, nas igrejas; faz de cada indivíduo um caso, enquadrando-os para vigiá-los, transformá-los e finalmente normalizá-los em suas condutas e comportamentos para produzir.

O disciplinamento dos corpos investe, sobretudo, na consolidação desses novos comportamentos inventados junto com as formas de produção da modernidade. A modelação dos corpos para uma ação produtiva é a principal causa da invenção da disciplina como forma de poder e governo e é com o exame que esse poder atua para a formação de corpos dóceis e produtivos, ou como diria Foucault (2009b), mais produtivos à medida que são mais dóceis. A disciplina é então um dispositivo de controle dos sujeitos, individualizando-os em números, ou senhas, enquanto registram em relatórios, os comportamentos e os espaços de sua conduta, que precisam e podem ser normalizados.

Para isso, foram e continuam sendo criadas as estratégias de ação sobre esses sujeitos como o exame, utilizado em vários lugares e instituições sociais responsáveis pela

normalização, limpando o estranho, as diferenças, ou comportamentos de refugo das disciplinas, ou ainda de resistência ao poder disciplinar.

Essas são táticas utilizadas nas formas dispersas e homogeneizadoras do exame que vão buscar na individualização e separação dos sujeitos as formas de corrigi-lo, normalizá-lo e transformá-lo, ou seja, induzi-lo à agência dentro de uma gama de regulamentos para torná-lo igual, ou, ao menos, razoavelmente normal.

2.3 Cultura escolar

As formas de educação de um determinado grupo social constituem-se em um espaço de significação, formulado no contexto cultural desse grupo. A educação escolar, em particular, tem sido foco de estudos acerca de sua função social e cultural. O lugar de sua efetivação é apontado como ambiente plural que dá conta de comportar, e/ou rechaçar, a diversidade humana. A escola tem legitimidade social para ser a instituição formal responsável pela formação dos indivíduos e vem historicamente consolidando sua própria cultura.

Educação e cultura relacionam-se por lidarem com a constituição do imaginário dos indivíduos, por serem vetores e receptores das produções e reproduções dos jogos simbólicos que compõem identidades, mediante práticas pedagógicas e curriculares realizadas dentro da escola, ou em outros espaços sociais. Essa cultura se materializa em diferentes dimensões escolares (nos saberes, nas relações dos indivíduos entre si, etc.).

É na origem da organização da escola, como espaço institucionalizado, que tem procedência a construção da cultura escolar, pois foi a partir dos ensaios de desenvolvimento dos processos pedagógicos que, ao longo dos séculos, a escola se estabeleceu nos moldes e formas que conhecemos atualmente. Viñao (2006) afirma que, mesmo sendo a instituição encarregada de ensinar uma gama de conhecimentos selecionados de uma cultura mais ampla, é a escola que cria e institucionaliza formas e rituais de comportamento e aprendizagens para que os saberes escolares sejam transmitidos.

O ambiente escolar é marcado por significados particulares que tanto as pessoas quanto os objetos e conhecimentos só podem receber nesse específico espaço/tempo. Portanto, a cultura escolar não é apenas o lugar de reprodução de significados, mas de construção de significados próprios que produzem comportamentos peculiares nos sujeitos que compõem a escola.

Além disso, as formas de organização das escolas são similares em vários aspectos como o condicionamento do tempo, a classificação do conhecimento, distribuição dos

indivíduos no espaço e nos métodos de avaliação. Tal similitude é encontrada com muito mais força em instituições que fazem parte de um mesmo sistema educacional.

A organização da educação escolar em sistemas educativos tem colaborado para a construção e solidificação de uma cultura própria da escola, uma vez que:

a) ha reforzado las relaciones de dicha cultura con los niveles educativos articulados, el proceso de profesionalización docente y la formación de los códigos disciplinares de las materias impartidas, b) ha planteado la cuestión de la no siempre bien avenida relación de la misma con las reformas estructurales y curriculares llevadas a cabo desde los poderes públicos; y c) há sistematizado y estandarizado aspectos curriculares y organizativos como entre otros las nociones de curso, grado, etapa, ciclo o nivel y, con ellas, la segmentación temporal del currículum y los exámenes de promoción o paso (VIÑAO, 2006, p.70).

A sistematização dos traços culturais é o que para Geertz (1989) determina a formulação de uma especificidade cultural. O autor argumenta que “os sistemas culturais têm que ter um grau mínimo de coerência, do contrário não o chamaríamos de sistemas, e através da observação vemos que normalmente eles têm muito mais que isso” (p. 13).

Esse processo de padronização da estruturação do trabalho desenvolvido nas escolas, por meio da criação de sistemas educativos, colabora também para tornarem estáveis e regulares os traços que a caracterizam, e tem tornado durável a cultura escolar tal como a conhecemos.

Segundo Viñao (2006), a cultura escolar surgida na modernidade sistematizou-se e consolidou-se de tal maneira no imaginário cultural que constituiu certa autonomia, a ponto de mesmo algumas reformas oficiais não conseguirem mais que “arranhar” seus modos de organização.

Dentro dos estudos sobre educação, é possível encontrar diversos conceitos de cultura escolar que levam em consideração sua especificidade como conjunto de representações que se consolida nas relações escolares, contudo, eminentemente atravessada por formas simbólicas díspares, espalhadas no corpo social maior do qual faz parte.

Nogueira e Nogueira (2006) apontam que a discussão de Bourdieu, acerca da cultura escolar, direciona-se para a reprodução de assimetrias sociais, que faz com que os “herdeiros culturais” de determinada classe tenham mais possibilidade de manter-se nela, que realizar uma permuta de classes. Os autores mostram que, para Bourdieu, a identidade dos sujeitos é construída pelos conhecimentos e informações a que esses têm acesso. Portanto, se os sujeitos são originados em um conjunto cultural que difere dos conhecimentos valorizados pela escola – o conhecimento pertencente à classe dominante –, têm mais chance de fracassarem na

escola, por não se adequarem tão bem à linguagem e às formas de comportamentos próprias do ambiente escolar.

Mesmo apresentando uma concepção da cultura escolar que delimita a análise desse objeto às questões de identidade de classe, esse autor é importante para a observação de alguns campos de ação, produção e reprodução social e cultural, nos quais a escolarização tem atuado. Em particular, tem auxiliado a compreender certos aspectos que levam à naturalização de determinados conhecimentos e comportamentos no seio das relações pedagógicas das escolas, assumidas como verdades. As formas de comunicação e a pretensa homogeneização dos sujeitos também são naturalizadas, de forma a dar a impressão de que todos têm as mesmas possibilidades, quando na realidade existem variantes sociais (como as classes sociais) que podem ser definidoras do fracasso ou sucesso escolar e social de um indivíduo.

Em outras literaturas, conseguimos encontrar a definição de cultura escolar sob uma ótica um pouco mais ampla, como apresenta De Julia (2001). Para ele, a cultura escolar é apresentada como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (p.2), e que atinge o corpo social em mais dimensões que a divisão de classes.

Em Viñao (2006), encontramos o termo definido como uma mescla dos ritos; hábitos; práticas e teorias; idéias e rituais que se consolidam ao longo da história e ganham certa regularidade, constituindo a tradição normalizada na escola (p.74). Para esse autor, os principais componentes da cultura escolar são os atores; os discursos; os aspectos organizativos e instituições; o caráter cerimonial de suas práticas e discursos; e a cultura material da escola (p.75). Esses dois autores, De Julia e Viñao, nos trazem uma concepção histórica de construção de certa cultura da escola. Entretanto, o segundo abre espaço para o estabelecimento de um conceito de cultura escolar que, por ser composto por outras dimensões além da especificidade do conhecimento escolar e dos comportamentos peculiares à escola, permite destacar os traços de tensão e disputa de poder entre tais dimensões para a construção das formas de fazer educação na escola.

O caráter modelador das identidades dos sujeitos seja de gênero, de etnia, de classe, profissional, entre outros, assim como a presença de resistências dos indivíduos que compõem a escola, gera tensão entre os grupos que constroem as relações escolares e é outro aspecto da cultura escolar destacado pelos estudos de Viñao.

Para reafirmar esse caráter modelador da cultura escolar, é válido trazer o que sustenta Geertz (1989) sobre a influência cultural na construção das identidades humanas:

Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente

particulares de cultura: dabuana e javanesa, Hopi e italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial [...] – os homens constroem diques e refúgios, localizam o alimento, organizam seus grupos sociais ou descobrem seus companheiros sexuais sob a direção de instruções codificadas em diagramas e plantas, tradição da caça, nos sistemas morais e nos julgamentos estéticos: estruturas conceituais que moldam comportamentos amorfos (p. 36).

Viñao (2006) diz que a expressão “cultura escolar” auxilia a compreender uma gama de aspectos que constituem a atuação dos atores que compõem a escola, pois demonstra como esse ambiente se constrói sobre uma mescla não muito ordenada de medidas, dentro de uma movimentação desalinhada nas microrrelações de poder ali presentes.

Em contrapartida, aponta para a forma como a escola se organiza, estruturando um sistema de significação cultural peculiar a esse tipo de instituição. São significados de domínio da maioria dos integrantes da cultura escolar. Para esta vale dizer que seus significados simbólicos são públicos. “os significados são públicos porque a cultura o é” (GEERTZ, 1989, p. 9).

Para Silva (2006), a cultura escolar constitui-se da tensão entre as diferentes interpretações culturais que convivem no espaço da escola que, entretanto, é marcado por regras, normas e hierarquização de poder próprias desse ambiente. Dentro do corpo social, os espaços escolares assemelham-se uns aos outros. Mesmo que nas minúcias criem ambientes diferentes, no tocante às formas de distribuição dos poderes, seleção do conhecimento e papel social da instituição escolar, as formas de fazer educação se encontram.

A cultura escolar é assim mais que o produto das relações entre atores, cenários e discursos e dispositivos que compõem a escola. Ela é o *contexto* onde essas relações tensas se dão e concorrem para a manutenção e/ou transgressão das formas de fazer e organizar a escolarização de grupos sociais inteiros. Os sujeitos que compõem a escola utilizam, em suas práticas, as astúcias e táticas que concorrem para a adequação das leis e normas estabelecidas “pelos promotores da modernização da educação no Estado” (GONÇALVES, 2006, p. 20) e as suas possibilidades de atuação na escola. Esse processo vem se consolidando a partir do processo de modernização das sociedades no ocidente e das modificações das formas de governar próprias dessas culturas. Essas questões serão aprofundadas no próximo capítulo.

3 CURRÍCULO E DISCIPLINA NA CULTURA ESCOLAR

O capítulo que segue traz, inicialmente, uma exposição das diferentes definições de currículo que influenciaram o estudo nesse campo, segundo Silva (2005), desde que se foi possível identificar uma área específica de pesquisa sobre o tema.

Em seguida, tem-se um texto sintético acerca do envolvimento dos estudos sobre cultura nas pesquisas de currículo, do surgimento e desenvolvimento dos Estudos Culturais a algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil atualmente. Tal resgate foi feito para deixar evidente qual compreensão de currículo e cultura influenciam diretamente este trabalho.

No terceiro tópico, uma descrição de como, na cultura moderna, o currículo escolar se constituiu num instrumento modelador dos sujeitos; qual concepção de disciplina baseia a análise das práticas pedagógicas; e algumas das táticas disciplinares utilizadas no ambiente escolar descritas sob a análise foucaultiana.

3.1 Diferentes abordagens de currículo

A que se relaciona e com o que está intimamente imbricado o currículo? Tem a ver com método? Com conhecimento? Com cultura?

Antes de iniciar o apanhado histórico que se fará neste capítulo sobre os estudos de currículo, desejo esclarecer que este trabalho carrega e está entremeado pela concepção de currículo que até agora tem tornado esse campo de estudo mais amplo. É o conjunto de princípios sobre currículo que veicula a seguinte ideia:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é uma trajetória, viagem, percurso. O currículo é uma autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p.150).

Esta é uma visão que tem subsidiado diversos estudos sobre currículo na atualidade, mas não foi, certamente, a primeira a ser desenvolvida. Segundo Silva (2005), os estudos sobre currículo começaram a ganhar consistência nos EUA, no início do século XX, com as pesquisas e livros de Bobbitt e Dewey. Bobbitt foi um dos autores que marcou o campo, por desenvolver uma concepção conservadora e tradicional da educação e uma compreensão empresarial do currículo, desenvolvida posteriormente por Ralph Tyler.

Para eles, a escola constituía-se em uma instituição neutra, e sua função seria, principalmente, preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Nela, a preocupação primordial deveria ser com o desenvolvimento dos estudantes visando a situações futuras, com o mundo adulto, especialmente com o mercado de trabalho. O currículo escolar era então

uma estrutura que tratava de maneira técnica o processamento dos alunos no período em que estariam na escola.

Tyler (1975), em seu livro “Princípios básicos de currículo e ensino”, explora bastante o tecnicismo do currículo quando divide em etapas de ação e em áreas de atuação, a construção do currículo. Nele, o autor prescreve o que deve ser levado em consideração na elaboração de uma programação de um curso, uma vez que nisso se resumia a concepção de currículo para esses autores.

Foi esse livro que consolidou o tecnicismo nos estudos sobre currículo, que só veio sentir um esmaecimento em sua hegemonia dentro do campo da educação, quando teóricos que não faziam, necessariamente, uma análise específica sobre as questões curriculares, mas que problematizavam de maneira geral pontos ligados a elas, iniciaram uma crítica a essa visão pragmática, pretensamente neutra, e de adequação dos estudantes às situações sociais estabelecidas. Eles fizeram parte e constituíram o movimento das teorias críticas da educação e do currículo (VIEIRA, 2009).

Houve, inicialmente, o surgimento de um movimento disperso em diversos países, mas que ocorreu quase ao mesmo tempo, na década de 60, na educação e na literatura, refletindo sobre a escola e o currículo.

Foi um movimento que, diferentemente do que pretendia a corrente tradicional com Tyler e Bobbitt, tentava fazer uma avaliação crítica da educação em sua relação com os sujeitos, com a sociedade e com as relações de poder que regem tal sociedade.

Uma das grandes modificações entre as diferentes teorias são os conceitos e categorias utilizados para realizar as análises a partir de concepção de cada uma delas. As teorias críticas trazem como diferencial em seus conceitos, em relação às teorias tradicionais, a ligação entre as formas de organização escolar e a reprodução das desigualdades entre classes.

Um dos autores que representam bem esse momento é o filósofo marxista Louis Althusser. Em seu livro “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado” (1974), descreve sua interpretação a respeito do determinismo da economia sobre os outros setores sociais nas sociedades capitalistas. E de como, nesse tipo de organização social, o Estado utiliza suas instituições para direcionar, ideologicamente, os indivíduos a desejarem para si a posição de dominantes ou dominados, reproduzindo uma hierarquização social preexistente. Esse condicionamento se daria através dos aparelhos ideológicos (família, igreja, partidos, escola etc.) e repressores (judiciário, policial) do Estado.

Para o autor, a escola está envolvida nesse processo, uma vez que é um dos “aparelhos ideológicos do Estado”, sendo um espaço privilegiado de reprodução social, pois pode agir

sobre a formação das crianças e jovens, desde muito cedo, e durante um longo período de suas vidas.

Althusser destaca que:

Nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana à razão de oito horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras” (ALTHUSSER, 1974, p.67).

Outros autores que realizaram uma análise focada em categorias marxistas e no determinismo do setor econômico também merecem destaque, como é o caso de Baudelot e Establet e o estudo sobre a diferenciação entre os conhecimentos e comportamentos ensinados à clientela das diferentes classes como forma de reprodução das assimetrias sociais, além de Bowles e Gintis e Bourdieu e Passeron. Estes últimos contribuíram para a crítica das teorias tradicionais com uma avaliação social e da educação, mais ligada às questões culturais. Bourdieu, mesmo quando deu continuidade a seus estudos, enfatizou a forma como os estudantes das classes dominadas se encontravam em desvantagem em relação aos da classe dominante. O autor argumenta que, na escola, o conhecimento legitimado e naturalizado como saber escolar é o saber ao qual as crianças da classe dominante estão habituadas. É a linguagem oral, os objetos, as formas de comunicação escrita, enfim, o mundo cultural do qual fazem parte os integrantes dessa classe. Por isso, para Bourdieu, as crianças das classes dominadas saem em desvantagem no processo de adaptação e possível sucesso ou fracasso escolar. Mais que isso, são submetidas a formas de “violência simbólica”, ao terem sua cultura e símbolos culturais desvalorizados e reprimidos no ambiente escolar.

Silva (2006) complementa, confirmando o rompimento que a concepção estruturalista de sociedade e de currículo efetuou com a visão técnica de educação.

Em diversas partes do mundo, assiste-se a partir dos anos 60 uma eclosão de movimentos sociais e culturais de diversas naturezas. Em meio à contestação do “*status quo*”, as críticas eram dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados na administração científica. Destacam-se os trabalhos de Bourdieu e Passeron, Baudet e Establet na França. A escola, por intermédio do currículo, passa a ser tratada como parte do Aparelho Ideológico do Estado (Althusser), reprodutora da estrutura social (Bourdieu e Passeron), dual e orientada pelos interesses da classe capitalista (Baudet e Establet). Tais teorias, ao denunciarem, provocaram a abertura de novas perspectivas de estudos de currículo. (p.4824).

Esses autores contribuíram para uma crítica das teorias tecnicistas tradicionais, embora tenham produzido uma gama de estudos que prende a análise educacional em um ciclo de reprodução social de difícil penetração e dissolução. São os estudos denominados reprodutivistas. Essa concepção faz a discussão de vários pontos silenciados nos trabalhos realizados anteriormente, como denúncia de uma pretensa neutralidade do trabalho na escola, da classificação dos conhecimentos e do fracasso dos estudantes provenientes das classes dominadas. Entretanto, não apostou num poder de reação dos atores tidos como classe dominada para resistir à dominação nessa dinâmica social e cultural dentro da escola.

Como afirma Vieira (2009):

O problema desse raciocínio era seu imobilismo e, ao mesmo tempo sua incapacidade de transgredir um poder tão avassalador. O currículo jogava o jogo de “Polícia-e-Ladrão”. O poder estava sempre cristalizado num lugar, numa classe, numa autoridade. O poder era físico, visível, localizável: “Lá está o poder!! Vejam sua cara!!” (p.7-8)

Nesse momento, foram realizadas por esses teóricos análises mais amplas que incluíram a escola e o currículo. Todavia, outro grupo de autores, na Inglaterra, participou desse movimento, direcionando mais centralmente seus estudos para o campo do currículo: seriam denominados os reconceptualizadores do currículo.

Segundo Silva (2005), esse grupo ganhou realmente força com os estudos de William Pinar e pode ser dividido em duas vertentes: o conjunto que se organizava sob a fundamentação de teorias derivadas do marxismo como as correntes Gramscianas e a desenvolvida pela Escola de Frankfurt, e os autores que embasavam na Fenomenologia e na Hermenêutica. Estes últimos realizaram estudos mais ligados à subjetividade dos atores que compõem a escola, considerando os significados construídos sujeitos em suas experiências vividas no desenvolvimento dos processos pedagógicos.

No entanto, os grupos, uma vez que fundamentados em diferentes categorias, mesmo tendo em comum a crítica ao conceito tecnicista de currículo, seguiram trilhas diferentes de pesquisa, pois o primeiro grupo, declaradamente, não se afinava com o tipo de análise

realizada pela fenomenologia e a hermenêutica, ficando apenas o último grupo sob a nomeação de reconceptualistas.

Entre os que seguiram a vertente marxista, destacaram-se vários nomes como o de Michael Apple. Ele também ressalta a conexão já mencionada pelos teóricos da reprodução entre economia e educação, entretanto, entende que essa ligação e sua influência, entre um setor e outro, não ocorrem de maneira tão linear e mecanicista. Há, na relação entre os grupos dominados e dominantes, uma dinâmica contraditória, consolidada pela resistência que os primeiros grupos oferecem às tentativas de imposição do segundo. Ou seja, não há uma ligação tão determinista entre o grupo social que “ordena” – a classe dominante – e os grupos que de fato realizam ou cumprem as ordens, isto é, as classes dominadas. Há, nesse segundo grupo, uma resistência, que embora não seja tão catalisadora de transformações definitivas, é suficiente para levar a classe dominante a uma constante reorganização de sua posição, gerando uma dinâmica social não prevista nas análises anteriores (MOREIRA E SILVA, 2006).

Ainda Moreira e Silva, 2006, afirmam que Henry Giroux, outro que figurou nesse movimento, focalizou seus estudos na potencialidade criadora e não só reprodutora desse processo histórico, social e cultural que é o currículo. Ele trouxe, em seus primeiros trabalhos, uma visão do campo dos processos pedagógicos escolares como espaço de criação de significados e simbolismos, isto é, como lugar de produção cultural.

Nesse sentido, Silva (2005) afirma que, baseando-se nos conceitos marxistas desenvolvidos pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, que influenciaram seus trabalhos iniciais, Giroux encontrava, no espaço escolar, uma possibilidade de emancipação humana e, na atuação do/a professor/a um instrumento de transformação da educação e do currículo, em um meio de diminuição das desigualdades sociais. Por esse entendimento, considerava as políticas educacionais e curriculares como políticas culturais. É também por acreditar nessa potencialidade da educação que o autor critica os estudos tradicionais que desenvolveram uma visão tecnicista da educação, do currículo e da atuação docente.

Esses estudos realizados nas décadas de 60/70, com maior vigor nos EUA, na Inglaterra e na França, estimularam a produção de uma literatura renovada no campo do currículo. No Brasil, algumas críticas também foram produzidas em relação às teorias tradicionais da educação. A de Paulo Freire, tornando-se internacionalmente reconhecida, trazia uma análise educacional mais ampla, porém questionava os padrões curriculares, didáticos e de avaliação estabelecidos na educação formal brasileira abrindo um campo importante para o pós-colonialismo (SILVA, 2006).

A “pedagogia do oprimido” desenvolvida por Freire defendia uma ligação intrínseca entre educação e política. Considerava a própria educação como um ato político, principalmente se profissionais da educação e professores se liberassem dos preceitos da educação tradicional, criticada por ele e denominada de “educação bancária”.

Já a pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermerval Saviani, determinava especificidades para a educação e política, considerando-as dois campos distintos e sem tantas conexões. Um dos poucos elos que esse autor enxergava entre os dois seria a apropriação das classes dominadas dos conhecimentos dos quais as classes dominantes se apoderaram e que Saviani considera universais. Para ele, uma vez adquirindo tais conhecimentos universais, as classes dominadas adquiririam também poder de reação contra a dominação. Esse tem se mantido, até hoje, um dos principais traços da análise sobre a educação conhecida como a “pedagogia dos conteúdos”.

Ainda nos anos 70 do século XX, os estudos sobre educação no Brasil começavam a receber, também, influências da Nova Sociologia da Educação – NSE, que teve início com os estudos liderados por Michel Young, na Inglaterra, tendo como foco a crítica à tradicional sociologia da educação (MOREIRA E SILVA, 2006).

Segundo Forquin (1993), a crítica de Young e dos outros sociólogos e filósofos que defendiam a NSE (a exemplo de Bourdieu, Althusser, etc.) pretendia demonstrar como a organização curricular e os conhecimentos legitimados na escola eram tendenciosos, favorecendo geralmente a classe dominante.

Esse grupo de estudiosos criticou a forma de análise que os antecedeu, argumentando que nela os sociólogos da educação, quando pesquisavam o fracasso escolar dos alunos da classe dominada, não se debruçavam, de fato, sobre o que acontecia nos processos pedagógicos com alunos e professores, durante todo o tempo que passavam pela escola. Focavam-se apenas em dados estatísticos sobre o momento de entrada – matrícula – e término do ciclo escolar dos estudantes na escola (FORQUIN, 1993).

O grupo da NSE buscava problematizar esses acontecimentos, desconstruir os números a respeito daqueles estudos e construir um processo investigativo e histórico de tais estatísticas. Dessa forma, não centraram seus estudos nos números, mas na sua problematização, de forma que pudesse tratar as conclusões que rotulavam crianças e jovens das classes dominadas como incapazes de adquirir os conhecimentos curriculares trabalhados na escola.

O marxismo também influenciou significativamente os estudos sobre a comunicação social e cultural. Os códigos sociais e suas formas de produções foram interpretados por alguns autores por esse viés de análise, como em Bernstein.

Segundo Silva (2005), Bernstein não está centralmente preocupado, em seus estudos sobre currículo, com o conhecimento que é ensinado, mas quer saber como o currículo está estruturalmente organizado. Enfatiza sua pesquisa nas formas de poder e controle que se relacionam com as diferentes organizações curriculares. O autor, em seu livro “A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle” (1990), sistematizou duas maneiras de organizar, mais amplamente, o currículo. A primeira é o currículo coleção, que é organizado com a distinção nítida entre os campos do conhecimento, em uma estruturação que isola os diferentes campos um do outro. O segundo é o currículo integrado no qual existe menos evidência de fronteiras entre as áreas do conhecimento.

Bernstein desenvolveu em seus estudos o conceito de código. Esse termo permeia toda sua teoria a respeito das formas de comunicação entre sujeitos e entre grupos e os símbolos sociais de classe. De acordo com o próprio Bernstein, o conceito de classe tem “alguma relação com o conceito de hábitos de Bourdieu” (BERNSTEIN, 1990, p.14). Por esses critérios, segundo Bernstein, é feita a classificação social do que é legitimado como superior ou inferior culturalmente, e isso diz respeito aos vários campos sociais – linguagem, alimentação, vestimenta etc. – e no conhecimento escolar pode atingir um nível de maior ou menor enquadramento (BERNSTEIN, 1990).

A aquisição do código de cada classe pelos sujeitos pertencentes a ela se dá, segundo Bernstein (1990), em locais de educação das pessoas como a família e a escola. O código seria a gramática das classes, cada classe tem seu código, os indivíduos pertencentes a ela o possuem e sabem como utilizá-lo.

O autor discrimina os códigos em restrito – presos ao contexto sob condição de serem entendidos, como no caso dos jargões profissionais – e em códigos elaborados que não estão presos ao contexto de uso, podendo ser entendido em várias instâncias, como os tipos de sorrisos – sarcástico, contentamento, alegria, ironia entre outros.

Situando o uso dos códigos no currículo, Bernstein os relaciona às condições de poder e controle social presentes nos processos pedagógicos e faz uma diferenciação entre esses dois instrumentos que direcionam o conhecimento escolar. O poder distingue o que “pode e o que não pode” ser ensinado, estando mais ligado à classificação do conhecimento; o controle tem a ver com o como o conhecimento é ensinado, com o tempo o ritmo e o espaço, ou seja, com o enquadramento das formas de processamento do conhecimento.

Essa é uma análise que contribui para os estudos curriculares, porque faz parte de um conjunto de concepções que primam por problematizar a construção do currículo, considerando-o dentro de um contexto social particular e direcionando a interpretação dele para uma localização cultural específica. Embora tenha sido feita a partir e fixando-se na perspectiva da diferenciação econômica de classes sociais, Bernstein (1990) realizou um debate sobre as formas de comunicação e produção de linguagens pedagógicas, envolvendo os constrangimentos que podem causar e as mudanças que podem ser efetuada nessas linguagens.

Outra característica das análises de viés marxista, de acordo com Silva (2005), é a crença em que existem conhecimentos tácitos, como o comportamento e a conduta moral que se aprendem na escola e estão presentes no currículo. Esse tipo de conhecimento foi denominado pelos funcionalistas de *currículo oculto* e tornou-se bastante presente nas análises educacionais críticas, em especial no campo do currículo. Currículo oculto seria um tipo de aprendizagem que não estaria explícita no cotidiano escolar e que teria mais a ver com a formação dos comportamentos das pessoas. Não está diretamente ligado aos conteúdos das disciplinas especializadas, mas com as subjetividades presentes nas relações sociais e culturais entre os sujeitos na escola.

O multiculturalismo na concepção pós-estruturalista considera a diferença, a identidade, enfim os significados dos símbolos culturais são construídos a partir da linguagem e da comunicação nos processos discursivos formulados pelo sujeito, enquanto que na visão materialista, o fundamento de onde parte a análise é a base econômica, que distingue a força que possui cada classe de acordo com seu poder financeiro. Essa análise é feita, geralmente, com base no marxismo (Silva, 2005).

A crítica estruturalista contribuiu com interpretações problematizadoras de preceitos normalizados na educação e no currículo perguntando: a quem beneficia determinada estruturação de currículo? Por que estudar os conhecimentos presentes no currículo? Que contexto cultural produziu esse currículo? Que classe social tem seus costumes representados nele?

Como citado anteriormente, baseavam-se no viés marxista para realizar tais questionamentos e para respondê-los, por isso estavam presos nas estruturas de categorias de análise economicistas do materialismo histórico de Marx. Entretanto, serviram para possibilitar desdobramentos de suas interpretações e para a radicalização de seus questionamentos.

A partir desses estudos, variadas formas de análises da educação foram desenvolvidas e disseminadas como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. Segundo Silva (2005), esses são campos diferentes de debates e interpretação sobre a configuração social, escolar e curricular, mas encerram também convergências.

O autor aponta, como distinções entre a primeira e a segunda concepção, que o pós-modernismo implica uma mudança de hábitos, atitudes e condutas de toda uma época e dos indivíduos em suas relações sociais mais amplas e complexas nas redes culturais, enquanto que o pós-estruturalismo demanda uma mudança de interpretação em várias áreas do conhecimento como a filosofia, a antropologia e a sociologia que se deu a partir dos fundamentos do estruturalismo.

No que diz respeito às convergências, Silva (2005) nos aponta a superação, radicalização e continuidade – uma vez que a o pós-estruturalismo e o pós-modernismo são desdobramentos do estruturalismo e da modernidade respectivamente – às fases anteriores nas quais têm seus preceitos fundamentados.

As teorizações pós-estruturalista sobre currículo fazem parte desses desdobramentos, que abrangiam temas como a diferença entre os gêneros, as etnias e as crenças religiosas e *também* as classes sociais, direcionaram os estudos sobre currículo para uma maior complexidade, dentro de uma perspectiva do currículo como artefato e espaço cultural e produtor de cultura e de identidades.

Nas palavras de Vieira (2009):

A construção social do currículo passa a ser compreendida de forma mais ampla e mais complexa. O currículo passa a ser compreendido como um jogo que envolve não apenas interesse de classe, categoriais, institucionais. O currículo também está envolvido num complexo jogo racial, sexual, étnico etc. o currículo nomeia o mundo segundo determinada raça, um determinado sexo, uma determinada etnia. E isso faz diferença na produção e na distribuição de saber-poder (p.8-9).

Os primeiros textos sobre os estudos de currículo relacionados ao pós-estruturalismo foram os de Cleo Cherryholmes. Posteriormente, Tomas Popkewits desenvolveu e continua publicando trabalhos pós-estruturalistas, fundamentando-se nas análises de Foucault.

No Brasil, desde a década de 90, vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos tomando o pós-estruturalismo como referência teórica. Os exemplos disso são os estudos de currículo realizados por Corazza, Silva, Louro, para citar alguns dos mais divulgados nessa área (PARAÍSO, 2004).

Nas publicações sobre currículo, que têm o pós-estruturalismo como suporte teórico de suas análises, um dos elementos presentes é a noção de significado. Sugere-se que os

significados são construções culturais, não são preceitos prévios, produzidos no exterior das relações sociais.

Os pós-estruturalistas questionam também a noção de verdade. Quais são as verdades fundadoras dos comportamentos sociais dos sujeitos? Como e quando foram transformados ou transformaram-se em verdade? E da mesma forma costumam criticar os binarismos baseados nos estereótipos de identidades fixas, presos nas estruturas sociais das análises estruturais – feminino/masculino, branco/negro, científico/não científico entre outros.

Mais uma vez Silva (2005) nos aponta que os estudos pós-estruturalistas não deixariam de questionar

A concepção de sujeito autônomo, racional, centrado, unitário – na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica muito particular. Paralelamente, seria a própria noção de emancipação e libertação, que resulta da adoção dessa concepção de sujeito que seria colocada em questão. No limite para a perspectiva pós-estruturalista, é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre o currículo que é colocado em questão (p.128).

Dessa forma, aconteceu com outras vertentes, provenientes de outras áreas do conhecimento como o pós-colonialismo, ligado aos estudos da história e da cultura, com particularidade dos países que participaram do episódio da colonização européia iniciada no século XVI, tomando-se como característica intrínseca dessas teorizações as tensões e negociações de poder entre as culturas que pretendem dominar e os grupos culturais nativos, supostamente dominados. Para os pós-colonialistas, a cultura nativa não é passiva e constrói, também, uma representação sobre o outro que chega. Além disso, através das relações sociais, consegue impor muitas de suas características culturais. Quando da hibridização das culturas dos conjuntos sociais, constitui-se uma outra realidade cultural: uma sociedade híbrida (MACEDO, 2006).

O hibridismo é um conceito bastante frequente nos estudos pós-colonialistas sobre o currículo e vem significar um rompimento com as ideias dos binarismos rígidos da modernidade, pois, desde que começou a ser usado nas ciências naturais para designar o resultado do cruzamento de duas espécies diferentes, estabelece uma relação de fusão entre os diferentes. Quando passou a ser utilizado nas ciências sociais (Antropologia, Sociologia, História), muitos termos para designar o resultado das diferentes culturas já foram cunhados “crioulização”, “mestiçagem”, “sincretismo”, “fusão”, entre outros (BURK, 2008). No campo da educação e do currículo, entretanto, tem-se usado o hibridismo com mais frequência que esses outros citados.

Fazendo uma crítica à modernidade e às suas formas de organização e de governo, o pós-colonialismo se une ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo para questionar, nos estudos sobre currículo, a rigidez de sua estrutura, a maior valorização do conhecimento científico, as representações trazidas no currículo dos diferentes grupos culturais.

Os estudos culturais fundamentados também no pós-estruturalismo consideram a cultura como construção social, lugar de disputa de poder e produção de significados. Os grupos disputam espaço para estabelecer suas interpretações no lugar de hegemonia das práticas sociais.

Em geral, têm envolvimento político e tendência a posicionar-se em favor do grupo em desvantagem nas relações sociais de poder (JONHSON, 2006). Para os estudiosos desse campo, tudo é uma invenção social, naturalizada nas relações culturais: as instituições, os significados, os comportamentos e as relações hierárquicas de poder, mas que, ao serem naturalizadas, ganham um caráter transcendental e por isso tornam-se inquestionáveis.

Os estudos culturais questionam essa naturalização, buscando demonstrar que, historicamente, há um momento em que os artefatos foram culturalmente construídos e, no interior das relações sociais, estabeleceram-se.

Outra característica forte desses estudos é a equidade de valorização entre as produções culturais, ou seja, tenta-se não determinar uma hierarquia entre as formas de conhecimentos, pois todas elas são produções sociais e demandam influência na formação da identidade, em diversas esferas de aprendizado através das relações entre os sujeitos (JONHSON, 2006).

Os estudos culturais, juntamente com os estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas fundamentados nos princípios de mudanças sociais, enfatizados pelo pós-modernismo, têm suscitado um redirecionamento das análises curriculares. O pós-modernismo vem significar um conjunto de princípios que questiona os fundamentos, base da idade moderna.

Para Silva (2005), um dos pontos centrais da modernidade – iniciada na Renascença e consolidada no Iluminismo – questionado pelas teorizações pós-modernistas é a universalidade pretendida pelos discursos modernos, isto é, as metanarrativas, que pretendem criar condições de explicação universal para acontecimentos de determinados fenômenos em distintos contextos.

Além das grandes narrativas, o pós-modernismo questiona outros princípios modernos, a saber: a racionalidade; as fundações de princípios para as organizações humanas como transcendentais e de caráter prévio; a noção de sujeito centrado, autônomo, racional,

unitário e identitário; a linearidade moderna para explicação dos acontecimentos históricos; e as classificações culturais entre “alta” e “baixa” cultura (SILVA, 2005).

Nos estudos sobre educação e currículo no Brasil, as teorias pós-modernas vêm demandando, desde a década de 90, a produção de trabalhos que problematizam

Em síntese, os sujeitos produzidos em diferentes práticas e por diferentes textos constituem linhas que são constantemente traçadas, retraçadas e que fazem encontros no território das pesquisas pós-críticas em educação no Brasil. É preocupação dessas pesquisas expor o tipo de sujeito e de subjetividade que as diferentes práticas educativas formam, modificam, educam, fabricam, fixam, divulgam. Reunidas, essas pesquisas mostram que o sujeito (ou a subjetividade) é produzido, montado ou fabricado em diferentes práticas discursivas (tanto na escola como fora dela) que se combinam ou não para a regulação das nossas condutas. Defendem que o sujeito não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder. Enfim, mostram que é preciso estudar as diferentes práticas que investem uma infinidade de técnicas, estratégias e procedimentos na produção de certos tipos de sujeitos e de determinados “objetos” (PARAÍSO, 2004, p. 11).

É possível, com a observação sobre algumas críticas que vêm realizando e características que possuem os estudos pós-modernos, que essa concepção sobre as novas formas de organização política, social e econômica, claramente tem permeado as relações nas diferentes instituições sociais – família, hospitais, escolas – e delas são originadas demandas de reflexão sobre a transformação na conduta e nas relações culturais entre indivíduos e nações, pois nesses novos tipos de convivência local e global, com o rompimento das fronteiras regionais pelos meios midiáticos, requerem, também, uma nova forma de governo e controle sobre os sujeitos e instituições na construção de uma identidade pós-moderna.

3.2 Currículo e cultura.

Currículo e cultura encontram ligação por relacionarem-se diretamente com a produção de identidade dos sujeitos, com significados e simbolismos que os grupos sociais constroem sobre objetos, condutas e lugares.

Nos estudos sobre educação, desde as teorias mais tradicionais, vê-se no currículo um meio de transmissão dos costumes e valores culturais dentro da escola. Moreira e Silva (2006) sustentam que, na visão tradicional de educação, o currículo não é mais que uma maneira institucionalizada de repassar esses valores às gerações mais jovens.

Com a emergência de uma nova concepção sobre o currículo nas análises da perspectiva crítica, a educação e o currículo continuam sendo vistos como campos eminentemente envolvidos com a cultura, mas são vistos agora como um território de disputas políticas e culturais de poder político. Ou seja,

Na teorização crítica, a cultura não é mais vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de uma forma unitária e homogênea. Ao invés disso o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA E SILVA, 2006, p. 26).

O campo do currículo passa a ser considerado um lugar onde as relações culturais se dão de maneira tensa e disputada. Um campo não mais de reprodução ou retransmissão passiva de valores e conhecimentos, mas um espaço de produção de significados e simbolismos culturais dentro da escola.

De acordo com Forquin (1993), a partir do surgimento dos estudos relacionados à Nova Sociologia da Educação, o currículo passa a ser considerado um espaço de produção e reprodução de cultura.

Essa é a tendência que ainda se pauta pela análise predominante de cultura, dando abertura para o aparecimento de outras interpretações ao campo do currículo, como as que surgiram mais adiante, baseando-se no pós-modernismo e pós-estruturalismo, abrindo uma bifurcação nesse campo de estudos sobre currículo e cultura (Silva, 2005).

São várias as análises que, a partir dos estudos culturais, vêm se desenvolvendo nas pesquisas no campo do currículo. No que diz respeito à relação entre currículo e cultura e aos conceitos de cultura adotados pelos autores, existe uma grande diversidade de produção com base em uma diferenciada gama de referencial teórico.

Atualmente, segundo Gabriel (2007), o conceito de cultura tem sido explorado nos estudos sobre currículo a partir de três linhas de investigação: a primeira, baseando-se nos estudos de Forquin (1993), que considera a “cultura escolar” e “cultura da escola” um espaço ao qual currículo e cultura estão eminentemente ligados.

A segunda é pautada nas discussões curriculares que abordam o currículo como espaço cultural contestado e produtor de identidades, ou seja, nas análises críticas de currículo, presentes nos estudos curriculares desde a década de 60 do século passado.

E, como terceiro foco de investigação, destaca os estudos sobre “cultura representação e linguagem” (GABRIEL, 2007) que, segundo a autora, são baseados nos estudos de Geertz, argumentando que a cultura e a cultura escolar são “contextos nos quais as coisas, pessoas e lugares ganham significação. Essa significação se daria através da linguagem escrita e/ou falada” (GABRIEL, 2007).

A autora evidencia que algumas das linhas de estudos sobre currículo e cultura vêm se baseando tanto em perspectivas sociológicas quanto filosóficas e antropológicas de cultura,

fazendo diferenciar-se a relação que existe entre esses dois campos, mas afirmando a existência eminente da ligação entre eles.

Amorim (2007) abrange ainda outros estudos que têm enfatizado a relação entre currículo e cultura sob diferentes ângulos de visão e interpretação. De acordo com o autor, algumas perspectivas sobre currículo e cultura desenvolvidas nos trabalhos sobre currículo são: o de currículo como artefato cultural (VEIGA-NETO, 2007b); o de política de currículo como política cultural (LOPES, 2007); o currículo como prática cultural (PESSANHA E SILVA, 2007); o currículo como produção das relações culturais híbridas (MACEDO, 2007).

Amorim (2007) defende que as representações de cultura encontram, no campo do currículo, a possibilidade da pluralidade. De acordo com o autor, os estudos sobre currículo e cultura dispõem tanto de uma gama de trabalhos que situam suas análises a partir de um conceito bem definido do que seja cultura e qual sua relação com o currículo, quanto de um “esvaziamento” do conceito de cultura. Esses últimos situam suas falas partindo de uma concepção cambiante e vacilante de cultura, explorando mesmo a fertilidade desse campo de estudo que, segundo Gabriel (2007), é um desafio que apenas começamos a enfrentar.

O campo de estudos curriculares tem se constituído num espaço claramente fértil no que diz respeito à sua ligação com o conceito de cultura, com as produções e práticas culturais. Nas palavras de Paraíso e Santos (2007):

Se é mesmo possível questionar a centralidade da cultura e suas potencialidades no campo curricular hoje, é certo que a introdução das discussões claramente culturais na primeira metade dos anos noventa no campo do currículo no Brasil foram um acontecimento que aqueceu o pensamento curricular, modificou seu sistema de estudo, trouxe outras problematizações e interrogações para a área, afetou radicalmente a teoria e a pesquisa no campo curricular (p.23).

As autoras expõem ainda que as pesquisas acima citadas são estudos sobre cultura e currículo baseados em autores “como Clifford Geertz, Paul Willis, Stuart Hall, Homi Bhabha, Nestor Garcia Canclini, James Clifford, Michel Agier, Gavin Kendal e Gary Wickhan etc” (PARAÍSO E SANTOS, 2007, p.22).

A exemplo de Veiga-Neto (2007b), vários pesquisadores têm se apropriado muito em suas falas sobre cultura e currículo das concepções das “chamadas teorias pós-críticas da educação. Têm incorporado, particularmente, nas noções de cultura com as quais vêm trabalhando, conceitos dos estudos e trabalhos de Michel Foucault” (PARAÍSO E SANTOS, 2007, p.22).

Neste trabalho, o entendimento sobre a relação cultura/currículo tem se baseado em um caminho semelhante para penetrar a construção do currículo e da cultura escolar. Tem sido recorrente a utilização de autores que se pautam pelas teorias pós-modernas ou pós-críticas e, fundamentalmente, dos trabalhos de Michel Foucault (2003, 2008, 2009b), para analisar a construção do currículo e da cultura escolar. Não esquecendo como essa produção acontece num contexto maior de relações de poder que é a cultura.

Geertz (1989) tem sido também uma referência constante neste texto para esboçar a noção de currículo como produção das práticas culturais, como um espaço cultural, ponto mutante dentro do que o autor denomina de rede de significados, um dos pontos que se movem nas malhas dessa rede que é o construto cultural maior.

A utilização dos textos de Geertz se dá pelo entendimento de que neles os simbolismos se apresentam não apenas através das linguagens falada e/ou escrita, mas nos gestos, condutas e valores, que os sujeitos experientes das relações culturais de poder elaboram em suas subjetividades e materializam nas práticas cotidianas dentro e/ou fora da escola.

3.3 Currículo e disciplina.

Para melhor compreender a cultura escolar e alguns discursos que a constituem atualmente, é interessante pontuar alguns conceitos e princípios basilares para a organização das instituições escolares, como estão postas na contemporaneidade.

O modelo de escolarização e de organização curricular que se constitui atualmente, com maior legitimação social, teve seu processo de edificação e sedimentação iniciado com a modernidade. Um delineamento das formas de organização social desse período poderá nos auxiliar na análise das estratégias e dispositivos utilizados na escola e que fazem parte de seu estabelecimento e caracterização como instituição.

Deacon e Parker (1994) nos apontam algumas modificações ocorridas na estruturação da escola desde o século XVI, quando essa instituição passou a utilizar uma outra forma de objetificação dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar e que foram cunhadas de tal forma nas práticas e discursos sociais que, atualmente, ainda são identificáveis na construção da cultura da escola e do currículo.

Nessa ótica, os autores evidenciam que os princípios modernos de autonomia do sujeito; conhecimento científico e neutro como verdade; o industrialismo; o capitalismo expansionista; a divisão entre o público e o privado; a separação do mundo infantil do mundo adulto; e o “crescimento de imensos sistemas administrativos e burocráticos de organização social e regulação, tal como a escola” (Deacon e Parker, 1994, p. 98), produziram um

processo de escolarização, que não só objetifica o conhecimento, mas principalmente os sujeitos que educa.

Para definir algumas das características da configuração histórica que deu condições para o nascimento da escola nacional, obrigatória e pública, do século XVI à contemporaneidade, Varela e Luria (1992, p.69) destacam os seguintes pontos:

- 1- A definição de um estatuto de infância;
- 2- A emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças;
- 3- O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e elaborados códigos teóricos;
- 4- A destruição de outros modos de educação;
- 5- A institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

No século XVI, a igreja católica cristã, afetada em seu prestígio social e em sua influência política, busca institucionalizar novas formas de difusão de seus princípios e valores religiosos por intermédio da educação das crianças e jovens, com a criação dos colégios jesuítas. De acordo com Varela (1994), os colégios jesuítas difundiram pela Europa uma nova forma de educação escolar, que se distinguiu do modelo da Idade Média, por utilizarem-se da nova imagem de infância que se estabeleceu naquele período. Responsabilizaram-se pela educação dos jovens e das crianças, fazendo-as seu público alvo, que era também uma forma de garantir a formação dos novos fiéis da igreja católica.

Suas estruturas, currículo e hierarquias de poder introduziram várias modificações no processo de escolarização dos indivíduos. Uma das marcas desse modelo de escolarização e de currículo foi a pedagogização do conhecimento nas escolas elementares, realizada a partir da separação dos contextos infantil e adulto no corpo social e da formação de um “corpo de especialistas” em educação para governar as crianças e os jovens.

O ensino teve seus espaços de realização padronizados nos moldes dos conventos, com salas separadas e individualização dos estudantes em carteiras enfileiradas sob o monitoramento do mestre. Efetivou-se “a realização de um espaço escolar a parte, com um edifício, um mobiliário e um material específicos” (DE JULIA, 2001, p.13). Inicialmente esse modelo permitiu classificar os alunos por níveis de conhecimento e, posteriormente, serviu para agrupá-los de acordo com a faixa etária, na tentativa de manter mais facilmente a ordem e garantir que os educandos da mesma idade tivessem cumprido o mesmo percurso de aprendizagem. Ou seja, buscou-se a padronização do processo de ensino e a manutenção das crianças nos colégios em uma espécie de quarentena, na qual eram ensinados, durante longo

tempo de sua vida, de acordo com as aptidões infantis e a moral católica (DEACON E PARKER, 1994).

Nessa organização dos espaços e tempos escolares, os alunos tornaram-se sujeitos que individualizados em suas carteiras, eram mais facilmente vigiados e avaliados acerca do processo de aprendizagem da leitura, da escrita, das matérias literárias e do latim. Esse ensino, entretanto, ficou reservado às crianças das classes abastadas, pois as crianças das classes populares ou órfãs eram recolhidas nas casas de caridade ou nas escolas de primeiras letras, onde recebiam uma educação regida pelo rigor e pelo trabalho.

Não havia a priorização da formação propedêutica dessas crianças, elas também não tinham acesso às atividades culturais e esportivas, uma vez que o objetivo maior dessas instituições constituía-se em inculcar-lhes novas formas de atuar socialmente quanto à obediência, ao comportamento polido e à disciplina, desvalorizando os costumes encontrados por esses alunos em seu ambiente cultural de origem (ENGUITA, 1989).

Assim como se deu a modificação no espaço escolar e na concepção do sujeito ao qual se dirigia a educação, ocorreu também a constituição de uma formação específica de um “corpo de especialistas” que se dedicassem aos cuidados do estudante. Esses especialistas foram formados durante a atuação dos mestres Jesuítas nos colégios onde desenvolveram métodos de ensino dos conteúdos e dos comportamentos, de seleção e classificação do conhecimento, de organização dos espaços e dos sujeitos e de avaliação dos estudantes. Esse processo de produção de um modelo pedagógico e curricular, dentro dos colégios, engendrou as modificações entre o ensino escolar da idade média e o modelo colegial, surgido na modernidade (VARELA E LURIA, 1994). Mais que isso, segundo Viñao (2006), esse processo produziu códigos e jargões próprios desse grupo de profissionais, legitimando-os como sujeitos aptos para realizar tal atividade.

Ligado a isso, há um deslocamento do lugar do poder no ambiente de estudo, onde o professor localiza-se no lugar de mais poder pela detenção de um saber específico, neutro e científico. Sobre isso, Varela e Luria (1992, p. 80) afirmam que, na modernidade, além de surgir um novo estatuto de infância, surge também um “novo estatuto de mestre enquanto autoridade moral que além de possuir conhecimentos, só ele tem as chaves de uma correta interpretação da infância” e dos métodos para inculcar nas crianças os comportamentos e princípios adequados à sua condição infantil.

Há, entretanto, de se levantar a ressalva de que, da mesma forma como se diferenciavam os conhecimentos ofertados nas instituições educativas – que eram elas mesmas distintas entre si – diferenciavam-se também os métodos e os professores

responsáveis pela educação dos diferentes públicos, uma vez que a educação voltada às classes populares tinha, antes de mais nada, uma intenção moralizadora. As crianças pobres recolhidas em lugares como os orfanatos, casas de caridade e seminários, eram cuidadas por mestres que recebiam formação para treiná-las para o trabalho braçal. E o faziam preocupados em torná-los sujeitos inofensivos e produtivos para a sociedade, transformando-os em bons trabalhadores cristãos que educariam seus descendentes segundo os mesmos parâmetros em que foram educados, através de severos castigos, comparações e constrangimentos.

Enguita (1989) aponta ainda como ocorreu na educação das crianças pobres a destruição das outras formas de educação, a exemplo das escolas de ofício, onde o trabalho acontecia nas oficinas em ambiente familiar e o aprendiz interagiu com o mestre e com os outros aprendizes. Nesse ambiente de cooperação, além de ser utilizado outro método de ensino, no qual mestres e aprendizes estavam mais próximos, o aprendizado do ofício se dava em um processo menos enquadrado ou padronizado e segmentado, uma vez que os meninos aprendiam fazendo. No espaço educativo da oficina, o conhecimento adquirido mantinha relação com a vida cotidiana dos aprendizes. Nela eles tinham acesso aos saberes, princípios e formas de trabalhar de seu grupo social e que eram valorizados e estimulados, além de, ao tornarem-se artesãos, passarem à condição de profissionais autônomos.

Em sua análise sobre a escola, Enguita (1989) observa ainda várias características da educação relacionadas às formas sócioeconômicas de produção, principalmente as que servem de treinamento do estudante para ser um trabalhador produtivo: a individualização dos alunos; a utilização produtiva do tempo sob a vigilância de um superior; o zelo pelo material utilizado; o tipo de conhecimento e ensino oferecido aos diferentes públicos e a competitividade entre os alunos. O autor em certo momento de sua análise chega a afirmar que “o professor embora possa rejeitar o título, é o primeiro patrão do estudante” (Enguita, 1989, p.182).

Considerando essas estratégias produzidas nas instituições – hospitais, casas de caridade, colégios etc. – para governar os indivíduos, Foucault (2009b) argumenta que o século XVI e início do século XVII denotaram uma forma de governo sobre os indivíduos nas escolas para atuar pela semiotécnica do poder, sobre o “espírito” dos estudantes. Segundo o autor, a escolarização objetificou “a submissão dos corpos pelo controle das idéias; a análise das representações como princípio numa política dos corpos bem mais eficaz que a anatomia dos suplícios” (Foucault, 2009b, p.98).

Entretanto, com transformações de ordem política, econômica e científica como a mudança dos regimes de governo – do absolutismo à democracia –, dos modos de produção

dos feudos à produção regida pelo sistema capitalista nas fábricas, a força que ganhou o discurso positivista sobre as formas de conhecimento no período iluminista no século XVIII, o Estado, para governar com mais eficiência os indivíduos e os saberes, utilizou alguns caminhos que levaram à constituição da escola como instituição disciplinar.

A centralização dos conhecimentos em instituições legalizadas e governadas, em sua maioria pelo Estado, a classificação e hierarquização social e acadêmica de alguns saberes, além da desvalorização de algumas formas de conhecimento (os saberes populares, ou do senso comum, por exemplo), caracterizaram a normalização de um currículo de base científica, no qual os saberes tendiam a ser caracterizados como neutros, imparciais e contingentes de verdade, com particularidade, quando produzidos no âmbito das ciências naturais.

De acordo com Goodson (1995), outro fato que contribuiu para algumas modificações na forma de organizar a escola moderna é que, a partir do século XIX, se deu nas universidades uma disputa pela territorialização do conhecimento nos currículos, baseada no jogo de poder entre os professores em busca de prestígio social, profissional e financeiro.

O que teve consequência direta para as escolas secundárias e elementares, uma vez que cada área do conhecimento que lograva espaço na universidade remetia às escolas uma demanda por disciplinas que preparassem os estudantes para os exames de proficiência das instituições de ensino superior.

A construção do currículo tornou-se mais voltada aos interesses dos grupos que exerciam as profissões ligadas às disciplinas, sendo desvinculado dos interesses dos estudantes, evidenciando, pela tensão que gera em torno de si, sua característica de território contestado de lutas políticas e espaço de disputa de poder.

A cultura escolar e o currículo da escola moderna ganham, então, delineamentos disciplinares. Dispersos nas materializações das práticas curriculares e culturais dentro da escola, o dispositivo de controle da disciplina utiliza-se de diferenciadas estratégias para agir sobre os corpos dos/as estudantes e dos/as profissionais que constituem e atuam na cultura escolar.

Uma das estratégias da disciplina é a *distribuição dos espaços*. Sempre funcionais os espaços e a ordenação celular dos indivíduos nele, são fontes de informações. Mediante da individualização dos sujeitos, sua vigilância constante, o controle, a análise e a punição são realizados com mais eficiência. É devido a sua forma de distribuição dos espaços e os sujeitos nele, que escola pode ser caracterizada, na maioria das vezes, como um prédio que se adéqua

ao modelo social do panóptico¹, numa estrutura física e organização abstrata na qual os sujeitos são continuamente vigiados.

Na escola, essa distribuição panóptica dos espaços pode ser identificada quando observamos as formas de hierarquização das pessoas e seus cargos e trabalhos realizados no ambiente escolar: os alunos estão dispostos individualmente em carteiras enfileiradas, todos de frente para o olhar do/a professor/a; as salas de aula ficam todas situadas num mesmo corredor, de modo que, mesmo quem olhe de longe, consiga ver a movimentação que ocorre em várias delas ao mesmo tempo; o espaço que dá lugar às salas da direção e coordenação escolar fica reservado, distante do lugar do/a professor/a e do/a aluno/a; e o pátio para recreação dos/as estudantes fica centralizado entre as salas de aula, mas também próximo à direção e à coordenação da escola.

No que diz respeito à estrutura da hierarquia, que geralmente se encontra em nosso modelo de escola, pode-se notar como ainda é predominante a vigilância das secretarias sobre a gestão escolar, da gestão sobre os/as professores/as, dos/as professores/as sobre os/as estudantes, e, entre esses/as, a vigilância mútua. Há aí a constituição da “pirâmide de olhos” citada por Foucault (2003), para definir como o poder disciplinar é exercido, atravessando os sujeitos nas instituições de confinamento da modernidade.

A partir da distribuição dos espaços e dos sujeitos neles, é possível produzir um ambiente de controle sobre as pessoas e as atividades que realizam. Além disso, são dadas condições para a produção de um conhecimento sobre o indivíduo. O esquadramento de seu comportamento nos relatórios escolares e o registro de seu rendimento nas cadernetas são também formas de individualizá-los no espaço escolar para desenvolver sobre seus corpos certo controle disciplinando e homogeneizando seus comportamentos e condutas para normalizá-los.

Outra estratégia disciplinar é a *organização do tempo*, no controle dos horários, na regulação da utilidade produtiva do tempo, organizando as atividades dentro de períodos exatos, sincronizando os movimentos dos corpos em suas articulações/individualizações. Enfim, no modelo disciplinar de utilização do poder nas escolas “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 146).

¹ O modelo social do panóptico é definido por Foucault, como um sistema onde o dispositivo que aciona o poder é a certeza do indivíduo de estar sendo vigiado todo tempo. Tendo tal certeza, põe-se ele mesmo a vigiar-se, controlar-se, para não cometer qualquer ação desviante, incorporando, nesse processo, os valores e as formas de comportamentos normalizados no sistema de interpretação simbólica, difundida com maior ênfase no corpo social, através das instituições disciplinares legalizadas.

Nos planejamentos de aula, nas escolhas dos tipos de atividades, na distribuição das disciplinas no quadro de horários, na regulação do tempo de recreação e alimentação dos/as alunos/as, o tempo escolar tem sido minuciosamente controlado. A sua utilização tem sido direcionada para o maior nível de produtividade possível, intensificando tanto o trabalho do/as estudantes, quanto o do/a professor/a.

Ainda em Foucault (2009) encontra-se que o processo de condicionamento é efetivado por meio de outras duas técnicas disciplinares que objetivam o corpo como produtor e reprodutor dos condicionamentos do sistema disciplinar, basilar para o modelo social do panóptico de vigilância: *articulação do objeto com o corpo*, que treina, repetidamente, o estudante para a utilização precisa e eficiente dos livros, dos textos, da linguagem, das teorias e das interpretações e comportamentos culturais mais valorizados socialmente, uma vez que são esses os objetos da educação escolar; *a utilização exaustiva do tempo*, cuidando para que os sujeitos escolares usem o tempo, tornando-o mais produtivo possível, através da vigilância das atividades realizadas por eles.

Há ainda a *articulação das forças* que se constitui na arte de, sob a vigilância feita nos termos descritos acima, poder tornar o ambiente escolar, em particular as salas de aula, espaços pedagógicos extremamente produtivos.

Todas as estratégias elencadas por Foucault, para definir a atuação do poder disciplinar nas instituições modernas, e aqui observadas a partir da realidade da escola, esclarecem como as técnicas disciplinares envolvem, produzem e são produtos das relações que se dão na cultura escolar. Essa cultura se expressa nas práticas, no desenvolvimento do currículo nas salas de aula, nos corredores e em todos os lugares no ambiente escolar.

Gore (1998) apresentou um trabalho, fruto de uma pesquisa empírica, fundamentando sua análise nas teorizações foucaultianas sobre as relações de poder em quatro diferentes espaços pedagógicos.

Nele, a autora demonstra como as tecnologias de poder, utilizadas nas prisões para disciplinar os corpos, também são aplicadas em outros espaços pedagógicos. Para ela, isso acontece no nível micro das relações de poder que continuamente atravessam diferentes espaços pedagógicos.

Gore (1998) sintetizou cada uma das oito principais técnicas de poder disciplinar que ela identificou nos espaços pedagógicos estudados – sendo um deles uma classe do primeiro ano do ensino médio.

As oito técnicas, brevemente definidas pela autora, e encontradas nos quatro espaços pedagógicos por ela investigadas, são as seguintes:

A vigilância. Na sala de aula, torna-se evidente, através do monitoramento dos/as professores/as sobre os/as estudantes e deles/as entre si. Em algumas situações, há inclusive um monitoramento dos indivíduos sobre si mesmos. Essa vigilância torna as relações pedagógicas mais produtivas. Ela é mais que uma prática adjacente à prática docente, é inerente à prática pedagógica. Então, para a autora, essa é uma técnica que se delinea em práticas comuns, nas relações entre professores/as e estudantes na sala de aula, como, por exemplo, em manter os/as estudantes permanentemente “*on task*” (continuamente ocupados/as), observando-os durante esse período.

Gore (1998), baseando-se em Foucault, argumenta que a técnica da vigilância e as outras listadas abaixo auxiliam a pedagogia a cumprir com seu papel de produtividade.

A *normalização* foi a segunda técnica do poder disciplinar listada por Gore (1998). Geralmente ocorre por meio da comparação se apega a um modelo central a seguir. Um conjunto de regras que, em determinados períodos históricos, se tornam hegemônicas. A normalização é a adequação dos indivíduos a essas regras socialmente estandardizadas, sejam regras de comportamento profissional, afetivo, sexual e/ou moral.

A autora chega a afirmar que a normalização tem sido um traço comum ao trabalho pedagógico. Há um modelo de ensino, de comportamento dos/as estudantes, ou de atitude dos/as professores/as, que é repassado nas universidades – no caso da formação de professores – e nas escolas, no caso da educação básica.

A *exclusão*, outra técnica citada pela autora, é definida como o lado negativo da normalização. É utilizada para excluir indivíduos, práticas e identidades pessoais. Frequentemente ocorre junto com a normalização, pois, quando sujeitos, ambientes, práticas e comportamentos entram em um quadro de padronização, as outras possibilidades de concebê-los, são, de alguma forma, excluídas.

Junto com os processos de normalização e exclusão surge a *classificação*. Gore (1998) afirma que na escola, embora não apenas nela, existem várias formas de classificação do conhecimento, dos grupos e dos indivíduos dentro deles – o grupo dos bons alunos, dos alunos que têm mau comportamento, dos inteligentes entre outros. Para ela, a investigação sobre a classificação nas práticas pedagógicas pode ser um passo para tornar os processos de ensino menos cruéis e opressores.

Dentro dos termos foucaultianos, Gore (1998) destaca que a técnica da *distribuição* dos indivíduos os ajusta, separa, enfileira e classifica, auxiliando o funcionamento do poder disciplinar nos espaços pedagógicos, tanto no que diz respeito à vigilância desses sujeitos quanto na articulação de suas forças produtivas.

A *individualização* e a *totalização* são técnicas que, segundo Gore (1998), ocorrem juntas nos espaços pedagógicos. Na escola essas técnicas podem ser ativadas nas mais minuciosas relações de poder. Podem ser identificadas com facilidade, mesmo nas formas de utilização da linguagem. Por exemplo, quando um/a professor/a quer individualizar, ou expor especificamente um/a aluno/a, diz: “Hei! Você”. Ao mesmo tempo em que individualiza a ação desse/a estudante, toma-o/a como exemplo – positivo ou negativo – para o restante da turma. Nesse momento, totaliza um exemplo de comportamento. Essas duas técnicas são utilizadas ainda – talvez com mais força – na distribuição dos espaços esquadrihados, citados por Foucault.

Finalmente, Gore (1998) nos aponta a última das técnicas do poder disciplinar identificada em sua pesquisa: a *regulação*, que funciona como o controle das regras, no qual as outras técnicas são regulamentadas de maneira explícita em estatutos, guias e códigos. Às vezes para regulamentá-las, faz-se necessário um parâmetro de conhecimento, também de regras e restrições grupais.

Pizzi e Alves (2010) fazem uma observação sobre a classificação das técnicas disciplinares realizada por Gore (1998).

No nosso ponto de vista, há ainda uma tecnologia de poder que ficou fora da listagem - de Gore (1998) - mas mereceria um destaque pela sua importância. Estamos nos referindo à *hierarquia*. Entendemos que um dos efeitos principais das técnicas de poder disciplinar é o de estabelecer hierarquias entre os indivíduos dentro da escola. A hierarquia tem o poder de provocar desigualdades e rivalidades, em geral de forma negativa dentro da escola. Associada à exclusão, pode se tornar uma técnica bastante perversa nas práticas educativas disciplinadoras (PIZZI e ALVES, 2010, p. 7).

Nesse processo, o exame (efetivado em provas, relatórios, questionários etc.) tem o papel de verificar se o estudante realmente incorporou os discursos distribuídos e regulados na escola em forma de conhecimento escolar, comportamento escolar, hierarquização de poder, medição do tempo e distribuição dos espaços. Marshall (1994) afirma ainda que “o exame ocupa um papel chave também pelo fato de que expõe para o indivíduo sua própria identidade, seu verdadeiro eu” (p.25).

É o exame que funciona como o elemento que ordena e define os grupos de pertencimento dos indivíduos. Auxilia o modelo disciplinar a classificar as diferenças nos quadros que homogeneizam os indivíduos. Isso se dá por meio dos relatórios e da vigilância para promover ou punir os sujeitos através da microeconomia das classificações exatas (notas, classes, níveis, entre outros.). Esses são dispositivos eficientes utilizados pelo poder disciplinar na imposição das normas, dos padrões sociais de comportamento, além de ser

fonte da produção de um saber específico sobre os sujeitos, mediante imposição de um determinado poder.

A disciplina constitui-se num dispositivo imprescindível para o modelo de exercício de poder baseado no treinamento dos corpos. Atua capilarmente por meio de mecanismos utilizados nas instituições sociais, sugerindo uma autonomia dos indivíduos sobre suas ações. É um dispositivo utilizado em fragmentos, presentes em minúcias e em diversas oportunidades esparsas nas ações e discursos cotidianos. Não está em uma instituição em particular, mas rarefeito socialmente em vários discursos e instâncias de poder, localizadas em diferentes espaços na rede cultural.

E a escola tem sido uma das instituições que se consolida sobre as formas disciplinares de utilização do poder. Reúne diversos mecanismos e técnicas disciplinares, fazendo parte dos espaços que auxiliam na construção da identidade do sujeito, através das experiências socialmente vivenciadas por eles nas relações que promovem a construção da cultura escolar.

É importante destacar que a concepção de cultura e cultura escolar enquanto lugares produtores de tensão e negociação, não se opõe à análise da escola como instituição disciplinadora, pois, no contexto de produção e reprodução do poder disciplinar, há também o lugar das recusas, assim como há positividade, uma vez que, para Foucault (2008, 2009), o poder produz.

Para Foucault (2009b), o lugar da resistência é, inclusive, inerente ao lugar de produção do poder. Para o autor, o poder é produtivo e possui uma carga de positividade. Produz espaços de disputa e negociação e, nesses espaços, produz sujeitos que se poderão transformar em engrenagens reprodutoras desse poder e dos ritos de verdade e da realidade que ele produz socialmente em seu processo nítido, evidente e normalizado, incorporado pelos indivíduos.

Nas palavras de Foucault,

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de abjetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (p.185).

Segundo Larrosa (1994), o poder atrai para si, inadvertidamente, pontos de resistência que se opõem ao lugar de poder, gerando tensões entre os sujeitos e grupos sociais que, de alguma forma, buscam firmar socialmente seus discursos. Isso ocorre de variadas maneiras no

corpo social, quando grupos ligados à política, a movimentos sociais e classes (que de alguma forma caminham juntos) descobrem outros espaços de atuação que não os tradicionais normalizados.

Tomando a escola como “mundo social” com cultura própria, com suas formas peculiares de governar pessoas, espaços e saberes produzidos nas relações de poder desse espaço, entende-se por que alguns autores, a exemplo de Johnson (2006), enfatizam que as relações culturais – dentro ou fora da escola – não podem ser analisadas distantes das relações de poder nas quais foram produzidas. É porque as relações culturais constituem o contexto onde se desenvolvem as relações sociais encadeadas de poder. É também porque, nessas relações, dentro das escolas, os sujeitos são alvos e exercem o poder, o conhecimento a respeito desse mesmo sujeito vem sendo historicamente construído e produzido pelo poder, por diversas vezes respaldado no saber pedagógico.

4 DISCIPLINA E CURRÍCULO NA ESCOLA HOJE

Este capítulo traz as análises dos dados coletados durante observações e entrevistas, com o objetivo de compreender como se constitui a cultura escolar, focada no disciplinamento nas práticas pedagógicas. A pesquisa teve alguns momentos distintos. O primeiro contato ocorreu via observação. Essa primeira relação com o ambiente, mesmo sendo ele o meu espaço de trabalho há três anos, se deu de maneira panorâmica. Por meio da observação, pude ter acesso a lugares e informações que até então eu não tinha acesso, tais como, a sala de aula de outras professoras, seus planejamentos, suas metodologias de ensino e suas estratégias pedagógicas. Com isso pude me familiarizar com os dispositivos de controle e disciplinamento utilizados em suas aulas – e com um olhar que não me fazia parte integrante daquele grupo, uma vez que não estava ali como professora daqueles alunos. Foi uma situação na qual me senti distante do meu lugar de professora. Essa etapa durou três semanas.

No segundo contato, ocorreram as entrevistas com as professoras. Foram momentos de maior aproximação do que sentiam e pensavam sobre o currículo e suas formas de articulação na cultura e no disciplinamento escolar. Foi outro tipo de contato, mais direto e particular, já não se realizava mais um olhar meu sobre a ação delas, mas uma interpretação sobre suas concepções de currículo, disciplina e educação escolar. Obviamente que suas concepções e discursos sobre currículo e cultura escolar não estão desligadas de suas vivências e atuações docentes no espaço da escola e da sala de aula, mas, no momento das entrevistas, seus discursos sobre suas práticas foram o foco mais relevante para meu trabalho.

As entrevistas com os/as estudantes aconteceram na terceira etapa. E também se tornaram um momento de contato mais aproximado com as crianças. Suas falas fizeram-me enxergar que, longe dos outros adultos da escola – professoras, coordenadoras, mães e pais – eles são excelentes construtores de estratégias para lidarem com os dispositivos de poder que se instalaram nas formas de controle e disciplina utilizados na escola. Revelaram-se ótimos tradutores dos códigos da cultura escolar, pois se apropriaram dos significados que carregam os símbolos dessa cultura, especialmente no que se refere aos códigos de conduta.

Esses foram momentos que me permitiram um maior contato com as interpretações que os dois grupos – alunos/as e professoras – têm sobre a significação social da escola e dos símbolos construídos nela, nas relações que mantêm com o currículo, no seu sentido amplo que envolve as relações sociais, com a cultura escolar como produtos e produtores dessa rede de significados. A seguir os momentos serão descritos com um pouco mais de minúcia. Suas análises foram feitas seguindo um roteiro que separa os grupos e as falas. Essa disposição das falas no texto se dá por motivos de ordem prática e didática apenas, ou seja, para que haja um

melhor entendimento do/a leitor/a e para facilitar o meu trabalho. Não significa que não se relacionem e não estejam imbricadas.

4.1 Histórico da instituição

Considerando que este é um trabalho que trata da cultura escolar e do currículo, focando nas condutas desejáveis dentro dela por parte dos/as estudantes, penso ser pertinente o relato de como se deu a organização inicial desta instituição que escolhi como foco central de análise, e que mereceu ser alvo desta pesquisa. Especialmente por sua peculiar história no que diz respeito à sua própria organização, para tornar-se um espaço similar ao que, culturalmente, temos o costume de denominar escola.

A escola, campo de pesquisa deste trabalho, faz parte da Rede Municipal de Ensino de Maceió e possui uma história de forte organização política entre a população, os/as funcionários/as da escola e os pais de alunos da instituição, do bairro onde se localiza. Foi construída em um movimento que unificou os interesses da comunidade escolar em torno da vontade de compor um espaço que pudesse acolher os alunos daquela região e das localidades próximas com o mínimo de qualidade.

Sua fundação, no prédio onde está funcionando hoje, foi realizada em 2004. Antes disso, funcionava em um galpão cedido pela Associação Comunitária do bairro e que não oferecia as condições estruturais de espaço e higiene para o cumprimento das práticas pedagógicas necessárias aos estudantes, de acordo com a comunidade escolar. As salas de aula eram separadas por divisórias de PVC, ou seja, sem isolamento sonoro e não havia ventilação necessária, pois o prédio não tinha sido projetado para receber uma escola.

Trabalhando nessas condições, as professoras e a gestão da escola, junto com a população do bairro, resolveram se organizar e exigir da Secretaria Municipal de Educação – SEMED – outro prédio para o funcionamento da escola. Após algumas tentativas feitas em conjunto pela comunidade escolar e os representantes da Associação Comunitária, foi conseguido um espaço no próprio bairro e cedido o material para a construção do novo prédio. Vários pais de alunos e funcionários da escola contribuíram com trabalho na construção do novo espaço e participaram ativamente da edificação da escola.

Esse envolvimento da comunidade escolar no processo de renovação da escola produziu uma relação de pertencimento maior deles com a escola pública. Por isso, sentem-se realmente parte da escola e participam das decisões das ações dentro dela. São mais exigentes com o serviço oferecido pelos/as profissionais que trabalham na instituição

É por essa relação diferenciada da comunidade com a escola, que tem relevância a exposição de sua história – mesmo que brevemente contada – neste trabalho, uma vez que o

relato poderá nos esclarecer um pouco sobre as formas de interação dos diferentes sujeitos que constituem a cultura escolar.

Essas informações serão úteis, também, para a realização de uma análise mais próxima da realidade da escola no que diz respeito às relações tensas de poder que se concretizam nesse espaço de atuação dos sujeitos que a compõem e para as quais a cultura escolar serve de contexto.

Os dados sobre o histórico da escola foram conseguidos em documentos como o Regimento e o Projeto Político Pedagógico, elaborados pelas pessoas que se envolveram em sua fundação. Essa instituição funciona, atualmente, com turmas de educação infantil e todos os anos do ensino fundamental. Possui uma pequena biblioteca, uma sala de informática, sala de apoio pedagógico, sala de recursos psicopedagógicos, um pátio, dez salas de aula, um pequeno auditório e um refeitório.

Situa-se em um bairro periférico de nosso município, atendendo à população local e também de algumas comunidades vizinhas, também periféricas e carentes de espaços culturais e de convivência, como teatros, cinema, shopping centers e praças bem iluminadas.

Enfrenta vários problemas comuns às escolas públicas, como a ausência de segurança contra os assaltos constantemente sofridos, a falta de material pedagógico para o trabalho com os/as alunos/as, um número excessivo de alunos em sala de aula, carência de funcionários – serviços gerais, merendeira, porteiro, assistente de sala, professores/as e etc. Faltam também equipamentos e máquinas como DVD, máquina copiadora, projetor, entre outros.

Tem também uma estrutura física que, devido ao aumento do número de alunos/as e funcionários/as, precisa ser ampliada e reformada, pois as salas de aula não são arejadas, possuem ventiladores empoeirados e bancas e cadeiras quebradas, além de não dispor de uma quadra poliesportiva.

A questão da carência de recursos financeiros, materiais e humanos é uma queixa recorrente na fala das professoras. Elas apontam esses fatores como um entrave para um melhor desenvolvimento de sua ação pedagógica e aprendizado dos/as estudantes. Dizem que essa condição de trabalho influi significativamente em sua metodologia de ensino e no uso das técnicas disciplinares.

Atualmente, esse é o estado da escola pesquisada, na qual se dão as interações culturais entre professoras e alunos/as e onde é desenvolvido o currículo produzido e reproduzido nessas relações pedagógicas, afetivas, políticas e sociais, descritas e analisadas a seguir.

4.2. As professoras

Conforme já explicitado, meu contato com as professoras se deu inicialmente com as observações de suas aulas durante uma semana letiva. Em seguida e com base nas observações, foi feita uma entrevista com cada uma delas.

São professoras com diferentes formações e com estratégias diferenciadas de utilização dos dispositivos de controle que a organização curricular e a cultura escolar lhes permitem utilizar, embora seus discursos e práticas acabem convergindo em determinadas situações.

A primeira a me permitir observar seu trabalho foi **Marília**, professora de Matemática, História, Geografia e Artes dos 5º anos A e B.

Marília tem ensino superior completo e trabalha como professora nessa escola há nove anos. Trabalhou durante dezessete anos em escolas particulares e sua vasta experiência em instituições privadas tem muita influência sobre sua prática na escola pública.

A segunda professora foi **Mariana**. Tem 24 anos de profissão, dos quais 20 trabalhou como coordenadora, 4 como professora apenas e mais 4 na coordenação e na sala de aula paralelamente. Tem formação superior e especialização em educação.

As experiências na formação dessa docente e em sua via pessoal deram-lhe uma concepção um pouco diferenciada das outras duas professoras, em torno do que seja formação de cidadão e do papel da escola nesse processo.

Patrícia, a terceira professora a ser observada, tem aproximadamente 15 anos de experiência em sala de aula. É pedagoga, com especialização também na área de educação. Já lecionou em turmas de educação infantil, primeiros anos do ensino fundamental, últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio. Ensina há apenas dois anos em escolas públicas, como professora concursada.

A análise dos dados coletados nas observações e entrevistas foi feita, pontuando a atuação das professoras de acordo com alguns eixos de ação. Esses eixos tentam mapear como se utilizam de técnicas disciplinares no seu trabalho pedagógico. São eles:

- 1 - organização espacial da sala;
- 2 - postura física dos/as alunos/as;
- 3 - forma de transmissão dos conteúdos;
- 4 - forma de organizar os saberes escolares;
- 5 - sinais pedagógicos;
- 6 - uso produtivo do tempo.

1- organização do espaço da sala de aula:

Constitui-se em uma prática comum às professoras observadas a forma de organizar os/as estudantes para levá-los à sala de aula: formam-se no pátio duas filas – uma de meninos e outra de meninas. Após cantarem o hino nacional, ritual realizado toda segunda-feira, as filas seguem a professora até a sala de aula.

Chegando à porta da sala, alguns/as dos/das alunos/as são distribuídos em lugares escolhidos pela professora, em alguns casos demarcados desde o início das atividades letivas, por isso já conhecido pelos/as estudantes. A professora sendo a última a entrar pede que se acomodem. O primeiro ato coletivo do grupo é fazer uma oração que varia de docente para docente.

Em um primeiro momento, as turmas são organizadas no espaço da sala, ordinariamente da mesma forma todos os dias. Os/as alunos/as costumam ficar sentados individualmente, voltados para o mesmo lado onde ficam o quadro branco e a mesa da professora.

A distribuição dos espaços, utilizada na sala de aula parece corresponder ao modelo de trabalho conduzido para a vigilância descrito por Foucault (2003, 2009b), no qual a professora tem a visão individual e total de todos/as estudantes ao mesmo tempo, favorecendo a manutenção da ordem.

As duas filas separam meninos de meninas, e distribuem cada indivíduo em seu lugar; as cadeiras e bancas individuais estão todas de frente para a professora, a localização de cada estudante nela é feita pela própria professora. As fileiras demarcam as fronteiras entre os indivíduos, e isso funciona como uma forma de controle utilizada nas práticas pedagógicas. São práticas disciplinares do corpo e da atitude dos/as estudantes, que permitem o condicionamento desse grupo de alunos a agir da mesma forma, comportando-se sem fazer barulho, sem correr, andando em filas, inclusive em outros lugares que não a escola.

Também se aprende na escola que, na sala de aula, deve-se agir de uma determinada forma, todavia, no pátio há um pouco mais de liberdade, pois é o aluno quem decide, mesmo obedecendo a certas regras, como utilizar o espaço que tem a sua disposição no intervalo. A mesma regra de comportar-se de acordo com o ambiente é bem clara em relação à sala de informática, à biblioteca, ao refeitório, à sala da coordenação e da direção da escola. Ficou evidente que essa regra torna-se clara e é permanentemente cobrada desde os primeiros momentos que os/as estudantes começam a frequentar esses ambientes dentro da escola.

Quando as professoras organizam as duas filas separando meninas e meninos, tentam romper com relações de conflito entre os sujeitos. Isso acontece, geralmente, por conta do comportamento diferenciado de meninos e meninas, causando desentendimentos que a professora procura evitar.

Já o fato de a professora escolher o lugar de alguns/as alunos/as, demonstra a necessidade do rompimento das relações de proximidade entre eles/as a fim de manter um ambiente propício a realização das atividades de estudo. Deseja-se enfim, manter a ordem, o silêncio e a concentração no espaço da sala de aula.

Foucault (2009b), ao analisar instituições modernas, relaciona essa forma de disposição dos indivíduos no espaço – priorizando a concentração, a atenção ao trabalho, a relação não conflituosa e a vigilância – com a produtividade que se exige dos sujeitos nessas instituições, sejam elas escolas, fábricas, hospitais.

Algumas vezes, as professoras preferem observar de aluno/a em aluno/a, e seus respectivos cadernos. Em um momento de correção de uma atividade em aula, uma delas fala: “vou olhar de um em um. Não vou deixar ninguém escapar da correção”. Uma vigilância que ocorre também quando a aula é dada para todos/as, e se costuma chamar sempre a atenção daquele/a estudante que se distrai.

Uma vigilância que se dá porque, dentro da escola, há uma esquematização dos indivíduos, cada um em seu espaço específico, onde, longe do ambiente grupal e confuso, se poderá produzir mais e melhor. Onde se poderá, também, ser analisado e medido com mais precisão. Onde será produzido um conhecimento específico sobre o indivíduo que está particularmente localizado (FOUCAULT, 2009b).

Com essa localização específica e esse conhecimento particular sobre cada aspecto dos indivíduos, eles serão controlados e utilizados da maneira mais produtiva possível nos moldes da disciplina. Como nos afirma Foucault (2009b), “a disciplina organiza um espaço analítico” (p.138), uma vez que, nos moldes disciplinares, “lugares determinados se definem não só para satisfazer à necessidade de vigiar, de romper com as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (p.139).

Supre a necessidade de vigiar, ao passo que, quadriculando, ou enquadrando os indivíduos dentro de um grande espaço como as salas de aula, é possível observá-los a partir de um panorama geral, mas também individualmente. Isso ficou particularmente visível.

Há nessa forma de distribuição dos sujeitos no espaço a possibilidade de compará-los, medi-los e analisá-los em seus comportamentos, formas de trabalho, frequência, ações e produções, e finalmente classificá-los por meio das notas escolares.

Por isso, auxilia também a sanar a questão de tornar o espaço escolar um lugar produtivo, uma vez que vigiando, comparando, medindo, analisando cada indivíduo em sua localização, é possível criar estratégias de melhor utilização de suas habilidades e qualidades no processo de produção (FOUCAULT, 2008).

Se o/a estudante resiste ao enquadramento das disciplinas escolares, de forma explícita, tenderá a ser convencido, entrando no jogo das inclusões/exclusões, realizado tão bem pela classificação e normalização dos indivíduos na escola (GORE, 1998). Embora nem sempre seja possível chegar-se a esse convencimento, pois os/as estudantes, por vezes, adotam práticas que facilitam a transgressão, mesmo sabendo que há punição a receber.

Uma das professoras, na entrevista, declara:

Não gosto muito de fazer trabalho em grupo, por que eu acho que a aula fica uma bagunça. De vez em quando é que eu faço, já pra eles ficarem acostumados, pra ir pegando... Mas eu não gosto muito. Por que eles ainda não estão acostumados, não sabem valorizar o trabalho em dupla, em grupo. Então, eu não faço muito (Patrícia).

A professora diz ainda que prefere utilizar outras práticas que dinamizem a aula, mas que conservem a organização do espaço tradicionalmente utilizada. Para ela, esse ambiente, numa turma de crianças, é certamente mais produtivo.

Em um dos dias de observação de suas aulas, a professora fez um trabalho em dupla com os/as alunos/as. Observando que eles e elas, naquela localização, diluíram um pouco a fragmentação que impossibilitava a comunicação entre si, Patrícia diz: “Fazer trabalho em dupla é ótimo! Um fica ajudando o outro, mas aqui não dá certo, porque um fica conversando com o outro.”

Sua postura é de uma professora que prefere atuar em um ambiente estruturado nos moldes do quadriculamento que individualiza os sujeitos, homogeneiza os espaços e organiza as multiplicidades confusas (FOUCAULT, 2009b).

No entanto, as práticas de organização dos espaços das professoras são influenciadas também por outras estratégias para gerar produtividade das atividades propostas, o que foi possível notar em alguns outros momentos.

A turma teria aula de Geografia, após terem assistido à aula de Língua Portuguesa. Marília pediu que se reunissem em grupos para fazerem juntos uma atividade relacionada às formas de vida dos indígenas. A reação da turma foi única: “OBA!!!!”, em uníssono. Nota-se que não pelo tema, mas pela forma de trabalho escolhida pela professora para desenvolvê-lo. Nessa aula os/as alunos/as conversaram bastante, riram e reclamaram dos colegas que não ajudavam. A professora foi solicitada diversas vezes em cada grupo, deu orientações em cada

um deles e depois debateu sobre as informações que cada grupo encontrou acerca do tema sugerido.

Em outro momento, a docente novamente começou a aula com a organização regular do espaço, desfazendo-a, cerca de 35 minutos depois, para a realização de um “jogo matemático” em grupos formados por quatro alunos/as.

Nesse tipo de distribuição dos espaços, é perceptível a tradução dos códigos culturais da escola pelos/as estudantes. Eles/as conseguem entender que isolados são mais controlados pelas professoras. As estratégias de controle são entendidas pelos dois lados, mas há então esses momentos de negociação.

Em sua entrevista, Marília fala um pouco a respeito disso:

porque os assuntos são bem... chatinhos de se aprender e se a gente não muda, não junta em dupla, em grupo, até o trabalho individual mesmo, porque tem momento que o individual é indispensável (...) porque se toda semana, toda aula de matemática, for da mesma maneira... Já não é uma matéria muito prazerosa para os alunos, eles já sentem dificuldades e aí se a gente não mudar, não colocar algo que seja mais próximo dos alunos, não facilita nada (Marília).

Existe uma negociação implícita com os/as alunos/as. A professora não conversa, não expõe ou impõe, mas negocia as formas de distribuição espacial, reorganizando-os em duplas ou em grupos, diluindo um pouco da fragmentação ordinariamente usada das fileiras individuais. Ela o faz para “facilitar”. Para que os/as alunos/as queiram realizar a atividade. Para que eles/elas produzam com maior satisfação.

Entretanto, essas situações foram menos frequentes durante as observações. Na maior parte do tempo, os/as alunos/as foram organizados no espaço, mantendo-se os rompimentos e evitando-se o conflito e o comportamento improdutivo.

2- Postura física dos/as alunos/as:

Existe quase sempre uma passividade na postura física dos/as alunos/as, principalmente quando estão em seus espaços individualizados. Conversam muito mais do que levantam dos seus lugares. O corpo fica geralmente restrito ao espaço da banca escolar, mesmo quando conversam, viram-se para trás, para os lados, estão quase sempre sentados. Parecem já acostumados, disciplinados à posição de aluno/a, que deve permanecer sentado boa parte da aula. Raramente levantam-se para pedir e/ou devolver algum objeto, ir ao banheiro, tomar água e levar o caderno até a professora para correção. É um corpo conhecedor

dos limites de seus movimentos, a sua mesa e sua cadeira. Quando querem falar, levantam a mão e, se terminaram a tarefa antes de a aula acabar, esperam sentados ou baixam a cabeça para descansar e esperar tocar o sinal.

Esse é um comportamento do corpo alvo da vigilância, do controle que acontece por meio da utilização do tempo e do espaço próprios do modelo disciplinar existente na escola. É um corpo que precisa direcionar sua energia para a produção, para o aproveitamento exaustivo do espaço/tempo escolar. É um corpo que é objeto e alvo do poder disciplinar, que tem como objetivo a sua docilidade para a maior produtividade (FOUCAULT, 2009b). Há um condicionamento dos corpos a se comportarem sempre de maneira atenta, a postos, porém quietos.

Em uma das aulas, a professora do 5º ano entrou na sala e os/as alunos/as estavam dispersos devido ao intervalo para a troca de professoras. Alguns/as estudantes estavam em pé, rindo, conversando, outros/as sentados/as, fazendo coisas de seu interesse. Havia um que estava sentado em seu lugar e encostado na parede ao lado de sua cadeira, esperando a próxima aula começar.

Mariana chegou pedindo para que os/as alunos/as sentassem rapidamente, que parassem as conversas e, dirigindo-se a esse aluno que estava sentado, encostado e com pensamento distante, disse: “Hei! Você aí! Desencosta da parede. Não quero ninguém encostado na parede na minha aula”. O aluno prontamente colocou seu corpo em uma posição menos relaxada e a professora pôde iniciar sua aula.

Esse foi um episódio que ilustra qual o comportamento esperado de um/a aluno/a: desperto, atento, porém sentado, distante das conversas, brincadeiras e diversões que atrapalham o bom andamento da aula. Uma mente instigada a aprender e um corpo condicionado a limitar seus movimentos em prol da disciplina necessária à aprendizagem. Corpos relaxados e mentes dispersas são imediatamente colocados em prontidão.

Para essa docente, o disciplinamento do corpo parece ser um elemento importante para a produção de um comportamento no qual a professora possa transmitir aos alunos e às alunas o conhecimento necessário para sua aprovação, a sua inclusão social por meio de um diploma, a conduta de um cidadão ou cidadã cumpridor/a dos seus deveres e conhecedor/a de seus direitos.

Em uma de suas falas, Mariana deixa clara sua preocupação com a formação desse/a cidadão/ã, pois, para ela, essa é a principal função da escola:

Olha... A função da escola de dentro da sociedade, em minha opinião, é passar o conhecimento, pra que o aluno venha adquirir uma boa conduta dentro da sociedade, que ele venha a ser um bom cidadão lá fora, sabendo seus direitos e seus deveres. Isso a escola tem que ensinar! Eu creio que com esse aprendizado o aluno vá adquirir bons hábitos e utiliza-los lá fora. Pra que a sociedade seja melhor. Por que por causa disso é que está havendo o que está havendo no mundo. Por que não estão dando condições da escola desenvolver isso. E a partir disso, você tendo bons, conhecimentos, sabendo seus direitos e seus deveres, que você vai desenvolver um bom papel lá fora, diante da sociedade. É esse o que eu acho que é o papel da escola (Mariana).

Para ela, o disciplinamento do corpo é um traço necessário no ambiente pedagógico da sala de aula para a boa repercussão do seu trabalho. Para Foucault, isso significa que

Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas 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, 2009b, p.133).

Isso é perceptível em variadas atividades realizadas nas aulas, quando são citados os bons hábitos, a boa conduta e os bons conhecimentos que constituem a forma como os/as aluno/as devem comportar-se para adquirir o conhecimento científico.

Prima-se por uma postura mental sempre alerta, mas fisicamente contida. Os movimentos são impedidos não apenas pelo espaço restrito da carteira e da cadeira, mas pela vigilância e pela tarefa sempre a cumprir. A atenção da mente e a contenção do corpo (FOUCAULT, 2009b).

Por encontrar nessa posição física contemplativa dos/as estudantes uma boa estratégia de concentração e aprendizado, as professoras sempre chamam a atenção dos alunos que se desconcentram da explicação ou leituras durante as aulas com frases do tipo: “Quem não estiver prestando atenção, eu vou deixar sem recreio”, ou “Olha pra cá agora. A peça importante agora sou eu”, ou ainda, “Quem estiver conversando eu vou parar e mandar aquela pessoa que está conversando começar a ler” e “Não olhe pelo do colega porque desse jeito você não vai aprender. Você tem de se esforçar, tentar, para poder aprender.”

Muitas vezes, suas frases contêm um teor punitivo e de ameaça. São formas de manter os/as alunos/as atentos à atividade realizada naquele instante, seja uma leitura, uma correção de atividade no quadro ou mesmo uma tarefa individual, ensinando-lhes a manter seus corpos e mentes totalmente voltados para a aprendizagem dos conteúdos e para as tarefas que ela está propondo.

Em uma das aulas, no momento em que estava sendo realizada uma atividade coletiva de matemática, passou uma banda fanfarra ao lado da escola. Os/as alunos/as quiseram ver, mas a professora da turma pediu para ficarem quietos. Mesmo assim, alguns alunos se agitaram, bateram na carteira com o lápis. A professora amenizou a euforia deles/as novamente para que a turma não se desorganizasse, mas alguns/as alunos/as burlaram a ordem e continuaram a se remexer. Uma aluna não resistiu e abriu a janela para ver. Finalmente a banda passou e a turma, sob o pedido da professora, voltou à aula.

São fatos que demonstram como a organização dos espaços e a postura dos sujeitos, padronizados na escola estudada, são requeridos pelas professoras para que a sala de aula seja um espaço ordeiro e fechado no seu próprio mundo.

Outra situação que evidencia o disciplinamento dos corpos dos/as estudantes se caracteriza na atitude deles/as na sala de aula, mantendo-se passivos enquanto não recebem um sinal de ação da professora.

Quando estão livres, mesmo estando no espaço da sala de aula, os alunos em geral não pegam livros didáticos ou cadernos, nem realizam qualquer atividade de cunho escolar. Ficam sentados, sempre esperando enquanto não há uma atividade orientada pela professora.

3- Forma de transmitir conteúdos:

As professoras tendem a começar as aulas numa rotina diária de acomodar os alunos, fazer a oração, pedir para que os alunos peguem o material a ser utilizado na aula – o livro de matemática, o caderno, o livro de geografia etc. – e começam a aula quase sempre dando continuidade a uma sequência de conteúdos preestabelecidos no planejamento anual feito pelas professoras.

No trato com os/as estudantes, mantêm suas particularidades, uma vez que possuem formações acadêmicas e pessoais distintas.

Geralmente, quando enviam atividades para serem realizadas em casa, passam de banca em banca, dando um visto no caderno de cada criança. Depois, na maioria das vezes, realizam uma correção coletiva da atividade, momento do qual poucos alunos/as se dispõem voluntariamente a participar. A maior parte deles/as continua passiva esperando a resposta, mas a atividade de cada aluno/a deve estar de acordo com a correção realizada. Muitas vezes há uma homogeneização das respostas.

Na entrevista, Marília nos revela que, por mais que ela dê abertura para que os/as alunos/as questionem a respeito dos temas estudados, há uma introspecção, ou mesmo

passividade durante as aulas. Ela diz: “É raro. A turma é tão assim... devagar quase parando, um ou outro questiona. Alguns alunos têm um avanço na aprendizagem, aí eles entram em algo mais além, mas é muito raro”.

Os/as estudantes já internalizaram uma atitude de passividade diante das aulas. Ao passo que precisam ter um corpo dócil, também passam a ter um comportamento dócil diante do conhecimento escolar. Nessa relação com o conhecimento, os/as alunos/as esperam sempre que a professora dê o comando. Ela sabe, ela resolve. Os/as alunos/as estudam.

Em um dos dias de observação numa aula de matemática, a turma fazia a correção de uma atividade sobre o sistema de numeração decimal. A professora me justificou o fato de priorizar particularmente esse conteúdo. Ela afirma que as crianças chegam às séries finais do ensino fundamental, muito carentes de conhecimentos matemáticos, principalmente no que diz respeito às “quatro operações”.

Sua vasta experiência em escolas particulares e públicas a faz afirmar:

na escola particular não, porque a gente dá ênfase em todas as disciplinas, mas na escola pública, a preocupação maior é alfabetizar, e o aluno chega no 5º ano sem saber as quatro operações. Não pode! Tudo bem que alfabetizar é importante, mas não pode deixar as outras matérias.

A observação da professora acerca dos conhecimentos priorizados por ela no trabalho com uma turma do 5º ano demonstra como tenta aplicar a prática da escola particular na pública. Uma tentativa de romper com a tendência, na escola pública, de se enfatizar apenas algumas áreas do conhecimento.

A professora tenta ampliar as chances de as crianças da escola pública, pertencentes a uma classe social financeiramente desfavorecida, terem acesso a uma escola o mais parecida possível com a que têm as crianças da classe que pode pagar seus estudos.

É uma responsabilidade que a professora assume: a de fazer com que essas crianças saiam da escola dominando os mesmos saberes que acessam as crianças das classes média e alta. Dessa forma, entrarão na competição por emprego, vagas em concursos públicos e vestibulares com um pouco mais de possibilidade de sucesso.

Sua fala aponta também para a forma como costuma pensar a organização do conhecimento escolar, dentro de um modelo de sequenciamento do mais simples para o mais complexo. É uma afirmação que ratifica uma ação comum às três professoras observadas.

Primeiro os/as estudantes precisam estudar o sistema de numeração decimal, para, em seguida, tomar aulas sobre as quatro operações e, assim, sobre como calcular as medidas. É a

organização do conhecimento selecionado pela escola para trabalhá-lo com o aluno de forma mais eficiente. Marília diz ainda que, em

Matemática, a gente dá prioridade, de início, às quatro operações pra poder seguir o restante dos conteúdos, que todos os outros dependem das quatro operações. Como a gente faz o diagnóstico inicial e vê que eles não estão preparados na mate... nas quatro operações, então essa é a nossa preocupação, pra depois partir para os outros conteúdos e aí tem que partir do sistema de numeração decimal, partir do quadro de ordem de valor e lugar, pra poder trabalhar as operações bastante e seguir os conteúdos que dependem das quatro operações (Marília).

As três professoras relataram que tomam como base os conhecimentos que, na organização escolar, deveriam ser estudados na série anterior, fazendo uma avaliação *diagnóstica* para, primeiro, suprir a carência de conhecimentos que os/as alunos/as porventura possuam e, posteriormente, iniciar realmente com os conteúdos da série que trabalham.

Uma das professoras dos 5º anos descreve da seguinte forma a avaliação utilizada para eleger os saberes trabalhados durante o ano letivo:

Na verdade essa avaliação é diagnóstica, nessas duas primeiras semanas, não é sondando nada com o aluno. A gente prepara de acordo com os conteúdos da série anterior, prepara essas atividades que são atividades diagnósticas, pra daí poder saber o que é que eles aprenderam, o que é que falta, de onde a gente pode partir. Entretanto, nada é construído com eles. Pelo menos no primeiro momento não (Marília).

Uma metodologia de superposição dos saberes e tempos escolares. Da organização do conhecimento em aulas, bimestres e semestres, próprios da escola. Um traço da cultura escolar que pode ser observado nos mais diferentes campos do conhecimento trabalhados na escola e que se constitui numa forma de racionalização dos/as estudantes e do conhecimento. As professoras aplicam essas regras com bastante compromisso, reforçando um padrão já assimilado há tempos na organização do currículo escolar.

Em uma das aulas observadas, a professora da turma entrega aos/às alunos/as textos que foram escritos na aula anterior. A orientação dada é que cada um/a deles/as, através das observações feitas pela professora no texto, efetuem as correções ortográficas e gramaticais necessárias para que suas produções possuam traços da linguagem escrita padrão, como: parágrafo, pontuação adequada, correta acentuação das palavras e observação das margens do papel utilizado. Esse é um exemplo de como as professoras realizam o sequenciamento dos saberes durante as aulas.

Os/as alunos/as recebem os textos em seus lugares. A professora passa de banca em banca, entregando as produções e explicando a cada um/a deles/as suas anotações no texto. Um garoto manifestou verbalmente seu desagrado com a atividade proposta: “tia, eu não quero fazer”.

A professora curva-se para alcançar a altura do ouvido da criança e explica, objetivamente, que nem sempre podemos fazer o que queremos, ou deixar de cumprir com obrigações apenas porque não queremos cumprir. Isso só seria possível se nós não pudessemos fazê-lo, mas, se não há nada que nos impeça, temos de vencer nossas vontades e cumprir com o que nos é dado cumprir.

E complementa “Você vem à escola para cumprir com suas obrigações de estudante, não para ceder às suas vontades. Eu, da mesma forma, venho para cumprir com minhas obrigações de professora”. Depois dessa explicação, o aluno iniciou sua atividade.

Os valores agregados às experiências pessoais da professora, nesse e em muitos outros momentos, penetram a escola. Nota-se como a professora, tendo normalizado para si o discurso do cumprimento da atividade que lhe cabe, tenta – não se sabe se é conseguido – convencer o aluno de que é essa a maneira correta de agir. É isso que lhe será cobrado socialmente, por isso a escola é um dos lugares onde ele deve aprender a tomar esse tipo de conduta como natural.

Na escola, ocorre a naturalização de determinadas normas. As regras são difundidas cotidianamente no contato entre os/as alunos/as e as professoras e demais funcionários/as da escola. São essas relações cotidianas que normalizam o comportamento dos/as estudantes, que aprendem a agir sabendo o que é certo e o que é errado.

Diariamente, nas relações do dia a dia, alunos/as e professora travam um convívio tenso, constituído de argumentos, resistências e lutas de poder. No entanto, no espaço da escola, os/as alunos/as tendem a ceder, uma vez que a professora se utiliza de argumentos como: “Isso será importante para você no futuro”, ou “você precisa aprender a cumprir com suas obrigações para ser considerado um bom cidadão quando ficar adulto”, e ainda, “para melhorar de vida você precisa estudar”.

Além disso, a criança, já conhecedora dos métodos de punição utilizados pela escola caso desobedeça à orientação da professora, faz a atividade, mesmo a contragosto.

A professora observa o comportamento do/a aluno/a, tenta convencê-lo/a da melhor conduta. Caso não consiga, sempre existe a punição para a desobediência, quais sejam: ficar sem recreio, ser chamado à atenção perante todos da turma e, em última instância, ter a família requisitada a comparecer à escola.

Essas são formas de constrangimento recorrentes na prática dessa escola, não apenas na atuação dessa professora. São táticas disciplinares utilizadas como recursos para a transmissão dos saberes escolares que, obviamente, não se constituem apenas em saberes científicos, pois a escola tem feito bem mais que isso.

Em uma aula de Ciências, a segunda aula da manhã naquela turma, a professora pediu para que os/as alunas mostrassem os cadernos para certificar-se de que todos haviam feito a “tarefa de casa”. Passou 20 minutos para corrigir caderno por caderno.

Foi possível observar que para alguns/as alunos/as, que me pareceram ser acostumados/as a não fazer as lições, mas que daquela vez haviam feito, a professora direcionava frases de elogio, como “Muito bem! Hoje você fez, não é?”. “É assim que se faz”. “Tem que estudar em casa também! Muito bem!”.

Diante dessa outra circunstância, vê-se que, para o convencimento dos/as alunos/as, não apenas os constrangimentos, ordens, argumentos e punições são utilizados. O elogio é um recurso também usual na prática pedagógica das professoras.

Quando elogiados/as, os/as estudantes sentem-se incluídos/as, diante da turma, em um grupo de alunos eficientes e competentes, existindo grande probabilidade de que ele/a se esforce para fazer a tarefa novamente da próxima vez, normalizando sua postura de estudante, interiorizando um comportamento padrão de bom/boa aluno/a.

Um dos recursos de estímulo e encorajamento que me chamaram atenção, durante a observação, foi o espaço diariamente reservado à oração da turma do 4º ano no início das aulas, particularmente uma delas que diz o seguinte:

Obrigada, Deus
 Sou vida perfeita
 Sou saudável
 Sou inteligente
 Aprendo tudo com rapidez
 Pois tenho capacidade infinita
 SOU INTELIGENTE!
 SOU INTELIGENTE!
 (fonte desconhecida)

O último verso a professora pediu para que os alunos repetissem com voz mais forte. Em seguida, disse: “Muito bem! É assim que vocês devem pensar sempre!”. Uma atitude que demonstra o quanto as professoras se utilizam dos constrangimentos e estímulos para orientar determinados comportamentos nos/as alunos/as.

Uma das professoras, com particularidade, passa bastante tempo demonstrando aos alunos que eles são capazes. Após a resolução de um problema matemático, no qual a docente

foi orientando os/as alunos/as a chegarem à resposta – e eles/as chegaram – ela diz: “Viu? Vocês são capazes! É só parar, pensar um pouquinho, que vocês conseguem. Vocês são inteligentes”.

E quando um aluno afirma que não conseguiu entender a explicação porque é “burro”, ela contesta: “Não há absolutamente ninguém burro na face da Terra” ou “Nós podemos errar. Erramos para aprender”. Essas são frases que comunicam como a prática das professoras compõe-se de elementos diferenciados. Em alguns momentos, elas se utilizam de mecanismos de controle disciplinares baseados na ameaça e punição negativa e nos elogios que funcionam como estímulos para que os/as estudantes adotem determinado comportamento.

Em uma de suas declarações na entrevista na qual falou sobre sua prática pedagógica e curricular, essa professora afirma que se utiliza de diferentes recursos para dar aula:

Eu uso o tradicional... Mas eu uso também a modernidade, entendeu? O ensino moderno. Não descarto o tradicional, eu acho que ajuda muito, mas assim, descarto algumas coisas do tradicional. Mas eu acho que... Eu consigo sim que eles sentem, com que eles reflitam sobre as atividades que estão fazendo, eu deixo com que eles pensem, não dou a resposta logo. Por que é muito mais fácil a professora escrever no quadro a resposta. E eu não faço isso! É mais trabalhoso? É. Mas eu acho que você tem assim, uma certa... Resposta quando você deixa o aluno pensar. Quando diz “não, não é por aqui”... Faça diferente, ao invés de você colocar no quadro já a resposta. Aí eu trabalho desse jeito. Exijo sim, vou pressionar algumas coisas, sou exigente. Mas eu acho que... Consigo coisas que... Faça com que eles vão pra outro ano, tendo aprendidos conteúdos. Como hoje mesmo na sala, eu tava falando... Aula de matemática, unidade, centena e tal, o arredondamento. Aí o aluno diz assim: ah, como naquele dia tia? Que você usou a régua. Então, eles lembram, por que você fez com que eles pensassem, não deu certinho pra eles, como antigamente, os professores faziam, não deixavam que a gente pensasse. Então, isso aí eu acho legal (Patrícia).

Por outro lado, as aulas, ao mesmo tempo em que demandam aprendizado sobre o comportamento, também se transformam tempo/espço altamente produtivos, com a competição entre os/as estudantes. Uma vez que todos são “vidas perfeitas, saudáveis, inteligentes e têm capacidade infinita” estão, teoricamente, nas mesmas condições de se colocar frente a uma sociedade – e à escola – que exige determinado padrão de inteligência.

Entretanto, esse/as alunos/as estão em específicos lugares sociais – escolas públicas, periferia, camada populacional de baixa renda e baixo nível de escolarização –, são possuidores de um conjunto de códigos culturais diferenciados daqueles priorizados no ensino escolar.

Então a oração escolhida para a leitura com os/as alunos/as, não se constitui apenas em uma manifestação religiosa, como no caso das outras duas professoras. Ela é um estímulo

necessário naquele ambiente, para que alunos/as, a exemplo de alguns/as estudantes repetentes, que se acreditam com menores possibilidades de vencer seu inicial fracasso escolar possam crer que, uma vez possuidores de todos os atributos necessários (saúde, inteligência, rapidez para aprender), são capazes sim de tornarem-se alunos com bom rendimento.

As professoras gastam parte do tempo de aula ensinando os/as estudantes a serem alunos/as aplicados/as, indicando que não conversem durante a explicação; não copiem resposta do/a colega; leiam e releiam o enunciado da questão para entender, sozinhos, o que é necessário fazer; mantenham o caderno organizado para não se confundir no que estudaram; não percam o material escolar; e concentrem-se ao máximo em sua própria atividade.

Por isso, nas aulas em geral, foi fácil identificar a utilização de formas de castigo e de premiações de acordo com o comportamento de cada estudante. Destacando que, se os castigos já não têm mais o mesmo caráter de agressão ao corpo que continham na escola classificada como tradicional, eles continuam fazendo parte das punições utilizadas para os maus comportamentos na escola. Ficar sem recreio, ser isolado do restante da turma em um canto da sala, receber reprimendas constrangedoras na frente dos colegas, pais e mães, essas continuam sendo ações recorrentes nas práticas pedagógicas.

Nesse caso, as várias formas de punir da escola são utilizadas para disciplinar o comportamento das crianças. Há novamente uma utilização da vigilância e da punição, a fim de direcionar e normalizar o comportamento dos/as estudantes. Há a aplicação de vários mecanismos de controle, com o fim de condicioná-los em seus comportamentos nos aspectos morais, religiosos, de relação com o conhecimento e com as pessoas.

Gore (1998) aponta o uso de alguns dos mecanismos de controle ainda utilizados para o disciplinamento nas salas de aula. Mesmo de forma mais sutil, ainda é possível identificá-las com o fim de disciplinar o comportamento de alunos/as e professores/as nas aulas assistidas. Basta observar a forma como as professoras tendem a distribuir os/as alunos/as no espaço, de classificar e selecionar os saberes escolares, de totalizar as condições de ensino aprendizagem e de individualizar e classificar os indivíduos para a normalização ou exclusão. Essas são técnicas exercidas paulatinamente sobre os/as estudantes, nas circunstâncias mais simples, pois, a partir das pequenas atitudes, é que se dá a lapidação do comportamento do corpo e da atitude deles/as.

4-Formas de selecionar os saberes escolares:

Quando realizei a entrevista com as professoras, conversamos sobre suas formas de se organizar a respeito do currículo e ideias que têm sobre suas práticas curriculares. Comecei

perguntando de que maneira eram organizados e selecionados os conhecimentos que os alunos estudariam durante os bimestres.

As professoras afirmaram que suas fontes são, principalmente, a Matriz Curricular da Secretaria Municipal de Educação e algumas avaliações que realizam com os alunos no início do ano letivo. Uma delas diz:

A gente segue sempre as orientações da SEMED que vêm na Matriz Curricular e aí, de acordo com a matriz, a gente seleciona alguns conteúdos para a série, mas tem uns que são totalmente fora da série, totalmente *fora do normal*. E aí colocamos alguns da matriz, que a gente acha conveniente e acrescenta alguns da série (Marília).

A fala de outra professora completa a descrição de como acontece a seleção dos saberes para estudo durante o ano

De acordo com a avaliação diagnóstica que a gente faz dos alunos. Todo começo de ano a gente pensa essa avaliação e vê qual é o nível em que o aluno se encontra. Então, detectamos o que ele está necessitando. A gente começa a trabalhar de acordo com isso. Foi o meu caso esse ano. Eu senti necessidade de começar fazendo uma redação com eles, e vendo o que eles estavam precisando pra começar o trabalho. Foi feito dessa maneira (Mariana).

Na fala da primeira professora, a questão da seleção dos conhecimentos que a escola se propõe trabalhar com o estudante aparece como se o que é conveniente ou não a cada série ou ano de estudo já estivesse estabelecido. Mesmo as políticas públicas, como a matriz curricular municipal, na prática cotidiana, têm efeito menos efetivo quando não atendem ao que as relações da professora com o conhecimento têm estabelecido como uma tradição na cultura escolar.

Isso fica ainda mais claro quando sua colega completa que é feita uma avaliação no início do ano: “Uma semana de avaliação, pra daí partir com os conteúdos *realmente* da série” (Marília).

O que é normalizado, para os/as estudantes e para as professoras como conhecimento a ser trabalhado nas diferentes séries, também evidencia outro traço da cultura construída na escola por séculos (CHERVEL, 1999), uma característica que vem sendo forjada desde que a escola inicia a seu processo de organização (VIÑAO, 2006). Esse é, também, um indicador de como a cultura escolar, a partir e dentro dela, o currículo escolar, tem se organizado em práticas disciplinares, como a constituição de seriação no conhecimento, bem definidas e hierarquizadas.

Na escola, cada conhecimento tem sua série específica. No primeiro ano as combinações mais simples: as primeiras letras. Aprende-se, ou dever-se-ia aprender a ler, escrever e contar. No segundo ano, combinações mais complexas de como se utilizar das linguagens escrita e falada nos campos dos estudos da língua materna, da matemática, das ciências naturais e sociais e das artes. Nos anos que se seguem os mesmos conhecimentos são retomados, porém, com o acréscimo de alguma informação ou mudança na forma de realizar as atividades sobre os temas.

Há nesse caso, o que Foucault (2009b) apresenta como divisão da duração da formação escolar “em segmentos sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um termo específico” (p.152). Ou ainda, como “organizar essas sequências segundo um esquema analítico – sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente” (p.152).

Dessa forma, tem-se uma organização na qual, quando é iniciado um novo ciclo, ano letivo ou série, tem-se, também um lugar de onde partir para chegar a “um ponto X”.

A expressão “ponto X” foi destacada da fala de Marília quando me relatava como lida com os problemas que encontra para realizar o que ela, como professora, pensa ser a função da escola. Afirma que a função desta instituição é formar cidadãos: “A escola, junto com o corpo docente e discente, forma cidadãos. Só que... o sistema, o sistema mesmo de ensino, às vezes não permite. É tanta burocracia, tanto problema que, às vezes, a gente sai desviando de uma coisa, outra e não consegue chegar ao ponto X”.

A escola tem um “ponto X”. Um termo que demarca que as professoras precisam ter trabalhado determinados conhecimentos com os/as alunos/as. E onde estes/as precisam chegar para obter certificação de conhecerem, de que conseguiram ultrapassar todas as fases do processo de escolarização. Essa certificação vai garantir a realização de parte da função da escola. A outra percentagem será comprovada em mais testes, feitos por instituições que estão ligadas de alguma forma ao sistema nacional de ensino como as universidades.

É um dos argumentos que as professoras apresentam para as práticas das quais se utilizam diariamente. Que justifica sua concepção de currículo, de organização do tempo, dos espaços e de avaliação. Uma delas nos diz que sua prática de seleção dos saberes e de transmiti-los acontece dentro dos termos relatados, com o seguinte argumento:

A gente tem que trabalhar esses conteúdos. Eu acho que tem alguns que eles vão levar pra vida, outros eu acho que não tem fundamento também. Mas aí o sistema pede, a burocracia é isso. Por mais que a gente tente diversificar, mudar, mas aí quando ele chega lá na frente ele vai ter que saber o conteúdo. Porque ele vai se deparar com um vestibular, um concurso e exige isso. Por

mais que a gente queira mesclar, desenvolver de uma maneira diferente, mas o conteúdo jamais poderá deixar de ser dado (Marília).

É com base nessa premissa que selecionam os conteúdos que para elas são convenientes à série que ensinam. De acordo com minha percepção, esse é o principal critério de escolha: é a necessidade futura dos/as estudantes em seus diversos campos de atuação profissional, político e pessoal de obterem uma certificação escolar. Esse é também o ponto que pode definir o aspecto positivo e produtivo do poder disciplinar exercido na escola. É um poder que produz comportamentos, concepções de mundo, identidades e saberes legitimados.

Em uma fala de Mariana, o livro didático também é apontado como fonte de classificação dos saberes e temas a serem estudados com os/as alunos/as durante o ano letivo.

A gente pega pela matriz, que é a determinada pelo MEC, de acordo com o livro didático escolhido pra ser trabalhado com o aluno. Pronto... é escolhido dessa maneira. E com isso a gente vai analisando e trabalhando de acordo com a realidade que se encontra o aluno, o nível de aprendizagem dele (Mariana).

Então, diversas são as variáveis que fazem parte dessa seleção e classificação: o nível dos/as estudantes diagnosticados na avaliação do início do ano; as políticas nacionais e municipais de currículo; os livros didáticos; e a intervenção da professora, quando ela decide o que utilizar de cada uma dessas fontes.

Um exemplo disso se deu numa aula em que a professora do 4º ano se organizou para ler um texto com os/as alunos/as e, a partir dele, resolver uma cruzadinha – atividade de escrita. Entretanto, ao notar a dificuldade da turma em interpretar o texto, ela mudou o rumo da aula e começou a trabalhar interpretação de texto com eles/as.

Mesmo que os desvios ocorridos no conteúdo estejam limitados ao próprio currículo pré-construído socialmente – Matrizes Curriculares, diretrizes curriculares etc. – e ao plano anual da professora, houve mais espaço para a condução da aula conforme a necessidade que a turma apresentou.

Mesmo que de maneira não explícita, essa professora negocia os conhecimentos estudados com as crianças. Ela chega com algo organizado, com um planejamento, mas, se os/as estudantes não acompanham, ela desvia e vai por onde eles/as também podem ir naquele momento.

5- Sinais pedagógicos

Durante as observações, foi possível notar a utilização de diversos sinais pedagógicos entre professoras e alunos/as. Os sinais são elos de comunicação entre os sujeitos em suas relações hierárquicas de poder dentro das instituições disciplinares. São geralmente ordens que devem ser entendidas e executadas rapidamente para economizar tempo e evitar momentos de indisciplina e improdutividade (FOUCAULT, 2009b).

Quando entrevistada, Marília falou sobre a forma que ela utiliza com maior frequência para manter a turma atenta à aula: o olhar.

A professora relatou que:

Bom geralmente a minha (forma de fazer o/a aluno/a prestar atenção) é mais o olhar... Eu faço aquele olhar assim direcionando para ele, ele já para. Assim eu não sou muito de ficar gritando, ô fulano!... não! Eles já sabem, já temem um pouquinho, basta olhar assim, arregalar o olho. Já sabem que tem que dar uma freada, uma parada (Marília).

O olhar se constitui, na prática de Marília, no que Foucault (2009b) nomeia de *signal*.

Uma vez que os/as alunos/as são bons leitores desses códigos utilizados na escola, basta que a professora lhes direcione o sinal – olhar – para que seja entendida: ela deseja que alguma irregularidade, também já conhecida por todos, deixe de ser cometida naquele instante.

Nesse aspecto, e ainda segundo as análises foucaultianas sobre instituições disciplinares, o olhar vem significar o sinal da vigilância do poder disciplinar, o olho do poder (FOUCAULT, 2008) ou, como nos mostra essa professora, o poder do olhar. A vigilância e o controle da professora sobre os/as estudantes, através do olhar, tornam-se naturalizados, e até mesmo internalizados, fazendo com que os/as alunos/as ajam de maneira diferente quando há uma professora na sala olhando, ou quando estão apenas eles, sozinhos, naquele ambiente.

É, portanto, um sinal de vigilância útil que facilita o trabalho de moldar comportamentos. Um *signal pedagógico* que auxilia no condicionamento dos sujeitos ao cumprimento das regras que permeiam a cultura escolar e a vivência dos/as alunos/as nela, mas também influencia em suas condutas fora do ambiente escolar.

Outro exemplo da regularidade do uso desses sinais na comunicação entre os sujeitos na cultura escolar ocorreu em uma aula de Português, em que a professora entrou na sala e pediu para que os/as estudantes pegassem o caderno para olhar se haviam feito a atividade enviada para casa. Enquanto ela vistoriava os cadernos da turma, alguns/as estudantes

começaram a conversar, levantar e fazer barulho. Nesse momento, a professora pediu: “comportem-se”.

A palavra/verbo/ordem “Comportem-se!” tem se constituído, na cultura escolar num sinal. Um sinal de que se deve fazer silêncio, não levantar, não dar risadas, não importunar o colega, não gastar o tempo com outra coisa que não se concentrar ao máximo em sua atividade e esperar a ação demandada pela professora. Embora sejam múltiplos os significados que se atribui a esse sinal, seu uso é frequente e a compreensão da ação a realizar, ao ouvi-lo, é rápida.

Foucault (2009b) afirma que, nos moldes disciplinares de escola, “o aluno deverá aprender os códigos dos sinais e atender automaticamente a cada um deles” (p. 160). “Comportem-se” é um sinal verbal, mas muitos outros são utilizados na escola: o olhar da professora direcionado ao/a aluno/a, um gesto, o silêncio dela diante da turma, quando não estão atentos, o simples chamado da professora pelo nome de alguém, constituem-se em sinais. Os mais utilizados, contudo, são os sinais verbais que indicam o início de uma atividade rotineira nas salas de aula, como, por exemplo: “fila!” para formar a fila característica com suas segregações, ou ainda, “peguem caderno e livro” para indicar atividade escrita.

Temos ainda o que nessa escola, se chama literalmente de “sinal”: o soar da campainha, marcando tempo do descanso e do intervalo entre as aulas. De modo que, quando “toca o sinal”, como falam os/as alunos/as, todos/as sabem o que fazer.

Esses sinais são formas de controle do comportamento das crianças e das professoras, do tempo escolar e curricular e do tempo de produção. Ordens que estimulam respostas rápidas, uma vez que não precisam ser explicadas extensamente, pois os indivíduos já estão treinados para entendê-las.

Então, quando “toca o sinal”, todos/as entendem o que fazer; quando a professora fala “comportem-se”, todos/as sabem como agir. É uma questão de treinamento para economia ou utilização exaustiva do tempo (FOUCAULT, 2003, 2009b).

Mariana diz que a forma mais comum em sua aula de advertir o/a estudante, ou o sinal pedagógico mais utilizado por ela é chamar a atenção do/a aluno/a verbalmente. Para ela, “chamando a atenção deles, perguntando se é aquilo – distrair-se – realmente que ele quer fazer ou se eles querem prestar atenção naquilo que eu estou dizendo”, eles e elas já compreendem que devem parar. E, durante a observação das aulas, utilizou ainda outros vários dos sinais pedagógicos já citados aqui, como o olhar direcionado, mas sempre acompanhado de um sinal verbal: hei! Silêncio!

6- Uso produtivo do tempo

Os rituais realizados todas as manhãs, para que se iniciem os estudos, para que se dê continuidade e termine um ciclo diário de aula, assemelha-se aos exemplos que Foucault (2003, 2009b) nos traz das rotinas de instituições surgidas no século XVIII, que podiam variar das fábricas às casas de caridade ou escolas.

A forma de organização do tempo é um traço das práticas pedagógicas que ainda mantêm uma semelhança entre alguns rituais da escola atual e as instituições do século XVIII e início do século XIX. Um tempo para cada disciplina, outro tempo para o recreio, alimentação e descanso, para fazer uma atividade, para corrigi-la. Tudo organizado dentro de um tempo previamente pensado, cronometrado e sequenciado.

Os exemplos que Foucault traz da rotina de algumas dessas instituições deixam claro como o uso do tempo é uma das táticas disciplinares que condicionam o comportamento do corpo. Foucault (2009b) diz que,

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor; 8,52 chamada do monitor; 8,56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9,04 primeira lousa; 9,08 fim do ditado; 9,12 segunda lousa; etc (p. 145).

Foucault (2009b) frisa que essa fragmentação do tempo escolar tem início no século XVIII, mas que, no século XIX é acentuada nas fábricas, nas prisões, nos conventos. Uma regulação que demanda o tempo ser pontualmente obedecido e exaustivamente utilizado. A fragmentação do tempo nessas instituições se dá principalmente para que ele – tempo – não seja gasto de maneira improdutivo.

Na escola e nas aulas observadas, o tempo tende a ser medido e regulado, mas não de maneira tão minuciosa. As aulas iniciam-se todos os dias, regularmente, às 7h 15min da manhã. Nas aulas, foi possível notar que cada atividade é organizada para a execução dentro de um tempo previsto. Enquanto os/as alunos/as executam as atividades, as professoras observam o relógio com regularidade. Poucas vezes é permitido que um estudante saia da sala fora do tempo do recreio para tomar água ou ir ao banheiro. Também não se deve comer ou conversar fora de hora.

Mesmo o intervalo para recreação entre as aulas é fragmentado. O sinal da campanha soa às 9 horas. As crianças devem primeiro se alimentar no refeitório, depois descansar ou brincar até as 9h 25min, quando o sinal toca pela segunda vez para que elas bebam água e vão

ao banheiro; e finalmente, a campanha soa pela terceira vez, às 9h 30min, para que todas formem as filas e retornem às salas de aula, acompanhando suas professoras.

Decerto que esse é o regulamento ao qual as crianças devem acostumar-se de acordo com a vivência no ambiente escolar, desde a educação infantil. Visto que os/as alunos/as observados/as já estão nessa escola há cerca de seis anos, entendo que já naturalizaram essa forma de organizar suas atividades no tempo próprio da escola.

Aprenderam também a utilizar as brechas que a dinâmica do tempo escolar possui. Por exemplo, quando há a mudança de aulas e de professoras, muitos levantam e conversam alto, comportando-se de maneira mais livre. Ou ainda, quando a professora, por algum motivo precisa sair da sala, eles/as aproveitam para gastar o tempo da maneira que lhes convém. E, na própria fragmentação do tempo no intervalo, alguns/as alunos/as preferem ficar sem se alimentar, ou tomar água e utilizar quase todo o tempo apenas para brincar.

Considero essa forma de agir dos/as estudantes uma adaptação condicionada ao tempo da escola, mas com certos momentos de resistência utilizados sem conflitos nas relações escolares, pois, na maioria das situações não rompem ainda com o principal regulamento do tempo, que é o tempo da aula, quando têm de direcionar sua atenção ao trabalho escolar comandado pela professora.

Nesse momento da aula, ocorre o maior controle do tempo dos/as estudantes. Nele é a professora quem decide como e quando se dará a utilização do tempo, do espaço e do conhecimento. Algumas vezes, há recusas de alguns/as alunos/as, que de acordo com as professoras podem gerar uma modificação ou outra em relação ao encaminhamento dado ao andamento das aulas, mas nem sempre é possível ceder à vontade deles/as.

Uma delas diz que

É difícil. Essa turma (5º ano) é bem... Os maiores é bem complicado, os adolescentes (a faixa etária de alguns alunos é mais avançada). Já tem um certo gosto, uma certa vontade, quer fazer...as vezes quer mudar o sistema: Ah tia não quero fazer assim não, vou fazer de outro jeito... Nem toda vez a gente pode dar assim abertura pra que eles direcionem a aula de uma forma diferente. Em alguns casos a gente tenta arrumar de um jeito, ajeitar de outro... (Marília).

Ela busca uma negociação. Diante das reclamações de alguns alunos que apresentam certa resistência ou um argumento mais elaborado, mesmo que, na maioria das vezes, decida quais as formas de estudo, ela o faz com maior suavidade.

Outra estratégia, que pude notar de utilização exaustiva do tempo existente nas práticas pedagógicas das professoras, foi a ocupação constante dos/as estudantes. Elas prendem os/as alunos/as constantemente produzindo algo, mesmo que esse algo seja apenas silêncio, para evitar que o ambiente se desarrume, provocando desperdício de tempo. Em algum momento da aula em que a atividade solicitada já foi executada, pede-se: “Espere um pouquinho até tocar o sinal.”

Para que isso ocorra, a professora deve pensar previamente no tempo de aula que possui e organizar o tema estudado dentro dele; ela precisa prever o tempo que a turma toda levará para realizar a atividade, pois a aula precisa ser bem utilizada. Todos devem obedecer a uma regularidade de tempo para a realização das atividades. Segundo Foucault, o “tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.” (FOUCAULT, 2009b, p.145).

É na regularidade e eficiência de uso do tempo demandadas pela escola que alunos/as e professoras precisam se encaixar. Eles/as precisam ser disciplinados/as na utilização desse tempo e isso demanda um condicionamento físico e mental.

Quando algumas atividades individuais são iniciadas, as professoras passam de carteira em carteira observando se as crianças estão efetivamente fazendo a tarefa solicitada.

Em alguns momentos apressam alguns/as alunos/as para não atrasar o trabalho da turma, uma vez que geralmente fazem a correção após todos/as terem tentado, pensado e refletido sobre atividade entregue.

Quando notam que um/a aluno/a está utilizando bem o tempo elogiam. Quando acontece o contrário depreciam a atitude do/a estudante que não está conseguindo ou querendo acompanhar.

Isso é o que Foucault (2009b) denomina de controle da atividade. Busca-se que a turma toda adquira, por meio do treinamento diário na escola, uma regularidade na realização das atividades. O tempo/espço escolar precisa ser bem utilizado, por isso as atividades desenvolvidas na sala requerem competência e rapidez, requerem regularidade entre os sujeitos, uma homogeneização do tempo escolar, para uma utilização exaustiva dele.

Um dos momentos das aulas, que ilustra bem o disciplinamento para a utilização exaustiva do tempo, se deu em uma aula de Português.

Patrícia, depois de a turma fazer a oração, entregou uma atividade sobre ordem alfabética para os/as alunos/as. Após passar de aluno/a em aluno/a, observando se haviam feito e dando algumas instruções, fez a correção da atividade no quadro.

Em seguida perguntou: “Gostaram dessa atividade?”

A turma toda respondeu: “Siiiiim!”

A professora: “Então temos outra”.

Se estiverem na sala, essa professora não permite que os/as estudantes fiquem sem uma ocupação. Estão sempre realizando ou produzindo algo, não para senão na hora do descanso. De acordo com o que ela disse em uma de suas aulas “Entrou na sala, tem que trabalhar”.

4.3 Estudantes

Meu contato com as meninas e os meninos se deu durante as observações e as entrevistas. Durante esse tempo, fiquei uma semana em cada uma das três turmas observando as aulas e depois realizei uma entrevista coletiva com oito alunos/as de cada turma.

Os/as estudantes foram escolhidos por sorteio e disponibilidade. Têm entre nove e doze anos, gostam de hip hop, funk carioca, forró e música gospel. Preferem ler HQ, poesias, e contos em geral.

São alunos/as de quarto e quinto anos e, na maioria das situações, sentem-se bem na escola. Mantêm com essa instituição, com sua cultura e seus profissionais, relações de afeto, de expectativa no futuro, de aprendizado, de amizade e de cobrança.

Quando questionados/as sobre o que mais gostavam na escola, as professoras apareceram em primeiro lugar na maioria das respostas. Explicaram o afeto que sentem pelas docentes, afirmando que elas trabalham com alegria e que se preocupam com eles e com seu futuro. Disseram também que elas são pessoas que os ajudarão, por meio do conhecimento, a “melhorar de vida” para colaborar com suas famílias.

Então, eu perguntei o que aprenderam na escola até agora e que levam para as experiências vividas fora dela, na tentativa de compreender como a “melhoria de suas vidas”, por meio da formação escolar, se dará.

Inicialmente alguns citaram os nomes das disciplinas escolares – Português, Matemática, Ciências. Quando pedi para que dissessem o que mais aprenderam, as respostas, no geral, foram:

“A ler”

“Ir na biblioteca para ler”

“Ter mais educação, ser “mais melhor” no estudo e prestar atenção”

“A prestar atenção”

“Eu me comporto”

“Eu não bato não nos meus irmãos”
 “Eu me comporto “mais direito” em casa”
 “A gente aprende a viver. A educação, o modo de falar, o que falar... Isso é bom”
 “Se comportar, estudar, saber ser amigo das pessoas.
 Saber... Deixa eu ver, ser solidário com o próximo”
 “Estudar, se comportar”
 “Ser amigo das professoras e dos colegas. Compartilhar as coisas”

Claramente têm compreensão do que estão aprendendo na escola: conhecimentos relacionados às disciplinas escolares e a comportar-se de acordo com determinadas regras dentro e fora dela.

Demonstram que têm entendimento de que, na cultura escolar, princípios como os citados acima por eles/as, precisam ser acrescentados à sua prática de interação com as outras pessoas e com o espaço onde estudam, para que passem a ser considerados pessoas educadas e agradáveis.

O domínio dos códigos da cultura escolar também fica evidente em suas falas. Os/as alunos/as assimilaram, no decorrer de sua estadia na escola, não apenas os significados dos símbolos, mas do modo de viver nessa cultura, por vezes, levando para fora da escola essa forma de interagir com as pessoas e lugares.

As falas seguintes são também importantes para observar esse domínio dos significados.

Pesquisadora: Vocês falam muito em “se comportar”. Que é se comportar para vocês?”
 Estudantes: “Não ficar andando na sala, fazer as tarefas que o professor manda sem bagunça... Fazer as respostas certas. Assim... mais ou menos isso”
 “É... Ficar quieto.”
 “Ficar quieto e fazer o que os professores mandam”

Esse termo, muitas vezes assimilado através dos sinais pedagógicos utilizados por pais, mães e pelas professoras, com frequência, compreende várias ações num só verbete: sentar, ficar quieto e fazer direito aquilo que se manda. Tornou-se uma palavra que, na comunicação professoras/estudantes, tem um significado próprio na cultura escolar. E que, na convivência deles fora da escola, carrega significado semelhante.

Perguntei então o que seria, para eles, ser um bom aluno. Não surpreendentemente, responderam-me da seguinte forma:

“Se comportar; estudar; saber ser amigo da professora”.
 “Estudar muito para passar nas provas”
 “Ser amigo, compartilhar as coisas com o professor.”
 “Ser estudioso, prestar atenção no que a professora fala e ficar quieto.”
 “Não bagunçar, não gazer aula.”
 “Dar o bom exemplo para os outros alunos, estudar muito e não desobedecer a professora.”
 “Não desrespeitar a professora e não brigar dentro da sala. Não bagunçar.”

“Assim... Fazer tudo que a professora mandar. Fazer as coisas direitinho.”

“Respeitar a professora e não brigar.”

“Tem que se comportar. Fazer tudo que a professora fala e deixar de conversa.”

“Prestar bastante atenção, porque eu, ele e ela – aponta para outros/as colegas – repetimos.”

Isto é, deixaram clara a compreensão de que, para serem vistos como bons/boas alunos/as devem adequar-se a uma forma de agir, pensar, conduzir-se e, enfim, comportar-se *normalizadamente* na escola. É para isso, principalmente, que são utilizadas as técnicas disciplinares discutidas neste trabalho: para moldar esse tipo de comportamento que se requer dos/as estudantes, não apenas nas salas de aula, ou no espaço escolar, mas em suas experiências extraescolares também.

Em suas declarações, os/as estudantes, que aprenderam a gostar muito de suas professoras, admitem que, para serem reconhecidos por elas como bons alunos precisam moldar e condicionar seus comportamentos e condutas. Isso ocorre, muitas vezes, com os constrangimentos, classificações, exclusões e hierarquizações impostas na escola.

A fala do garoto ao dizer que, para ser um bom aluno, é preciso “prestar atenção, porque eu, ele e ela, somos repetentes”, é um exemplo desse tipo de cobrança que se faz das crianças e do processo de classificação, exclusão e hierarquização pelo qual passam até serem normalizadas ou não. Ele se sentiu mais cobrado, quando percebeu que, no ano anterior não teve um comportamento dentro das regras da escola. Sentiu-se excluído e preterido. Agora, para voltar a ser um aluno incluído, deve prestar atenção e passar de ano.

Os – muitos – que afirmam “temos que fazer o que as professoras mandam” também reconhecem sua posição de poder na hierarquização desse jogo que é a convivência deles com elas na escola

Então, tendo o domínio do que significa a ação das professoras sobre eles/as, muitas vezes não concordando com as atividades realizadas em sala de aula, ou mesmo com a maneira como são tratados – alguns reclamaram que “a tia grita muito” –, por que consideram positiva sua relação com elas e com a escola? Por que reconhecem positividade nesse processo e na forma de ensino imposta?

Posso entender, também, por suas colocações, que é por conta das amizades construídas; do afeto que desenvolvem pelas professoras e demais funcionários da instituição; do encontro diário com novos conhecimentos; e da promessa feita pela escola e inserida no discurso das professoras de um futuro melhor por meio dos estudos.

Confiam que a escola pode ajudá-los a colaborar financeiramente com seus pais; entrar na faculdade; conseguir uma profissão de prestígio e um bom emprego. Além disso, assimilaram o discurso de que, ao se comportarem bem, esforçando-se muito, conseguirão se tornar pessoas mais agradáveis, educadas, cultas, isto é, a ser “alguém na vida”.

A fala de um do menino que pretende ser juiz quando crescer: “Eu quero ser juiz de direito, porque ganha muito dinheiro e trabalha pouco. Manda nos policiais. Também porque eu quero ajudar a minha família”. Ele justifica sua escolha profissional, por entender que um juiz “trabalha menos e ganha mais” e que isso é consequência de ele ter estudado mais que pessoas que exercem outras profissões com menor remuneração. Nessa fala percebi, que a relação escola/trabalho, ou formação/trabalho está muito clara para as crianças.

Outro colega tenta complementar a fala do amigo, dizendo:

Que eu vou ter muitas aulas, para no futuro ter uma vida melhor. Que... A gente tem que estudar para... Trabalhar pouco e ganhar muito. Tem gente que trabalha muito e ganha pouco. Essas pessoas que trabalham como pedreiro... Eles trabalham muito e ganham pouco.

Vários alunos ainda citaram a função de formação para o trabalho que a escola tem na vida deles. Esse me parece ser um dos motivos significativos, pelo qual as professoras se utilizam de metodologias e das técnicas disciplinares em suas práticas e os/as estudantes têm uma boa aceitação em sua maioria. A pobreza material e as más condições de trabalho fazem com que elas se utilizam dessa pedagogia disciplinadora. Por outro lado, os/as alunos/as também entendem que sua condição e classe social são alguns dos motivos pelos quais devem buscar, pela escolarização, outra posição na sociedade. É a escola que, segundo eles/as, vai lhes proporcionar essa possibilidade de mudança de classe.

Outros estudantes nos trazem, de forma mais evidente, a vontade que sentem em aprender mais coisas na escola. Quando perguntados sobre o que gostariam de aprender na escola, além do que já estudam, citaram os seguintes conhecimentos: música, esportes, informática, outros idiomas e conhecimentos gerais.

De acordo com eles/as, a escola poderia ofertar mais tempo de estudo para oferecer uma maior gama de conhecimentos. Pensam a escola como um espaço para aprender conhecimentos que os torne uma pessoa culta, “aprender cultura”, de acordo com a fala deles/as. Esse processo também faz parte do que para eles/as é tornar-se “alguém na vida”. Dizem receber educação na escola, para melhorar seu comportamento não só na sala de aula, mas em casa também. Com isso, expressam uma visão de certa forma abrangente do que para eles seja educação escolar, pois citam elementos como a formação para o trabalho; a obtenção

de conhecimentos gerais – que denominam cultura – e o disciplinamento de seus comportamentos e discursos como pertencentes aos saberes aprendidos na escola.

A seguinte fala, dita por uma aluna da terceira turma entrevistada, representa muito bem esse sentimento dos/as estudantes: “Para ser bom aluno ou aluna precisamos respeitar a professora, não dizer que ela é chata, porque, mesmo que ela seja, que ela não seja, está dando uma coisa boa pra gente. Se a gente não estudar, quando crescer não vai ser nada na vida.”

Essa garota sintetiza bem porque encontra positividade na forma como as professoras trabalham – utilizando-se das técnicas disciplinares. Mesmo quando “são chatas”, isto é, repreendem, constroem, ou impõem algumas atividades monótonas e cansativas, as docentes, segundo a aluna, “estão dando algo bom para eles/as”, algo muito importante para que no futuro possam ser “alguém na vida”. Os/as estudantes aprendem que, para “ser alguém na vida”, é necessário muito esforço, disciplina e estudo. Esses são os ingredientes indispensáveis para superar as adversidades que irão encontrar pela frente.

Não é certo que as crianças mantenham-se disciplinadas fora da escola ou algum tempo depois de terem estado naquelas séries e com aquelas professoras. O fato é que, naquele momento de suas vidas – primeiras séries do ensino fundamental –, significam a disciplina como algo que marca sensivelmente suas identidade e, ao que parece, de maneira positiva.

5. Considerações finais

Os significados culturais que determinam comportamentos sociais são construídos historicamente nas relações entre os atores de cada grupo cultural.

A escola é um dos espaços sociais de interação entre os sujeitos. Mais que isso, tem sido delegada à instituição escolar a legitimidade para ensinar valores e condicionar condutas.

Os lugares sociais frequentados pelos sujeitos constituem-se em fontes de aprendizado culturais, construção de simbolismos e formas de organização dos grupos. A escola e os sujeitos que a frequentam constituem um grupo em atuação num determinado espaço, construindo suas formas de organização – vinculadas aos fios de uma cultura mais ampla –, criando suas próprias formas de dispersão dos simbolismos no contexto denominado cultura escolar.

As ações pedagógicas disciplinadoras, efetivadas no contexto cultural da escola pesquisada neste trabalho, são analisadas a partir das tensões e negociações de poder que a envolvem.

Nas relações de negociação de poder, são produzidos os discursos que reproduzem os significados culturais das classificações, hierarquizações, exclusões, distribuições dos sujeitos

nos espaços, sinais pedagógicos, uso exaustivo do tempo, regulações e de todas as outras técnicas disciplinares utilizadas na ação dos sujeitos na cultura escolar e que têm feito dela uma cultura disciplinadora.

A ressignificação do poder disciplinar na escola atualmente se dá na forma de exercício desse poder sobre os/as estudantes. Nos estudos realizados por Foucault a disciplina que condiciona comportamentos aparece na escola objetivando os corpos com castigos físicos severos e violentos.

Na atualidade, isso acontece com um foco muito maior na normalização de um discurso que naturaliza o uso das técnicas disciplinares como meio de ordenar e tornar produtivo o espaço pedagógico. Isto é, os comportamentos e os corpos do/as estudantes continuam sendo alvo do poder disciplinar, porém, com maior foco no convencimento desses/as alunos/as mediante um sistema de punição recompensa voltado para a legitimação de um discurso sobre a positividade do uso das técnicas disciplinares nas práticas pedagógicas.

Nos discursos das professoras, percebe-se que a intenção delas é fazer o que lhes parece ser a principal função da escola: formar cidadãos que ajam dentro das normas sociais e culturais contidas nos direitos e deveres de cada um. Para elas isso pode ser feito pelo exercício do poder disciplinar e dos mecanismos mais sutis de controle e negociação com os/as estudantes.

Embora a negociação entre os sujeitos não seja a prática predominante nas relações da escola como instituição reguladora da ação de professoras e estudantes, o contato com a ação das docentes nos oferece a visão de um espaço no qual esses mecanismos próprios das formas mais fluidas de controle, insidiosamente, penetram o ambiente escolar.

Esse foi um traço das práticas curriculares de algumas professoras que ficou evidente durante o tempo de observação das aulas. O acesso delas aos/as alunos/as se deu pela forma de negociar com eles/elas os espaços, o tempo e o conteúdo. O poder de interferência deles/as ainda é bem menor que o das professoras, mas há negociação, pois os lugares que ocupam também são contingentes de poder.

Utilizando um discurso que estimula as crianças a um aprimoramento/condicionamento de seu comportamento para o desenvolvimento intelectual, as professoras conseguem convencê-las de que disciplinar-se é um meio de melhorar-se. Aprender limites é crescer para melhor interagir no espaço cultural da escola e no meio social mais amplo. Quando compartilham um mesmo discurso, a negociação entre professoras e alunos/as não fica tão difícil.

A fala das crianças vem ganhando mais força no ambiente escolar – também socialmente de uma forma ampla –, considerando que este trabalho buscou também direcionar a elas um momento/espço para que falem, digam se são ou não disciplinados/as e como isso acontece.

Baseando-me nos relatos dos/as estudantes, notei que as professoras tendem a ser a maior referência para eles/as na escola, ou o que eles/as mais gostam naquele ambiente, vi também que, conforme afirmam as docentes e as crianças, a resposta dos/as alunos/as às suas metodologias e recursos costuma ser de gratidão e concordância. É mais uma evidência de como as técnicas disciplinares utilizadas nas aulas, para tornar o espaço escolar produtivo e ordenado, tem revertido em uma visão positiva do poder disciplinar pelos/as estudantes.

As professoras deixam evidente certa tensão ou divergência entre a cultura escolar e a cultura das comunidades atendidas pela escola. Declaram enxergar as carências de instrução e de valorização da educação escolar; também a diferença entre o comportamento cobrado e ensinado na escola e o que os/as alunos/as trazem de suas vivências domésticas.

Mesmo que, muitas vezes, deixem claro que não concordam em ter que cuidar do “aspecto comportamental” dos/as estudantes, principalmente ao que definem como educação doméstica, as professoras entendem que precisam cumprir com essa função. A seu modo, utilizando-se de recursos próprios da educação tradicional ou não, elas têm, em sua ação pedagógica, auxiliado na constituição de valores dos/as estudantes que passam por suas salas de aula.

Ao fim de nossa conversa as professoras passam a compreensão que não apenas as elas passam por dificuldades para se enquadrar na regulação, na normalização e na regulamentação da escola; os/as estudantes, às vezes, também não conseguem. Não por não quererem se tornar pessoas e/ou cidadãos/ãs bem sucedidos/as socialmente, mas por diversas questões sociais e culturais que estão em jogo.

As professoras tentam controlar os/as estudantes de forma que permita discipliná-los. Elas têm clareza do que precisam fazer, qual o papel da escola, qual o seu papel e o do/a aluno/a. Precisam educar sujeitos que, além de adquirir conhecimento científico, se tornem estimulados a comportarem-se de maneira adequada para a produtividade dos ambientes pedagógicos, sociais e, posteriormente, profissionais.

Tendo de cumprir todas as funções que lhes competem, as professoras precisam utilizar recursos para adequar as crianças, seus comportamentos e atitudes a um modelo de ação. Esses recursos têm sido as técnicas disciplinares condicionadoras.

Uma das funções com a qual as professoras se deparam, sem dúvida, é a necessidade de atrair os/as alunos/as para a escola em um momento em que outros ambientes lhes parecem muito mais interessantes. As escolas públicas em Maceió costumam ser ambientes pobres de recursos físicos, e onde há quase sempre carência de funcionários, também de materiais pedagógicos atrativos para as crianças.

Sendo assim, as professoras precisam encontrar saídas para lidar com a falta de tempo em elaborar aulas atrativas, também produtivas do ponto de vista da aprendizagem acerca dos conteúdos e do comportamento dos/as alunos/as.

Nota-se, nas falas das professoras, que já está no cabedal de atividades docentes a função de educar e cuidar do comportamento das crianças. Elas já têm essa ação como uma atividade inerente à prática pedagógica. Têm sua prática normalizada de acordo com sua formação, realizada tanto no curso superior, quanto em sua atuação docente em escolas públicas e particulares. Isso é um indício de como as técnicas de normalização e vigilância se constituem em traços inerentes à prática pedagógica, normalizando inclusive a ação das professoras.

Ao elencar os matizes de disciplina que fazem parte do emaranhado de fios que tecem a cultura escolar e o currículo, chego a um lugar de compreensão do ambiente da escola e de como sua cultura vem se configurando atualmente na instituição estudada.

Na escola pesquisada, algumas técnicas produzidas pelo poder disciplinar têm sido utilizadas para produzir condutas sociais que caracterizam a cultura escolar como disciplinadora, marcando a identidade e o discurso dos/as estudantes e das professoras com seus simbolismos culturais. Além disso, vem forjando um discurso de produtividade do uso dessas técnicas disciplinares, emitido tanto pelas professoras, quanto pelos/as estudantes.

As análises feitas mostram como ocorre o uso de técnicas disciplinares nas práticas pedagógicas na escola. A disciplina é assumida como um elemento necessário pelas professoras, sentida como algo positivo e benéfico por elas e pelos/as estudantes.

É um fato que ocorre pela estrutura da escola: instituição criada sobre a fixação e a grandeza dos objetivos modernos, ambiente inventado para confinar pessoas, para condicionar comportamentos, normalizar individualidades a partir de um sistema de vigilância e de punição-recompensa, que buscam criar condutas adequadas.

A positividade do uso das técnicas disciplinares se dá também pelas condições de trabalho e de estudo oferecidas aos sujeitos que integram a cultura da escola estudada: a superlotação das salas de aula, a escassez de recursos didáticos pedagógicos e de profissionais que auxiliem tanto no trabalho da sala de aula quanto nos outros espaços da escola. Da mesma

forma, o controle exercido sobre as professoras e estudantes, para que produzam bons resultados que satisfaçam aos pais e às avaliações institucionais do governo, corroboram para que seja necessária uma menor movimentação dos/as estudantes; o uso de metodologias de ensino que não proporcionam ludicidade e liberdade de escolha de estudar o que efetivamente se tem interesse.

É, então, um disciplinamento que age sobre estudantes, professoras e sobre o currículo e que faz parte integrante da produção da cultura da escola pesquisada.

A escola produz uma cultura escolar e um currículo voltados para a formação do cidadão, tomando contornos de condicionamento dos corpos e valores de professoras e estudantes, principalmente, porque existe uma cobrança hierarquizada na escola. Nessa hierarquia, os/as estudantes estão na base, por isso, tornam-se o maior alvo do disciplinamento.

O uso das técnicas disciplinares na cultura escolar desta instituição vem sendo naturalizado na educação das crianças. Atrai uma visão cada vez mais positiva até mesmo pelos/as estudantes, na medida em que os convencem de que somente dessa forma será possível “ter uma vida futura melhor”. Também contribui, de certa forma, para elevar o nível de organização das rotinas da instituição, o rendimento escolar dos/as alunos/as em relação à aprendizagem dos conteúdos e comportamentos e, até mesmo, o índice de aceitação da escola pela população atendida. Nessas condições, o disciplinamento se torna não apenas necessário, mas uma prática produtiva para todos/as envolvidos na cultura escolar.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença. 1974.
- AMORIM, Antônio. C. Entre potencialidades, centralidade, currículo e culturas: discussão do Trabalho Encomendado de 2006. In: AMORIM, A. C. PESSANHA, E. *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. (Orgs.). Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, 2007, p. 03-13. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 307.
- BURKE. Peter. *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo: Editora UNISINOS. 2008, p. 116.
- CASTRO, Eduardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009, p. 477.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, nº 2, 1999.
- DEACON, R. e PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994, p. 97-110.
- DE JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.
- ENGUITA, Mariano. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989, p. 272.
- FORQUIN, Jean. C. *Escola e cultura as base sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 205.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU editora. 2003, p. 158
- _____, M. *Microfísica do poder*. 26ª ed. São Paulo: Graal. 2008, p. 295.
- _____, Michel. *A ordem do discurso*. 18ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2009a, p. 79.
- _____, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 36ª ed. Petrópolis: Vozes. 2009b, p. 291.
- GABRIEL, Carmem. T. As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo: algumas reflexões para o debate – NEC/UFRJ. In: AMORIM, A. C. PESSANHA, E. *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. (Orgs.). Campinas, SP : FE/UNICAMP, GT

Currículo da ANPed, 2007, p. 79-88. Disponível em:
<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____, *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e Científicos Editora, 1989, p.192.

GONÇALVES, Irlen. A. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica. 2006, p. 196.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: ed.Vozes, 1995. p.140.

GORE, Jennifer M. Disciplining Bodies: on the continuity of power relations in pedagogy. In: POPKEWITZ, Thomaz and BRENNAN, Marie. *Foucault's Challenge: discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press, 1998.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais?. In: *O que é, afinal, Estudos Culturais?*. SILVA. T. T (org). Belo Horizonte: autêntica , 2006, p. 7-132.

LARAYA, Roque B. *Cultura um, conceito Antropológico* 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 116.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994, p. 35-86.

LOPES, Alice. C. Cultura na investigação das políticas de currículo. In: AMORIM, A. C. PESSANHA, E. *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. (Orgs.). Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, 2007, p. 37-42. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>.

MACEDO, Elizabeth. Currículo:cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*. v.6, n.2, jul/dez 2006, p. 98-113. Disponível em: < [http://www. Curriculosemfronteiras.org](http://www.Curriculosemfronteiras.org).> acesso em 29, mar.2008

_____, Uma abordagem cultural do currículo. In: AMORIM, A. C. PESSANHA, E. *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. (Orgs.). Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, 2007, p. 74-78. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-34.

MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomás T. *Currículo, cultura e sociedade*. 3ªed. Cortez, 1997. p.154.

NOGUEIRA, Maria. A. & NOGUEIRA, Cláudio. M. M. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: autêntica, 2006, p. 149.

PARAISO, Marluce. A. Pesquisa pós-crítica em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 122, p.283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Eurise. SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito. In: AMORIM, A. C. PESSANHA, E. *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. (Orgs.). Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, 2007, p. 18-24. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>.

PESSANHA, Eurise. C. SILVA, Fabyane. C. T. Observatório de cultura escolar: as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo. In: AMORIM, A. C. PESSANHA, E. *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. (Orgs.). Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, 2007, p. 43-48. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>.

PIZZI, Laura Cristina Vieira e ALVES, Juliana Carla da Paz. *Currículo, cultura escolar e disciplinamento*. Espaço do currículo, v.3, n.1, 2010.p.296-304.

REIS, Nicole Isabel dos. BOAS, Franz. Antropologia cultural (resenha). *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, V 10, n. 22, jul./dez, p. 355-357.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22708.pdf>

SILVA, Fabyane. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, 2006a, p. 201-216, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf> acesso em 02 fev/2008.

SILVA, Tomáz. T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 154.

SILVA, Maria. A. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia:UFU, 2006b, p. 4819-4828. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos do currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1975.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994, p. 87-96.

VARELA, Julia e LURIA, Fernando A. A maquinaria escolar. *Teoria e educação, dossiê: história da educação*, n. 06, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: autêntica, 2007a, p. 159.

_____, Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade – GEPCPós. In: AMORIM, A. C. PESSANHA, E. *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. (Orgs.). Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, 2007b, p. 14-17. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>.

VIEIRA, Jarbas. S. Currículo (rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas). *Debates em Educação*, Maceió, n. 2, jul./dez. 2009.
<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/53/62>

VIÑAO. Antônio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones morata, 2006, p. 127.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p.7-72.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
ALUNA: JULIANA CARLA DA PAZ ALVES

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORAS.
(ROTEIRO)

- 1- Quanto tempo de profissão?
- 2- Quem é o responsável, nesta escola, por elaborar o currículo de cada série?
- 3- Como é decidida a forma de organização do currículo, na instituição em que você trabalha?
- 4- Quais as fontes utilizadas para elaborar o currículo das turmas desta escola?
- 5- Durante as aulas, você costuma priorizar o planejamento, ou o ritmo de desenvolvimento da turma em relação aos conhecimentos estudados?
- 6- Que tipo de atividades prefere realizar com os alunos para desenvolver os conhecimentos propostos para estudo nas aulas?
- 7- Quais são as suas estratégias de envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula?
- 8- Como você utiliza a maior parte do seu tempo durante as aulas, ensinando, ou cuidando do comportamento dos alunos?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
ALUNA: JULIANA CARLA DA PAZ ALVES

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ESTUDANTES.
(ROTEIRO)

- 1- Qual a idade de vocês?
- 2- Que tipo de música gostam de ouvir?
- 3- Lêem que tipo de texto?
- 4- A quais programas de TV assistem?
- 5- O que existe na escola de que vocês mais gostam, não gostam e o que gostariam que de ter e não têm?
- 6- O que vocês aprendem na escola e usam sempre?
- 7- Se vocês pudessem escolher, em estudo, o que estudariam na escola?
- 8- Na opinião de vocês, o que é ser uma boa professora?
- 9- O que vocês acham que têm de fazer para serem bons alunos e “passar de ano”?
- 10- De que tipo de aula vocês gostam mais?
- 11- O que os pais de vocês acham desta escola?
- 12- Na opinião de vocês, por que precisam estudar?