

A DINÂMICA DO PODER NO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Maria Colling¹
Ana Rita Kraemer da Fontoura²

Resumo

O poder é uma prática social constituída historicamente, presente em toda a sociedade, inclusive na escola, onde as relações de poder estão presentes no dia-a-dia de educadores e educandos. O presente artigo aborda as relações entre poder e saber no espaço escolar, buscando compreender como se processam essas relações e de que forma se manifestam, mais especificamente no currículo escolar. Lançando um olhar crítico sobre esse espaço tão multifacetado que é a escola, procura-se fazer um resgate teórico baseado, principalmente, nas concepções de poder nas perspectivas de Foucault e Nietzsche, analisando a dinâmica dessas relações, através de uma leitura desconstrutora da história da instituição escolar. Por fim, propõe-se interrogar os sistemas de pensamento instalados nesses espaços escolares, buscando discutir a reconstrução de novas relações, mais democráticas, descentradas e híbridas de currículo.

Palavras-chave: Escola; Disciplina; Relações de poder; Saber; Currículo

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem se caracterizado como um tempo complexo. Novas formas de comunicação, globalização, multiculturas, violência, exclusão, avanços tecnológicos, relações de força dentre inúmeras outras questões compõem a realidade atual, que está em constante metamorfose. O impacto desses processos é, sem dúvida, intenso sobre o cotidiano escolar, questionando a função da escola e sua relação com a sociedade.

É nessa desafiadora realidade que está inserida a instituição escolar, imersa em um complexo jogo de poderes e forças implícito ao mosaico do processo educativo. Por isso,

¹ Doutora em História pela PUCRS, trabalhou na UNIJUI e UNILASALLE nos cursos de História e Mestrado em Educação. Especialista em estudos de gênero. acolling21@gmail.com.br

compreender a escolarização como um processo atravessado por relações de poder pode ser fundamental para se interrogar as narrativas que imprimem asserções de verdade ao discurso educacional.

Neste sentido, o presente artigo procura fazer um resgate teórico das perspectivas foucaultianas e nietzscheanas a respeito do poder, bem como da dinâmica destas relações, mais especificamente no espaço escolar, e de suas implicações no processo pedagógico.

Falar em poder suscita curiosas e inesperadas reações nos educadores. Primeiramente percebe-se um certo espanto, temor. Em seguida pode-se ouvir: “Não, isso não existe mais, já faz parte do passado!” Contudo, no desencadear da discussão, ao se questionar atitudes práticas do dia-a-dia, as manifestações do poder vão evidenciando-se e se percebe o quanto o vivenciamos. Essa posição duvidosa, e até mesmo, temerosa a respeito do poder pode ser explicada, segundo Foucault (2001, p.75),

“[...] porque talvez ainda não saibamos o que é poder, esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta investida em toda parte, que causa inquietação e desconcerta a quem se depara com ele, e também porque não se sabe quem o exerce e onde é exercido, apenas tem-se uma noção de quem o explora”.

No entanto, as investigações de Foucault revelam que a visão de poder não pode limitar-se ao Estado ou ao sistema econômico, pois nessa perspectiva o poder é uma prática social que se constitui historicamente e permeia toda a estrutura social, sendo exercido de inúmeras formas e em constante transformação. Segundo Foucault (2001, p. XVI), “[...] o interessante é que os poderes não estão localizados em nenhum ponto da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa”.

Nessa perspectiva, o poder em si não existe, o que existem são relações de poder. Ninguém é seu dono, mas pode exercê-lo, uma vez que circula em todas as relações no interior da sociedade. Assim, todos são sujeitos e assujeitados na sociedade, ou seja, de uma ou outra maneira se sofre efeitos de poder, mas também se exerce poder. É com essa concepção de poder que se procurará trabalhar nesta análise.

Diante disso, a visão de poder que reprime, que diz não, é muito pequena e pouco eficaz na sociedade, se comparado, aos efeitos que ele pode produzir em termos de transformação, isto é, a sua eficácia produtiva que impele o indivíduo a agir, a utilizar suas

² Professora do Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS-UNIJUI. anarita@pb.iffarroupilha.edu.br

potencialidades para produzir, ou usando uma expressão nietzscheana, para despertar a “vontade de potência” do indivíduo, levando-o a se exercer, a se efetivar. Por isso, o poder é forte, porque produz efeitos positivos, não sendo somente um fato bruto que proíbe e coíbe.

Na escola não é diferente. As relações de poder estão presentes no dia-a-dia de professores e alunos, através de estratégias que se manifestam às vezes de forma evidente, clara, outras de maneira sutil, porém presentes, transparecendo seus efeitos. Certamente que as manifestações do poder dominador, coercitivo, agressivo são as que mais chamam atenção e podem ser facilmente detectadas, já que agem diretamente sobre os sujeitos e seus efeitos são sentidos de imediato.

No entanto, essas manifestações de poder visíveis, carnisais, que nos abalam friamente e com as quais batemos de frente não são o que realmente vem determinando e conduzindo a vida dos sujeitos. Assustam, é claro, porque as reconhecemos e nos chocamos com elas. Mas, o que ocorre de fato, é que as relações de poder são muito mais mutáveis e rizomáticas³ do que se pensa. Estão e sempre estiveram presentes na vida dos sujeitos. Quando uma é implodida, logo surge outra que a supera e se instaura. Esse poder é fluxo, é movimento constante, que nos envolve, que nos impulsiona, que nos produz.

A instituição escolar contemporânea também se construiu a partir de relações de poder que se modificam e evoluem de acordo com a sociedade e vem desempenhando um papel decisivo na implantação do projeto da modernidade⁴, sancionando o discurso científico e disseminando formas de auto regulação dos estudantes, através de técnicas e práticas invisíveis, que levam o indivíduo a controlar a si mesmo e aos outros. É o poder disciplinar⁵.

2 A SOFITISCAÇÃO DO PODER: A DISCIPLINA

End. Rua Liberdade, 261 Bairro Bela Vista-Panambi-RS. Fone (55) 9903-7580.

³ Rizomáticas – Deleuze e Guattari, utilizam-se desta expressão emprestada da Botânica no livro *Mil Platôs*, para descrever uma forma não hierárquica, não estrutural, não centrada e não linear de organização, pensamento ou escrita, em contraste com a forma hierárquica, estrutural, centrada e linear dos modelos baseados na figura da árvore. O rizoma é um caule horizontal, geralmente subterrâneo, cujas raízes se espalham de forma aparentemente desordenada e caótica (Silva, 2000, p. 98).

⁴ Modernidade – O pensamento moderno desenvolveu-se no século XVII e tem como principal característica a confiança otimista na razão, cujo modelo é dado pela matemática. No plano político-econômico temos a ascensão da burguesia e com ela a indústria moderna, suporte do novo modo de produção, o capitalismo, sob sua forma mercantilista (Fensterseifer, 2001, 47).

⁵ Disciplina – Aqui utilizada como técnica de poder, de acordo com a concepção foucauliana, ou seja, métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade e utilidade (Foucault, 1997, p.126).

A escola tem sido uma instância de verdadeiros embates, manifestados de formas sutis ou evidentes, onde discursos são qualificados e se estabelecem relações de poder que constituem os sujeitos.

Há todo um discurso sobre a escola como uma instituição em crise que pouco vem contribuindo para a melhoria do mundo, como simples reflexo da sociedade e reprodutora de desigualdades, na qual o aluno permanece somente porque é obrigado a frequentá-la. Por outro lado, existe outro discurso que questiona: “Mas então, qual é a alternativa que se tem para transformar o mundo em mais democrático e menos desigual?” A primeira resposta que nos vêm é a escola. Com isso, percebe-se um paradoxo. De um lado a escola é desprestigiada, desvalorizada, arrasada. De outro, é vista como um importante espaço de emancipação dos sujeitos, inclusive para acabar com os problemas que ela mesma produz.

Nessa perspectiva, é importante perceber-se a função que a escola vem desempenhando ao longo da história, já que, apesar do seu desprestígio, ainda é uma instituição considerada indispensável por toda a sociedade.

Apesar das transformações pelas quais passa a instituição escolar através dos tempos, percebe-se que a função civilizadora perpetua-se desde o surgimento das primeiras escolas até a contemporaneidade. A educação foi constituída para civilizar, fazer o indivíduo tornar-se cidadão, diferente do selvagem, do bárbaro, combatendo a todo custo a rebeldia e a selvageria. Mas seria esta a função ontológica e natural da escola? O ato de civilizar, de domesticar o sujeito constitui-se na essência da educação? Por que a escola precisa civilizar?

Na modernidade, a escola constituiu-se através de um sistema que objetivava regular e disciplinar os sujeitos. Nos séculos XVII e XVIII, o disciplinamento e o controle passam a assumir grande importância. É o momento histórico das disciplinas, quando o corpo passa a ser objeto e alvo de poder, algo que precisa ser trabalhado, transformado, assujeitado para ser dócil e útil na sociedade. A ordem é uma invenção da modernidade e a escola foi um elemento indispensável de produção dessa ordem. Segundo Kant (1996, p. 13):

...as crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam algumas coisas, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente o que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

Nesse sentido, Foucault (1997, p. 126) data o século XVIII como o período que inaugura a disciplina como sofisticação do poder, quando o corpo começa a ser objeto de controle: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser

transformado e aperfeiçoado”. Afirma ainda “A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (p.153).

Na idade média, as punições que eram aplicadas aos infratores constituíam-se de castigos e suplícios violentos⁶ que iam desde chicotadas até a degradação total do corpo por esquartejamento e morte. A execução da pena era um espetáculo público, onde o réu servia de exemplo para o restante da população, que assistia a toda a barbárie para ter conhecimento de como não deveria se comportar.

Segundo Foucault (1997, p.69), na segunda metade do século XVIII o protesto contra os suplícios espalha-se por toda parte, tornando-se intolerável, revoltante, vergonhoso, perigoso. Por isso, o castigo precisa ser modificado e passa a ter a “humanidade” como “medida”. Mas nem por isso o poder sobre o corpo deixa de existir. Mesmo que a pena não mais se centralize no corpo, passando a tomar como objeto a perda de um bem ou a privação de um direito (como a liberdade, por exemplo), o corpo ainda é objeto de poder.

A disciplina torna o exercício do poder mais econômico, mais discreto, quase invisível, o que vem a causar pouca resistência, isto é, não é uma técnica de poder que impõe leis aos indivíduos, mas sim que organiza, dispõe as coisas utilizando táticas que conduzem os sujeitos a manter a si mesmos e aos outros sob controle.

A escola, por ser uma instituição como a família na qual os indivíduos permanecem e convivem por um considerável período de tempo, constituiu-se em uma das mais eficazes instituições de controle e treinamento dos sujeitos, tornando-os dóceis e produtivos. Essas maquinações estão inscritas no cotidiano escolar, produzindo sujeitos, nos produzindo, maquinando a subjetividade, controlando, treinando, impondo opções, práticas que podem não se constituir pela livre escolha de cada um, mas por conveniência de quem os convencionou. Foucault (1997, p.149) muito bem aborda essas maquinações:

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: palavras nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam: era chamado “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal, ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência.

⁶ Suplícios violentos – Para Nietzsche, o primeiro elemento mnemônico é a dor, aprender pela dor. O instinto mais humano é sentir prazer em sofrer e ver sofrer. Nessa perspectiva, a crueldade dá prazer e enquanto essa dor permanece na exterioridade não desenvolve a culpa. Ela surge quando vai para o interior, para a alma (Nietzsche, 1987, p. 305).

Segundo Popkwitz (2002, p.192), o processo de escolarização incorpora estratégias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo. O estudante é constantemente produzido pelas narrativas que orientam o processo pedagógico e veiculam mecanismos de normalização e disciplinamento. A essas narrativas Foucault chamou de “regimes de verdade”, ou seja, discursos que regem o que é verdadeiro e o que é falso em um determinado contexto social.

Esses discursos impõem padrões de comportamento, regras rígidas às quais o indivíduo deve adaptar-se ou será excluído do processo educacional e bem provavelmente da sociedade. Com isso, pode-se constatar que a função “socializadora” que a escola e a educação vêm desempenhando ao longo da história é, na verdade, uma função disciplinadora. Muito mais do que ensinar ou trabalhar a construção do conhecimento, o que o processo educacional vem priorizando é o adestramento, ou seja, entregar para a sociedade um corpo já maleado, dócil, civilizado.

A instituição escolar atua como uma máquina que busca estabelecer um domínio sobre os sujeitos, elaborando um modelo homogeneizador de sociedade, poderosa, organizada e que precisa fazer frente ao caos social da heterogeneidade, da diferença, da multiplicidade, impondo uma única maneira de ser que implica estar subordinado a uma ordem. Aquele que não tem lugar nesta máquina, transforma-se em excedente. Trata-se de civilizar (Rios, 2002, p.115).

Certamente que a escola contemporânea não utiliza mais as formas violentas utilizadas nos séculos XVII e XVIII para corrigir os seus “desajustados e incorrigíveis”. Mas se percebe que continua com a mesma função que desempenhava na época do ideal iluminista⁷, isto é, passar conhecimento, iluminar e disciplinar. Para isso utiliza todo o seu poder através de discursos que corporificam estratégias de controle e regulação que se manifestam em toda a estrutura escolar, construindo os sujeitos e as subjetividades que por ela passam.

Não é por acaso que isso ocorre. Desencadeou-se de forma mais acentuada com a modernidade, mais precisamente com o surgimento da descoberta do corpo como objeto de poder. O controle e manipulação das operações do corpo deram origem à necessidade de discipliná-lo.

⁷ Ideal Iluminista – Período em que a razão humana é considerada a nova luz em contraposição à fé. A centralidade do discurso está no homem (Marques, 1993, p. 548).

A partir da segunda metade do século XVIII o espaço escolar começa a modificar-se. As classes assumem uma forma mais homogênea através da organização em fileiras que facilita o olhar vigilante do professor. Cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo, evitando grupos, desmantelando os coletivos, vigiando e controlando. Essa ordenação em fileiras, que parece ser um simples ato organizacional do espaço, influencia e reflete na forma de organização de todo o sistema escolar. Cada aluno ocupando um lugar conforme a sua classificação, que pode ser conquistada pelo desempenho, comportamento, idade, possibilidades... Assim surge a seriação, a avaliação classificatória, as normas disciplinares, as fileiras, o uniforme. “O espaço escolar é como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1997, p. 134).

A disciplina pune através de um sistema de classificação que rebaixa e degrada o sujeito, mas também gratifica recompensando com promoções que marcam as competências e aptidões daqueles que se enquadram no sistema, separando por oposições binárias que marcam os desvios: bom x mau; certo x errado; verdade x mentira. O professor que assume esta perspectiva torna-se porta voz da ciência e na sala de aula trata a todos como em um quartel, de maneira uniforme sob seu cuidadoso olhar “classificador”.

Com isso, há uma economia de tempo e poder do mestre, o que veio a facilitar a escolarização das massas, ou seja, um ensinando a muitos ao mesmo tempo. O espaço recortado, que marca o lugar e indica o valor de cada um, garante a obediência e aumenta a aprendizagem ou a produtividade. As fileiras, tanto na sala de aula como nos demais espaços da escola são a melhor forma de dispor os indivíduos de maneira que o mestre possa vigiar a todos com mais eficácia.

Essa concepção revela que o olhar alerta do mestre precisa estar em toda parte, funcionando como uma inspeção. É a garantia da ordem, porque evita que haja barulho entre os alunos, ou cola, comunicação e distrações. Cada um fixo em seu lugar, um espaço recortado, imóvel, fechado que favorece o controle de qualquer movimento e o registro dos acontecimentos. Um indivíduo vigiando a muitos.

Esse dispositivo disciplinar que se caracterizou como uma espécie de laboratório do poder, onde o indivíduo é visto, mas não vê, é objeto de informação, mas não sujeito de comunicação, foi denominado por Jeremy Bentham, aproximadamente em 1840, como Panótipo⁸. Antes, o rebelde era trancado, privado de luz, escondido. Com a emergência do

⁸ Panóptico de Bentham – É a figura arquitetural construída em forma de anel na periferia: no centro uma torre, esta vazada de largas janelas que se abrem sobre uma face interna do anel; a construção periférica é dividida em

Panoptismo, é tornado visível através da distribuição dos corpos no espaço, de forma que seja individualizado e que possa ser constantemente observado, desenvolvendo o autocontrole e o disciplinando.

O Panoptismo influenciou a organização de praticamente todas as instituições desde o século XVIII até hoje. Conforme Michel Foucault (1997, p.180):

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

O Panótipo é como uma máquina de modificar comportamentos, de treinar e fazer experiências, além de assegurar uma economia de poder. Por se tratar de um vigiando a muitos, garante a eficácia desse poder através da prevenção e funcionamento constante e automático.

Surge assim, o que Foucault chamou de sociedade disciplinar, ou seja, uma generalização da disciplina que se espalha por todo o corpo social, através do mecanismo Panótipo que permite difundir o disciplinamento de forma múltipla, polivalente e leve, não se localizando somente em instituições fechadas como quartéis, hospitais, colégios ou fábricas, mas disseminando-se e penetrando no funcionamento de toda a sociedade.

Os efeitos do Panoptismo estão impregnados na organização da grande maioria das escolas. Assim como o Panótipo previa a classificação, o homem como objeto de informação, de observação, a individualização, muitas escolas ainda refletem essas características, através da prioridade às avaliações classificatórias, da seriação, organização das salas de aula, pouca conversa ou barulho restringindo a comunicação.

Educa-se para controlar de forma cada vez mais democrática e mais inclusiva, é claro. Mas nega-se a multiplicidade, a potência, o movimento e, por isso, exclui-se. Fala-se em democracia e em liberdade, mas os instrumentos de controle e regulação hoje são cada vez mais sofisticados e sutis.

Por isso não é possível conceber-se que o sujeito disciplina-se, civiliza-se porque isso faz parte da sua natureza, da essência do ser humano. Isso é um mito, um discurso construído

celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção, que tem duas janelas: uma para o exterior, permitindo que penetre a luz e outra para o interior. Basta colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado ou um escolar. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Foi projetado, inicialmente por Jeremy Bentham, para ser um zoológico (Foucault, 1997, p. 177).

para que o processo de assujeitamento não seja contestado, para que a maquinaria disciplinar que se construiu na sociedade não fracasse. Lyotard (1989, p.11) afirma que se o homem nascesse humano não seria necessário educá-lo. Sendo conduzido pela natureza, se já estivesse programado, para que educação? Porém, não é assim e as instituições que constituem a cultura, é que preenchem esta “falta”.

A sociedade considera como naturais os comportamentos socialmente aceitos. No entanto, não há nada de natural, nem da essência do sujeito nisso. São sim, comportamentos fabricados, produzidos, treinados pelo disciplinamento engendrado por inúmeras instituições, dentre elas a escola. “É nesse silenciamento que a educação tem se essencializado, fixando um único modo de ser educado e de ser sadio, distinguindo e separando aquilo que não é distinguível, nem separável (Rios, 2002, p. 112).

A disciplina busca formatar um único modo de ser. Um modelo universal de sujeito. Mas o humano é singularidade, é impulso, é uma disputa de potência, isto é, uma multiplicidade de impulsos em luta. Por isso, a disciplina escolar gera resistências (ou indisciplina como é mais conhecida), pois as forças estão sempre em relação de luta, de embate, uma querendo impor-se à outra. É nesse ponto de convergência da disciplina x resistência que o currículo escolar emerge, vinculando saber e poder.

3 A DINÂMICA DO PODER NO CURRÍCULO ESCOLAR

A escola é considerada o local por excelência da produção de saber e, como toda instituição da sociedade, está impregnada por relações de poder. As práticas escolares e o currículo estão no centro dessa discussão, vinculando saber e poder. Durante muito tempo o currículo foi concebido como uma questão técnica pelas teorias educacionais tradicionais, que se preocupavam muito mais com questões burocráticas relacionadas ao ensino⁹. Mas a história da escolarização não se constitui apenas de regras e métodos de conhecer, ela também está permeada por relações de poder que atravessam as escolhas, a organização e a verificação dos saberes veiculados na escola.

A palavra *curriculum* era utilizada pelos romanos para designar a pista de corrida onde os atletas competiam. Do latim *currere*, significa carreira, percurso e, no final do século XVI,

⁹ Tomaz Tadeu da Silva desenvolve essa perspectiva no livro Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo - 2001, p. 21 a 27.

educadores calvinistas começam a utilizar a mesma expressão para denominar o caráter sequencial e disciplinar imposto aos estudos.

Com a modernidade, que emerge nos séculos XVII e XVIII, nasce também a sociedade disciplinar e a escola. O ideal iluminista prega a igualdade e a racionalidade como a salvação do mundo, e o currículo é o meio que irá disseminar esses ideais através de uma educação homogênea, onde “todos são iguais”.

Com isso, percebe-se que o currículo é uma criação da modernidade que envolve formas de conhecimento, que tem como objetivo primordial, regular e disciplinar os sujeitos. Desta forma, é impossível conceber o currículo escolar somente como um aglomerado de conteúdos, conceitos ou habilidades que se trabalham na escola. O currículo escolar não é neutro, alheio às relações sociais e, portanto, alheio às relações de poder. Segundo Silva, (2003, p.24),

“[...] o currículo visto como texto, como discurso, como matéria significativa, tampouco pode ser separado de relações de poder. É um território político, um espaço poderoso de tomada de decisões, definindo papéis na escola, distribuindo funções, determinando conhecimentos válidos ou não, reproduzindo um tipo de verdade, produzindo efeitos de verdade”.

Nessa perspectiva, currículo e conhecimento são vistos como texto, como mosaico de significados, um discurso atravessado por relações de poder. Conforme Foucault, 1997 esse poder não é nem fonte, nem origem do discurso, mas opera através dele, assentando verdades e construindo sujeitos. É, justamente por serem tão sutis essas manifestações do poder, que é importante compreender-se como se chegou às concepções de currículo que estão instauradas na maioria das escolas, as quais levam a incluir ou excluir sujeitos e conhecimentos, privilegiando determinados saberes em detrimento de outros. É aí que se manifestam as escolhas da escola. Por isso poder e saber caminham juntos, lado a lado, articulando-se nos sujeitos, produzindo-os concretamente. No livro *A História da Sexualidade I*, Foucault (2001, p. 96) afirma:

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder, reforça-o mas também mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Esses discursos constroem o currículo escolar e, por conseqüência, os sujeitos envolvidos na ação educativa. E, sendo um espaço de poder, o conhecimento que está corporificado no currículo carrega as marcas das relações sociais e das relações de poder que se estabelecem na sociedade.

4 CONHECIMENTO E PODER NO ESPAÇO PEDAGÓGICO

Abordar o currículo escolar remete a inúmeros questionamentos que fazem parte do cotidiano e que permeiam as discussões relacionadas ao saber que é trabalhado nas instituições escolares. É através do currículo que a escola assume posição de destaque na modernidade, na medida em que chama para si a tarefa de educar todas as camadas da sociedade, sendo o currículo a máquina que opera a seleção, organização, distribuição e avaliação dos saberes.

Mesmo nas propostas pedagógicas mais participativas e democráticas, chega um momento em que o coletivo pedagógico faz suas escolhas, suas opções. Surge então a grande questão: O que deve ser ensinado? Que saberes dão conta do mundo que está aí? Que conhecimentos são válidos? Como escolher? Esses questionamentos reportam a alguns campos centrais e indispensáveis à compreensão da teoria curricular, dentre eles a questão do conhecimento.

A concepção moderna de conhecimento busca a construção de um saber puro, indubitável, descartando a opinião, os sentidos. Para conhecer é preciso libertar-se das paixões, da cultura, da história. O conhecimento tem modelo geométrico, mecanicista, buscando as propriedades e não as qualidades. Conhecer é descobrir, desvelar, buscar a semelhança na diferença para chegar ao uno, ao conceito.

Contudo, ainda no final do século XIX, Nietzsche vem contrapor-se a esse pensamento. Para ele não se pode procurar o ideal de um conhecimento verdadeiro, mas sim interpretar e avaliar o conhecimento. Por isso, ao trabalhar sob o olhar moderno, o saber parte de uma vontade de permanência, transmitindo e perpetuando o único, impedindo o sujeito de crescer, já que não existe uma “verdade real”. A verdade é uma questão de interpretação e quem interpreta produz, cria, inventa. Logo, não há verdade eterna, somente perspectivas e interpretações que são diferentes, múltiplas e divergentes umas das outras, pois partem de diferentes pontos de vista.

Assim, conhecimento é fluxo eterno, é um vir a ser. Não é o que permanece, mas sim o que se move, se transforma. E esse conhecer é atribuir sentido, valorar. Partindo desse pressuposto, o sujeito pode ser criador de sentidos de acordo com sua própria perspectiva, uma vez que o conhecimento não está aí por mero acaso, pois não há saber neutro. Tudo parte da interpretação de alguém, que impõe a sua perspectiva. Sendo assim, o conhecimento é uma criação, uma invenção que surge resultante de um embate de forças as quais estão sempre querendo impor os seus sentidos umas sobre a outras.

Na concepção foucaultiana, o sujeito contemporâneo é um produto de saberes, é produzido no interior de saberes. Esse saber é uma construção histórica que produz verdades, regimes de verdades que se instauram na sociedade e que são responsáveis pela construção das subjetividades.

O currículo escolar é uma poderosa máquina subjetivante organizada sob uma estrutura disciplinar. Por isso, a escola é uma das instituições que melhor articula poder e saber. Os saberes têm se engendrado e se articulado para dar conta de uma “vontade de poder¹⁰”, atuando como uma estratégia que se estabelece e se mantém sob a forma de conteúdos ou conceitos. O que se percebe é que esses saberes (conteúdos) acabam funcionando como um instrumento de transmissão do próprio poder que o motivou a se constituir. Por isso o saber é um acontecimento articulado ao poder. Segundo Foucault (2001, p. XXI), “[...] não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também todo saber constitui novas relações de poder”. E ainda “[...] todo saber tem sua gênese em relação de poder. Não há saber neutro. Todo saber é político”.

Para as teorias pós-críticas do currículo¹¹, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. “O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente ao poder” (Silva, 2004, p.149).

Sabe-se que a maioria dos sujeitos que detém o poder de significação enquadra-se nos critérios de dominação do discurso dominante e a escola pública desde a sua criação em 1930, tem desempenhado a função de reproduzir mão de obra, desenvolvendo conteúdos que mantém esse sistema.

¹⁰ Vontade de poder – Para Foucault, o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia – como resultado de uma vontade de potência, diria Nietzsche – de modo a “estruturar o campo possível de ação dos outros”, ou seja, governá-los (Foucault, 1979).

¹¹ Teorias pós-críticas – Para maior aprofundamento, ver Silva, Tomaz T. Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo – Belo Horizonte, Autêntica, 2004, p. 85 a 142.

No entanto, segundo Lyotard (2004, p. 128), a partir da chamada idade pós-industrial (anos 50/60), o estatuto do saber modifica-se. Antes, o saber fazia parte da formação do sujeito, era um processo de interiorização, tanto do saber/conhecimento, como de um saber disciplinar. A escola e o professor eram os donos de uma formação completa e responsáveis pela sua transmissão, que quase sempre era incompleta, para manter o grau de hierarquia entre quem sabe e quem deveria aprender.

Na era pós-industrial, com o avanço da tecnologia e a multiplicação das máquinas informacionais, o conhecimento circula rapidamente e isso afeta o estatuto do saber. Agora o conhecimento é mais acessível e o professor não é seu representante único, já que o aluno tem maior acesso a informações (Lyotard, 2004, p. 128). No entanto, é preciso saber como utilizar essas informações.

Nas narrativas de muitos educadores percebe-se um “mal estar” quanto à finalidade da sua função, ou seja, uma insegurança no que se refere aos objetivos da atividade, já que a escola e os educadores não conseguem acompanhar os avanços da tecnologia e da sociedade informacional.

Isso se acentua se for levada em conta a perspectiva nietzscheana, em que o mundo é um imenso laboratório vivo, pois o conhecimento não pode ser valorizado somente pelo que ele pode fornecer, mas pela vida que pode sugerir. Essa vida é vontade de potência do homem, uma tendência a aumentar seus próprios impulsos. Logo, o conhecimento deve ter o objetivo de aumentar a força, a potência do sujeito, não lhe impondo uma possibilidade, mas abrindo-lhe a diversas experiências, levando-o a superar suas capacidades.

5 CURRÍCULO COMO CAMPO A SER DESCONSTRUÍDO

A instituição escolar deixa suas marcas em nossas histórias através de um contexto que nos inclui e textos que nos atravessam e nos constituem: aprendizagens, fracassos, disciplina, reprovação, desinteresse, sucesso, aprovação...

Diante disso, pode-se perguntar: é possível romper com este sistema tão complexo, tão bem ancorado no discurso da ordem, da igualdade, do equilíbrio, da estabilidade, da coerência, que busca o “bem” do cidadão, mesmo que esse “bem” signifique anular-se, submeter-se a ser mais uma peça na gigantesca engrenagem que é o mundo da produção? Será possível recusar essas formas de poder e buscar novas relações, novas subjetividades? Os saberes escolares podem superar a tradição dos discursos englobantes, rompendo com a

perspectiva de formar cidadãos disciplinados para trabalhar e produzir ordeiramente, mesmo que de forma autômata?

Uma dessas possibilidades que se quer recortar dentro das múltiplas perspectivas que oferece a contemporaneidade, é compreender o fenômeno educativo e mais especificamente o currículo escolar, através de uma leitura desconstrutora das categorias que compõem as feições da escola atual.

A possibilidade de desconstruir um sistema tão sólido e eficaz, como é o caso do currículo escolar e das relações que nele se estabelecem, pode proporcionar que se venha saber e compreender como se instalou o processo de produção de saberes e, como consequência, de subjetividades, que hoje acontece na maioria das escolas.

Sabendo-se como começaram estas “práticas discursivas e não discursivas”, poderá emergir possibilidades de abalar os alicerces em que se assentam os conteúdos oficiais, aceitos como cultura dominante e ancorados no discurso da verdade.

Em seguida, avaliar para ver o que esses conteúdos privilegiados no currículo escolar, essas narrativas universais e homogêneas querem esconder, reprimir, silenciar, avaliar negativamente para que, sobre o escondido, edifique solidamente as categorias universais, excluindo tudo e todos que a ela não se adaptam.

Trata-se de romper com a visão transcendental e essencialista da pergunta “o que é?” O que é poder? O que é currículo? para perguntar: Como atua o poder? Como o currículo escolar está atravessado pelo poder? Quem é o sujeito que esse currículo vem produzindo? Não se trata de negar os saberes trabalhados até hoje, nem de querer destruir os currículos escolares das escolas. Mas, trata-se de compreender como foram construídos, o que implica em reconstruí-los. É um interrogar esse patrimônio que nos é legado (conhecimentos, valores, comportamentos...) para ver se vale a pena ser passado adiante para as próximas gerações.

Diante dessa perspectiva, seria possível fazer viver de outra forma um sistema de pensamento, sem o destruir, mas escolhendo a sua herança, decidindo o seu caminho e percebendo que um currículo não é mera recapitulação da tradição ou simples texto do saber selecionado. É um território de decisões, de escolhas, de interpretações e perspectivas diversas e, por isso, atravessado pelo poder. Mas que pode suscitar novos e múltiplos agenciamentos que estimulem renovar o sentido da educação. Um devir currículo. Algo a se construir constantemente através dos acontecimentos que estão em permanente produção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo escolar pode ser um território de debate, onde os sistemas de significação sejam revistos, desconstruídos e reconstruídos, já que não há conhecimentos nem significados eternos, imutáveis, fixos, mas tudo pode ser transformado, contestado, reinventado. Como um local de disputas e de escolhas atravessado por relações de poder, as representações instaladas nos currículos escolares podem ser implodidas e rerepresentadas desdobrando perspectivas e interpretações que narrem novas histórias.

Nas palavras de Foucault, pode-se dizer que seria uma forma de “insurreição dos saberes”, ou seja, uma luta contra os efeitos de poder centralizadores que movem a sociedade e perpetuam um projeto hegemônico que subjuga algumas identidades, representando-as e, para isso, é importante “[...] eliminar a tirania dos discursos englobantes e constituir um saber histórico das lutas, acoplando conhecimento com memórias locais. Trata-se de ativar os saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados” (Foucault, 2001, p.171).

Assim sendo, a vida é fluxo eterno, então o currículo escolar pode abrir-se para esse fluxo, para os saberes diversos, para a multiplicidade, para a diversidade, reconstruindo novas relações, novas formas mais democráticas, mais descentradas, mais híbridas de currículo, que se constrói constantemente através dos acontecimentos que estão em permanente produção.

THE DYNAMICS OF POWER IN EVERYDAY SCHOOL

Abstract

Power is a social practice constituted historically presente throughout society, including the school, where power relations are presente in day-to-day teachers and students. This the article discusses the relations between powe and knowledge in scholl, trying to undestand how to handle these relationships and how they manifest themselves in the school curriculum. Casting a critical eye on this space is so multifaceted that the school seeks to make a theoretical mainly based on the conceptions of powe in the perpectives of Foucault and Nietzsche, analizing the dynamics of these relationships at school, through a deconstructive Reading the history of the school. Finally, it is proposed to examine the thought systems installed in these school spaces, and discuss the rebuilding of new relationships, more democratic, decentralized and hybrid curriculum

Keywords: Discipline; Power relations; Namely; Curriculum

REFERÊNCIAS

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I. Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *História da Sexualidade II. O Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *História da Sexualidade III. O Cuidado de Si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Subjetividade e Poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e Hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *Ditos & Escritos IV. Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba. Ed. Unimep, 1996.

KOHAN, Walter Omar. *Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento*. In. Dossiê Deleuze. Rev. Educação e Realidade. Porto Alegre. UFRGS, 2002.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LYOTARD, Jean François. *O Inumano- considerações sobre o tempo*. Lisboa: Estampa, 1989.

_____. *A Condição Pós-Moderna*. 8 ed. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MARQUES, Mario Osório. *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí: Unijuí Editora, 1993.

MOREIRA, A.F. SILVA, Tomaz T. *Currículo Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

NIETZSCHE, F. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. In Obras incompletas. “Os pensadores”. Trad. De Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

_____. *Genealogia da Moral*. Trad. de Paulo César Souza. São Paulo: Brasiliense, 1987.
In: _____. *Obras incompletas. "Os pensadores"*. Trad. De Rubens Rodrigues Torres Filho.
São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Além do bem e do mal*. Trad. De Paulo César Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

POPKEWITZ, T. S. *História do currículo, regulação social e poder*. IN: SILVA, T. T. (org.)
O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

RÍOS, Guillermo. *A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano*. In.
Dossiê Deleuze. Rev. Educação e Realidade. UFRGS, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação*. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte:
Autêntica, 2000.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte:
Autêntica, 2004.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte:
Autêntica, 2003.

Data de recebimento: 15/08/2011
Data de aceite: 18/10/2011