



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**RELAÇÕES DE PODER EM PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO DOS
SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CORPO E DAS TECNOLOGIAS CORPORAIS NA
SALA DE AULA**

CLODOALDO ANDRADE DE OLIVEIRA

CAMPINA GRANDE - PB

2013

CLODOALDO ANDRADE DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES DE PODER EM PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO DOS
SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CORPO E DAS TECNOLOGIAS CORPORAIS NA
SALA DE AULA**

**Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização apresentado ao Curso de
Pós-Graduação *Lato Sensu*: Formação do
Professor em Educação Básica da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção do
grau de Especialista.**

Orientador Prof.^a.Dr. Paula Almeida de Castro

CAMPINA GRANDE

OUTUBRO 2013

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O48r Oliveira, Clodoaldo Andrade de
Relações de poder em processos educativos [manuscrito] : um estudo dos sentidos atribuídos ao corpo e das tecnologias corporais na sala de aula / Clodoaldo Andrade De Oliveira. - 2013.
53 p.
Digitado.
Monografia (Especialização em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2013.
"Orientação: Profa. Dra. Paula Almeida de Castro, Departamento de Educação".

1. Educação 2. Processo Educativo 3. Corpo 4. Técnica Corporal I. Título.

21. ed. CDD 370

CLODOALDO ANDRADE DE OLIVEIRA

RELAÇÕES DE PODER EM PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CORPO E DAS TECNOLOGIAS CORPORAIS NA SALA DE AULA

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Formação do Professor em Educação Básica da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista.

Aprovada em 04/10/2013

BANCA EXAMINADORA

Paula Castro
Prof.^a Dr.^a Paula Castro / UEPB
Orientadora

Morgana Freire
Prof.^a Morgana Freire / UEPB
Examinadora

Francisco de Brito
Prof. Francisco de Brito / UEPB
Examinador

DEDICATÓRIA

À Deus, fonte de toda a vida.

Dedico este trabalho à minha família que sempre esteve ao meu lado, tanto nos êxitos, quanto nos dissabores.

À minha orientadora pela tranquilidade, carinho e confiança depositada em mim.

À Thiciane Araujo de Farias Andrade, por seu apoio sempre incondicional.

Ao meu filho Luiz Roberto por sua leveza e luz.

“O saber não pode prescindir da beleza. Busco uma ciência bela”.

Michel Serres

AGRADECIMENTOS

Toda a minha gratidão àqueles que de forma direta ou indireta, me apoiaram nesta nova empreitada, e em especial à minha orientadora.

Agradeço aos professores e funcionários do Colégio Estadual Dr. Elpídio de Almeida e Ademar Veloso da Silveira, pela compreensão, apoio e gentileza.

Gostaria de agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação da UEPB pelo conhecimento compartilhado.

À UEPB pelo apoio, colaboração e realização deste curso para com os professores da Rede Municipal de Campina Grande.

“Temos de descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística, rindo sobre nós ou chorando sobre nós, temos de descobrir o herói assim como o parvo que residem em nossa paixão pelo conhecimento. Temos de alegrar-nos vez por outra com nossa tolice, para continuarmos alegres com nossa sabedoria.”

(Nietzsche)

RELAÇÕES DE PODER EM PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CORPO E DAS TECNOLOGIAS CORPORAIS NA SALA DE AULA

OLIVEIRA, Clodoaldo Andrade.

RESUMO

Esta monografia trata-se de um estudo teórico acerca de como o corpo sempre foi objeto de preocupação e controle, sendo alvo do desenvolvimento de estratégias de poder e de produção de saberes e técnicas. Discorro à luz de alguns autores a respeito das maneiras pelas quais o corpo foi ao longo do tempo desenhado, apagado, torturado, mutilado e redesenhado num ambiente de signos e símbolos, ressaltando a ideia de que cada sociedade e momento histórico disponibiliza padrões, estabelece regras de uso e definição dos sentidos do corpo, sempre entrelaçado pelas relações de poder. A segunda parte do nosso trabalho prevê um levantamento de dados a partir de realização de entrevistas com professores e estudantes de escolas públicas de Campina Grande uma mais tradicional e inserida num bairro considerado nobre, e a outra mais modesta localizado num bairro periférico, definida por tipicidade, estratificada por gênero, idade, estrato social e nível de escolarização em que atuam (fundamental e médio). A cada bloco de entrevistas foi feita uma análise da problemática em questão e com as conclusões advindas dessas análises esperamos ter contribuído com mais uma perspectiva dentre as diversas possíveis a respeito do tema em questão, deixando abertas alternativas para futuras iniciativas de focalização de um objeto tão denso e complexo como o que abordamos aqui.

Palavras-chave: Corpo; Poder; Controle; Tecnologias corporais.

ABSTRACT

This monograph is a theoretical study on how the body has always been a matter of concern and control, the target of the development of stratagems of power and the production of knowledge and techniques. I discuss in the light of some authors about the ways in which the body was designed over time, erased, tortured, mutilated and redesigned in an environment of signs and symbols, emphasizing the idea that each society and historical moment provides standards, rules use and definition of the bodily senses, always interlaced by power relations. In the second part of our work provides a survey of data from interviews with teachers and students in public schools in Campina Grande one more traditional and set in a neighborhood considered noble, and a more modest located in a suburb, defined by typicality, stratified by gender, age, social status and level of education in which they operate (elementary and middle). Each block of interviews was an analysis of the problem in question and the conclusions drawn from these analyzes have contributed with another perspective among possible about the subject in question, leaving options open for future initiatives targeting an object so dense and complex as we discussed here.

Keywords: Body; Power; Control; Technologies bodily.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 O Corpo como lugar e Instrumento de Exercício de Poder.....	14
1.2 MAUSS e os Conceitos de Técnicas Corporais e de Imitação Prestigiosa..	15
1.3 FOUCAULT e os Processos de Subjetivação através do Disciplinamento do Corpo.....	16
1.4 BOURDIEU e o Corpo como Resultado do Habitus.....	19
1.5 ELIAS e a Modernidade como Crescente do Controle do Corpo.....	20
2. O Prazer e as Tecnologias Corporais nos Processos Educativos Escolares.....	23
2.1 Micropoderes presentes na “Contenda” Professor X Aluno.....	25
2.2 Relações de Poder na Sala de Aula.....	29
3. Conclusões.....	41
4. Referências Bibliográficas.....	42

1- INTRODUÇÃO

“Observando corpos que se expressavam sem serem compreendidos: corpos silenciados por práticas autoritárias; corpos contidos em uniformes, presos em formas, em carteiras, em horários, em normas. impedidos de se movimentar na sala de aula, impedidos até de ir ao banheiro quando sentiam necessidade, porque ainda não estava na hora do recreio; corpos que se insurgem contra as normas e que se viram em cambalhotas, como se quisessem dizer: olhem para mim que eu existo; corpos masculinos e femininos separados nas aulas de educação física mas que se reencontram nos bailes funk, que decidi estudar as tecnologias corporais utilizadas na escola.”

(Garcia, 2002, p.15)

A escolha do tema deste projeto surgiu, num primeiro momento, pelo contato que tive com a disciplina *Estudos de Sociabilidade Libertária e o Fórum de Cultura Libertária*, que funcionaram como espaços de discussões e debates acerca de como formas alternativas e paralelas ao modelo político, econômico, social e educacional vigente podem ser pensadas, construídas e experimentadas. Num segundo momento, aprofundei a aproximação com a temática deste projeto devido à elaboração de um plano de mini-curso para a disciplina *Prática de Ensino em Ciências Sociais*, no qual me propus a discutir as relações de poder, prazer e sedução no espaço da sala de aula.

Sempre me inquietaram as relações de força e poder no espaço da sala de aula, nas quais os professores ocupam predominantemente posição de dominação em relação aos alunos, o que se desdobra, quase sempre, num conjunto de regras que produzem a repressão do corpo, do prazer e um acordo tácito que estabelece a negação da sedução e do lúdico. Graças a esse acordo tácito que resulta na banição do corpo, do desejo e da sedução do espaço da sala de aula, observamos a inexistência de trabalhos sobre essa temática, sendo nossa proposta uma tentativa de suprir essa lacuna, construindo uma reflexão sobre o tema, baseando-nos tanto na sociologia do controle social, quanta nas contribuições sociológicas que discutem relações de poder em geral e especificamente nos processos educativos.

A inclusão tardia das questões ligadas à corporalidade enquanto tema de reflexão teórica no campo da sociologia corresponde a um movimento de “marginalização” do corpo detectado por Elias (1994) em sua análise da modernidade ocidental como um resultado do processo civilizatório. No que se refere à análise das questões ligadas à temática citada, tais como prazer, a sedução, o lúdico corporal, o desejo, também observamos certa lacuna na produção sociológica. De qualquer maneira, um dos pressupostos que orientam a reflexão das ciências sociais sobre esse tema é do processo de socialização provê padrões e tecnologias de uso do corpo, sendo a posição social dos indivíduos uma influência determinante da construção sócio-cultural do corpo e das tecnologias corporais aplicadas nas interações sociais.

Sendo a escola um dos lugares principais de socialização dos indivíduos, nossa intenção de pesquisa é a de analisar as maneiras pelas quais, no espaço da sala de aula são construídos padrões e tecnologias de uso do corpo, referidos a estruturas mais gerais de poder, tais como as de relações de gênero e intergeracionais. Nossa ideia é verificar (1) de que maneira, a partir da posição social ocupada, professores e alunos atribuem significados ao corpo e sentimentos a ele inerentes, tais como: prazer, sedução, paixão, entre outros; (2) os processos pelos quais são construídas e aplicadas tecnologias de corpo no espaço das salas de aula.

A construção teórica de nosso objeto de pesquisa implica em uma abordagem dos micros e macro-espacos. Nesse sentido, partimos da ideia de que é preciso considerar a educação do corpo como resultado da ação de vários vetores e de forças, que contribuem para sua moldagem. Controle e regulação, atuando em instancias tais como: as igrejas, hospitais, ruas, meios de comunicação impressos e eletrônicos, “... enfim, em todos os lugares e tempos que requerem a sua presença” (V AZ, 2003: 07), privilegiando, entretanto, o micro espaço da sala de aula.

A educação do corpo tem tido, ao longo da história, uma forte motivação higienizadora. Trata-se, ainda, de reunir um conjunto de atividades adaptativas, pelas quais a fortificação do corpo tende a compor primordialmente o capital simbólico, a imagem dos indivíduos, e menos a capacidade direta do trabalho

corporal.

O desejo de controle do corpo não se radica apenas na modernidade, mas tem origem ancestral, o cerne do processo de dominação da natureza. Esse processo que é fundador de nossa civilização, e sem o qual não poderíamos, possivelmente, ter sobrevivido, estrutura, desde muito, a instrumentalização dos corpos, ligando-se ao processo civilizatório moderno, o qual significou uma crescente racionalização da vida social em geral, e das atividades corporais, especificamente (cf. Elias, 1994).

A emergência das visões pós-modernas nas ciências sociais têm colocado na discussão sociológica/antropológica do corpo, na esteira da crítica a racionalidade cartesiana, o questionamento desse projeto civilizador estudado por Elias. Novas configurações corporais entram em cena, o que poderia ser bem descrito nas palavras de Najmanovich, uma educadora Argentina da seguinte forma:

“Ao sair do feitiço do discurso moderno e abrir nosso pensamento e nossa sensibilidade à dimensionalidade múltipla, possível na experiência humana, podemos encontrar um corpo erógeno, sensível, ativo, flexível, variável, criativo, pensante, compartilhado, interativo: um corpo vivo e múltiplo. o corpo, desde a complexidade é um nódulo fluído na gigantesca e vibrante trama da vida” (Najmanovich, 2002: 94).

Para esta autora, a modernidade tende a pensar o corpo trancado numa pele/capsula com limites fixos e fronteiras impenetráveis. Estas metáforas têm sido a base de toda uma construção da noção do corpo e, como tais, tem configurado também nossas experiências e estabelecido limites e possibilidades para nossas vivências e nossos conhecimentos.

Nessa linha de crítica aos efeitos da modernidade em termos de instrumentalização e repressão dos corpos, Foucault (1989) denuncia a vontade de controle do homem representada pelas ciências humanas, vislumbrando os investimentos técnicos de saber/poder que marcam historicamente as tecnologias corporais modernas.

Referindo-se aos processos dessas tecnologias corporais modernas no campo educacional, Hooks (2000) afirma que uma das manifestações do controle e da repressão do corpo nas sociedades modernas ocidentais é, justamente o

anulamento da sexualidade, do prazer, do erotismo nos processos educativos. Num de seus textos sobre o assunto, a autora assim descreve o início de sua preocupação com essa temática:

“Procurava lembrar-me do corpo de meus professores mas não conseguia Escutava suas vozes, lembrava-me de alguns detalhes particulares, mas não conseguia ver seus corpos por inteiro ... as professores raramente falam a respeito do lugar que a libido e o erotismo ocupam em seus trabalhos em sala de aula. Instruídos no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nos aceitam a ideia de que existe uma nítida separação entre corpo e mente. Para compreender o lugar da libido e do erotismo em sala de aula devemos ir além do modo de ver habitual, aquele que os considera somente em termos sexuais, embora esta dimensão esteja presente e não deva ser negada. Para trazer e reavivar as paixões em classe, os professores deveriam reencontrar o lugar da libido dentro de si mesmos, assim como permitir que corpo e mente, juntos, voltem a sentir e a conhecer o desejo” (HOOKS, 2000: p. 41).

A reflexão sobre os processos de construção de sentidos do corpo e das tecnologias corporais nos processos educativos tem chamado a atenção para a necessidade de considerar a posição social dos indivíduos participantes, professores e alunos, na determinação dos sentidos, do imaginário e dos papéis construídos em relação à corporalidade no espaço da sala de aula. Para dar conta dessa relação entre o lugar social dos atores e suas representações simbólicas e atuações concretas – aqui referidas à simbolização do corpo e à moldagem e uso de tecnologias corporais – utilizaremos o conceito de *habitus*, elaborado por Pierre Bourdieu, que o define como “... um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. Nos dois casos, exprimem a posição social em que foram construídos” (Bourdieu, 1989: 63)

Essa determinação sociocultural do corpo é focalizada por outros autores, tais como Marcel Mauss e Félix Guatarri. O primeiro com seu conceito de técnica corporal, definidas como: “... *as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos*” (Mauss,

1974:211); o segundo, em sua análise crítica acerca das sociedades industriais desenvolvidas, na qual afirma que todas as coisas são representadas com se tivessem um corpo, nos seguintes termos:

“Penso que nos atribuem um corpo, que produzem um corpo para nós, um corpo capaz de se desenvolver num espaço social, num espaço produtivo, pelo qual somos responsáveis... Existem outros sistemas antropológicos onde essa noção de corpo individuado não funciona do mesmo modo; aliás, nesses lugares, a própria noção de corpo, de corpo natural não existe enquanto tal. O corpo arcaico, por exemplo, nunca é um corpo nu, ele é sempre um subconjunto de um corpo social, atravessando pelas marcas do socius, pelas tatuagens, pelas iniciações, etc.” (Guatarri, 1996: 278).

O objetivo geral da nossa especialização é o de fazer uma incursão no universo teórico de alguns autores acerca das tecnologias corporais aplicadas na vida de indivíduos e mais precisamente no espaço da sala de aula, a partir da sociologia do controle social e das relações de poder nos micro-espacos.

1.1 O CORPO COMO LUGAR E INSTRUMENTO DE EXERCÍCIO DE PODER

O corpo sofreu ao longo do tempo regulação de comportamentos e normas de condutas disciplinares, tendo sido objeto de preocupação e controle, sendo alvo do desenvolvimento de estratégias de poder e de produção de saberes através das técnicas e do avanço do controle da biotecnologia genética.

Do Feudalismo ao Capitalismo as sociedades ocidentais exerceram o poder sobre o corpo, produzindo saberes que vão do refinamento dos bons hábitos corporais criados pela aristocracia da corte europeia, na Idade Média, ao aprimoramento das técnicas corporais pela classe média burguesa em ascensão, com o Liberalismo econômico na Idade Moderna (Elias,1990). Com o avanço da ciência e o nascimento da clínica, no século XVIII, o corpo passa ser uma apropriação do saber médico (Foucault, 1997).

É a partir da década de 70 do século passado que as ciências sociais e humanas abriram um maior espaço para a análise sócio-antropológico-

historiográfico do fenômeno corporal. Autores como Michel Foucault, Nobeert Elias, Pierre Bourdieu, Marcel Mauss, dentre outros, produziram um rico caudal teórico sobre a construção social do sujeito corporificado, ou em termos bourdieanos sobre o processo de incorporação de significados sociais, através do qual os sujeitos incorporam uma estrutura simbólica que os identifica enquanto sujeitos sociais.

Em todos esses autores, é dada especial atenção à capilarização dos processos de controle social operados pela estrutura de poder dominante, principalmente o Estado, e em tempos mais recentes, pelos meios de comunicação de massa.

O exercício do disciplinamento corporal através da moldagem sociocultural dos corpos tem se revelado de muitas maneiras. Uma das estratégias mais presentes em todas as sociedades e culturas se refere à emergência e estabelecimento de padrões de beleza dominantes, os quais exercem uma verdadeira tirania da beleza física sobre os indivíduos.

O desenvolvimento tecnológico e os progressos na medicina certamente contribuíram para a multiplicação de variados tipos de intervenção, difundidos através de vários meios de comunicação os padrões de silhuetas (ultimamente magérrimas, atléticas e jovens), articulados com a dinâmica estonteante de crescente segmento de produção e circulação de produtos cosméticos.

A manipulação física e simbólica do corpo é um fenômeno recorrente e fundante em todas as sociedades. Os próprios gêneros masculino e feminino, essenciais na divisão do trabalho e no estabelecimento das relações de reciprocidade, não passam de construções sociais projetadas sobre o suporte biológico do corpo, justificando uma abordagem das mesmas sob diferentes ângulos, dentre os quais apresentamos a seguir alguns dos mais importantes.

1.2 MAUSS E OS CONCEITOS DE TÉCNICAS CORPORAIS E DE IMITAÇÃO PRESTIGIOSA

Marcel Mauss, sociólogo e antropólogo francês, e um dos pais da etnologia, já dizia que, por meio da educação das necessidades e das atividades corporais, a

estrutura social imprime sua marca nos indivíduos: medos são inibidos, crianças são adestradas, movimentos são treinados.

O seu livro *As técnicas corporais*, publicado em 1934, continua uma referência obrigatória para aqueles que querem compreender um fenômeno característico dos tempos atuais: a valorização de um determinado tipo de corpo masculino e feminino. Para tanto, dois conceitos presentes em seu texto são fundamentais: o de “técnicas corporais” e o de “imitação prestigiosa”, os quais passamos a apresentar.

Mauss, em seu conceito de “técnicas corporais” dá bastante ênfase no que diz respeito à relação entre indivíduo e grupo, e também entre psiquismo individual e estrutura social, sob a forma como cada sociedade impõe aos indivíduos determinados usos de seus corpos. Ele afirma: “*Entendo Por essa palavra (técnicas corporais) as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos. Em todo caso, é preciso proceder do concreto ao abstrato, e não inversamente.*” (Mauss, 1974: 211).

Ainda para Mauss (1974), o conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições que caracterizam uma cultura também se refere ao corpo. Assim, há uma construção cultural do corpo, com uma valorização de certos atributos e comportamentos em detrimento de outros, fazendo com que haja um **corpo típico** para cada sociedade. Esse corpo, que pode variar de acordo com o contexto histórico e cultural, é adquirido pelos membros da sociedade por meio da “imitação prestigiosa”: os indivíduos imitam atos, comportamentos e corpos que obtiveram êxito. O autor chama atenção para o fato de que as técnicas corporais variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, com o estilo de educação ao qual se submete os indivíduos, com as conveniências, com as modas e com as definições e critério de estabelecimento das regras de prestígio.

Mauss (1974) ainda analisa o uso e a percepção do corpo nas sociedades tradicionais, apontando como cada povo usufrui de maneira diferente os seus corpos, e ainda como são variadas as técnicas que transitam os campos, biológico, psicológico e social.

“Todos os homens, comem, dormem, copulam, etc... Ao longo dos tempos, com a cultura e a inserção das técnicas corporais vão ser determinantes às particularidades em cada sociedade e em cada cultura, incluindo além dos aspectos anatômicos e fisiológicos (de controle biológico), os aspectos psicológicos (como objeto da psicanálise) e sociais (da sociologia), a partir do conceito da técnica que irá ser determinante no espaço cultural, como um aprendizado cumulativo de cada sociedade específica e em diferentes momentos históricos. Vale ressaltar que em algumas comunidades, a exemplo da cultura e de alguns aborígenes australianos, onde não há a presença da linguagem escrita, eram inscritos nos corpos as suas próprias leis, normas, hábitos e costumes, como rituais de iniciação”. (Mauss, 1974: 127)

1.2 FOUCAULT E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO ATRAVÉS DO DISCIPLINAMENTO DO CORPO

Michael Foucault elegeu o poder e a liberdade como objetos centrais de sua obra. Na busca incessante da explicitação dos sentidos dessas categorias, ele produz uma leitura crítica e densa do presente, ao mesmo tempo em que, subjacente ou não, apresentam condições de possibilidades de resistência ao poder e de manifestação de liberdade, referidos, inclusive, às maneiras pelas quais as sociedades e os regimes de poder e saber vão moldar a maneira pelas quais os indivíduos se relacionam, usam e definem seus corpos.

Para Foucault, segundo Machado (2003:XII), na medida em que o poder passa a ser considerado em suas manifestações nas extremidades, em suas formas locais, em sua capilaridade, seu entendimento depende da investigação dos procedimentos que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos.

A passagem de uma abordagem macro-social do poder para uma visão do fenômeno da dominação em termos multi-localizados implica na focalização dos processos pelos quais o controle social e as estruturas de hierarquização se exercem no nível dos corpos dos indivíduos.

A partir da contribuição de Foucault, segundo a qual o poder em seu exercício nunca é o poder total, absoluto, já que o mesmo se define na relação, podemos pensar que, também no nível da corporalidade dos sujeitos há possibilidades tanto de submissão quanto de resistência, podendo os indivíduos modificar sua

dominação em condições determinadas e segundo uma estratégica precisa (cf. Foucault, 2003:241).

O poder visto assim não é um espectro. O poder frequentemente colocado como uma entidade distante é, antes de tudo, relação, visto que se manifesta na cotidianidade. São as leis e práticas regulamentadoras, disciplinadoras que dão concretude ao poder. Trata-se então, não de uma negação de que há estruturas objetivas promotoras de poder, mas de uma recuperação da consciência, ou melhor, do olhar da esfera da subjetividade que é onde, de fato, o poder se materializa. É partir dessa ideia de exercício de poder concentrado nas definições formais, mas também nas subjetividades históricas que consideramos importante estudar o imaginário dos estudantes e professores sobre os papéis e os lugares do corpo no processo educacional.

Não se trata, portanto, de ignorar os mecanismos estruturais do poder expressos nos “aparelhos ideológicos do Estado”. Eles existem, estão aí em todos os lugares: nas escolas, na mídia, na Igreja, nas instituições públicas em geral. Contudo, o Estado não tem corpo. Ele tem pessoas e símbolos que não agem a partir de um centro, um *lócus*, mas em múltiplas instâncias e formas concretas das práticas cotidianas.

Dentre as instituições disciplinadoras que dão concretude ao controle social destacam-se a escola e a tradição, as quais adestram mulheres e homens na incorporação da exploração e da repressão como dados naturais, criando corpos dóceis, sujeitos “livres” para as necessidades do capital. Para Foucault (1995), essa ideia de liberdade é muito importante para a plausibilização dos mecanismos de exercício do poder, sendo por ele definida como a capacidade de mobilidade dentro da sociedade de *normalização* (da intimidade, da sexualidade, da saúde, da estética etc.).

Ainda em referência a essa discussão sobre como foi sendo desenhado, apagado e redesenhado pelas redes de poder, Foucault afirma que:

“Nas relações de poder, nos deparamos com Fenômenos complexos que não obedecem à forma hegeliana da dialética. O domínio, a consciência que os indivíduos têm de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente,

obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio...” (Foucault, 1995:146).

A cooptação dos corpos pelo poder, de acordo com Foucault, foi objetivo de resistência por parte de alguns movimentos sociais. Os grupos feministas, os de gays e de negros podem ilustrar essas iniciativas de resistência à moldagem dos corpos no interesse dos dominantes, o que teve como efeito a supressão de alguns valores que ratificavam o *status quo*.

De qualquer maneira as estratégias de controle e utilização dos corpos continuam a se exercer, de acordo com Foucault (1995: 147),

“O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle- repressão, mas de controle-estimulação: fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!”

Na escola e na prisão de acordo com Foucault, a disciplina é recompensada pelos jogos das promoções, que permitem estabelecer hierarquias e lugares: pune-se rebaixando e degradando. A penalidade, hierarquicamente, tem dois efeitos: distribuição dos alunos de acordo com suas aptidões e comportamentos; e colocar pressão constante sobre os alunos, para que se submetam ao mesmo modelo, à subordinação, à docilidade, etc.

Nos “desvios” do modelo uniforme, da padronização do comportamento, aplica-se o castigo disciplinar como corretivo, através de pequenas penalidades. Os corretivos para redução dos desvios versam sobre: desatenção, negligência, falta de zelo, maneira de ser (grosseria ou desobediência), tagarelice, insolência, sujeira do corpo, gestos desconformes, imodéstia e indecência na sexualidade, dentre outros.

Foucault denomina de mecânica do poder os métodos disciplinares que permitem minucioso controle das operações do corpo do aluno, e que lhe impõe uma relação servil de docilidade utilidade. Dessa forma, os métodos da gratificação, as boas e más notas, mais e menos pontos, se constituem em um sistema operante no treinamento escolar, adestramento dos sujeitos, fabricando indivíduos hábeis e dispostos à execução de papéis úteis ao sistema dominante.

Foucault nos ensina que poder de punir não é necessariamente diferente do de educar. O bom aluno, por esta ótica é aquele que é dócil, não questionador, quieto, adaptado ao esquadramento do espaço, do tempo, dos gestos e das atitudes. Os métodos de esquadramento representam o poder usado para controlar as operações do corpo, com o objetivo de produzir entes sociais submissos, dóceis e exercitados aos mandos do sistema.

Ao ler Foucault, aprendemos que as diferentes formas, pelas quais a vigilância acontece, revelam que o poder não é objeto natural que se possui, mas é uma prática social, ideologicamente engendrada. As relações de poder, as práticas constituídas historicamente, se dissimulam por toda estrutura social, atingindo os indivíduos em seus gestos, seus discursos, suas atitudes, suas aprendizagens, suas vidas cotidianas, nos seus corpos e nas definições de seus usos.

Foucault, vê que o controle através de procedimentos disciplinares do corpo, são levados a cabo através das instituições sociais. Foucault (1995) denuncia o corpo submetido ao poder nas instituições, prisões, manicômios, fábricas e escolas. Onde o corpo é submetido à disciplina e ao controle. O autor critica a tecnologia do poder que não é um fantasma em comando do corpo, mas sim a materialidade do poder é quem se exerce no corpo dos indivíduos.

Tudo ocorre em volta da sociedade. É a sociedade que impõe regras, às vezes o indivíduo comete violência contra seu corpo, porque acha que seu corpo é um mero objeto e deve se adaptar com as exigências do momento dentro da sociedade, como por exemplo aos ditames da moda.

Entendemos com Foucault (1995) que o exercício do poder se dá a partir do acúmulo do conhecimento. Realmente temos um grande equívoco que acontece em nossa sociedade, há um discurso instituído que prega a ideia de sermos regidos por uma democracia, não sabemos até que ponto é possível pensar que vivemos numa sociedade realmente democrática. Concordamos com Michel Foucault quando o autor nos coloca o questionamento de se realmente existe democracia, se nos elegemos uma pessoa para exercer o poder sobre uma nação, sem podermos ter acesso a leis, normas, enfim toda uma norma discursiva que caracteriza a sociedade contemporânea. No caso particular do conhecimento sobre o corpo, coube as ciências biomédicas a soberania sobre o conhecimento a respeito do corpo. Ciências que adotaram uma perspectiva materialista-mecanicista para o trato do

mesmo, tendo como consequência um processo de padronização da constituição da subjetividade humana. Para exemplificar essa situação o podemos citar o processo do tratamento médico, no qual o processo de cura parte pelo diagnóstico de que se identifica certos sintomas e os liga a uma origem. Para um quadro sintomático semelhante era receitado o mesmo medicamento, o médico não levava em consideração as diferenças de uma pessoa para outra, queremos dizer cada corpo (sujeito).

Foucault (1995) ressalta que diferentemente do século passado, o século XX prioriza o investimento no corpo, sob forma de “controle estimulação”. O poder assume sua materialidade ao investir na “recuperação do corpo” através de uma complexa rede de investimentos, como: a publicidade, a medicina e diferentes técnicas corporais, como a ginástica.

1.3 BOURDIEU E O CORPO COMO RESULTADO DO *HABITUS*

Bourdieu concebe o corpo, a linguagem corporal como um dos mais significativos marcadores da distinção social. Na visão desse autor, o consumo alimentar, cultural, e a forma de apresentação (incluindo o consumo de vestiário, artigos de beleza, higiene e de cuidados e manipulação do corpo em geral) são as três mais importantes maneiras de um indivíduo distinguir-se, pois são reveladoras das estruturas mais profundas determinadas e determinantes do *habitus*.

Um corpo que se faz história, uma história que se encarna, um sujeito sujeitado a disposições de uma estrutura que encontra seu acento na encarnação gestual e no poder simbólico. Esses são alguns dos pontos de partida que propomos para pensar em um dos pilares da proposta de Pierre Bourdieu, a categoria de “habitus”.

Discutindo a história incorporada ou a corporificação da história, Bourdieu se preocupa com o processo pelo qual o corpo, no processo de socialização do sujeito, é moldado a partir da impressão de significados que enquadram o indivíduo na ordem social.

Em outro momento Bourdieu (1989) realiza uma descrição do processo de construção do conceito de *habitus* e nos propões que:

“A relação dóxica com o mundo natal, essa espécie de empenhamento ontológico que o senso prático instaura, é uma relação de pertença e de

posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história.” (Bourdieu, 1989, p. 83).

Vemos, na colocação acima, uma das teses centrais do autor, segundo a qual o processo de construção do sujeito comporta um envolvimento histórico, no sentido de apropriação do mundo material carregado de valor simbólico expresso no corpo.

Assim, refletindo sobre as maneiras pelas quais a categoria gênero, por exemplo determina a experiência de corpo dos sujeitos sociais, Bourdieu (1999), em *A Dominação Masculina*, afirma que os homens tendem a se mostrar insatisfeitos com as partes de seus corpos que consideram “pequenas demais” enquanto as mulheres dirigem suas críticas às regiões de seu corpo que lhe parecem “grandes demais”.

O autor acredita que a dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para o, olhar dos outros, como objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se esperam que sejam “femininas”, ou seja, *sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas*. Neste caso, ser magra contribui para esta concepção de “ser mulher”. Sob o olhar dos outros, as mulheres se veem obrigadas a experimentar constantemente a distância entre o corpo real, a que estão presas, e o corpo ideal, o qual procuram infatigavelmente alcançar.

No entanto, para Bourdieu (1999), a estrutura impõe suas pressões aos dois termos da relação de dominação, portanto aos próprios dominantes, que são “dominados por sua dominação”, obrigando aos homens a esforços desesperados para estar à altura de sua ideia apropriada de masculinidade. A preocupação com a altura, força física, potência poder, virilidade e, particularmente, com o tamanho do pênis, pode ser vista como exemplo desta dominação que o dominante também sofre.

1.4 ELIAS E A MODERNIDADE COMO CRESCENTE CONTROLE DO CORPO

Corroborando com a discussão que vem sendo feita, Norbert Elias em seu estudo sobre a sociedade de corte mostra como os impulsos e instintos vão sendo

reprimidos num contexto em que a etiqueta se torna uma forma de distinção e uma prova de “civilização” das camadas mais nobres. Paralelo a isso ele aponta o “relaxamento da moral” como sendo proveniente de uma mudança de costumes, a qual coloca a exposição do corpo, associada à difusão de práticas esportivas e à ousadia dos cortes e tecidos que passam a evidenciar as suas formas.

Na concepção desse autor, a história da civilização é pautada no desenvolvimento do controle das emoções, marcado pelo sentimento de vergonha, e se o pós I Guerra é marcado por certo “relaxamento da moral” que permite que se exponha algumas partes do corpo antes não permitidas, é porque, segundo Elias, os indivíduos já atingiram um alto grau de autocontrole de seus impulsos. Para ilustrar sua tese, o autor recorre ao exemplo da roupa de banho:

“No século XIX cairia no ostracismo social à mulher que usasse em público os costumes de banho ora comuns. Mas essa mudança, e com ela toda a difusão de esportes entre ambos os sexos, pressupõe um padrão muito elevado de controle de impulsos. Só numa sociedade na qual um alto grau de controle é esperado como normal, e na qual as mulheres estão, da mesma forma que os homens, absolutamente seguras de que cada indivíduo é limitado pelo autocontrole e por um rigoroso código de etiqueta, podiam surgir trajes de banho e esporte com esse relativo grau de liberdade. É uma relação que ocorre dentro de um padrão ‘civilizado’...” (Elias, 1994: p. 186).

A postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais – estes comportamentos externos são definidas como manifestações do “homem inteiro”, como princípios de condutas humanas dos ditos civilizados, que se contrapuseram aos “diferentes”, aos não civilizados, que ficavam à margem dos padrões estabelecidos pela Europa.

De acordo com Elias (1994), a Idade Média, através da Igreja Católica, nos repassou um grande volume de informações sobre comportamentos sociais. O “bom comportamento” tornou-se um conceito criado pela autoconsciência aristocrática, como aceitável pelos nobres da corte, sendo já no século XVI os códigos sociais determinantes do código das classes altas em vários países da Europa. Um exemplo remoto da codificação das atitudes frente às funções corporais é o *Tratado de Erasmo*, que data de 1530, o qual ganhou destaque por apresentar observações da vida social e criar atitudes a serem seguidas para se alcançar um padrão elevado de boas maneiras, sendo suas instruções não somente dicas das práticas adequadas à

mesa, mas também definições de *bons comportamentos* em outros campos da vida *em sociedade*, o que acabou por influenciar uma nova ordem social.

Essa nova ordem fundamenta-se em relação de poder diretamente relacionadas aos mecanismos de controle das emoções que mudam lentamente a própria natureza das emoções. Esses mecanismos estavam pautados pelas normas de comportamento prescritas nas obras sobre boas maneiras. Uma vez que essas obras estavam direcionadas à corte, à aristocracia e à burguesia.

O cuidado crescente com o corpo na forma massificada como encontramos atualmente é relativamente recente. Diferentemente do corpo dos aristocratas, há algum tempo atrás o corpo dos indivíduos de camadas dominadas da população era considerado como um simples objeto de trabalho, que deveria estar sempre preparado para executar silenciosamente as ordens emanadas pelo sujeito no lugar de comando. O corpo era uma “máquina de produzir”, a qual deveria estar sempre em boas condições.

Os regimes corporais recentes apontam para questões do poder que é exercício pelo mercado do consumo, onde cada indivíduo se torna objeto de uma atuação de especialistas que lhe prescrevem padrões de uso e de moldagem do corpo é um a disciplina para toda a sua vida. Para a cultura de consumo o corpo é um instrumento de prazer, no qual a saúde e a beleza se manifestam sob padrões rígidos, estabelecidos pela indústria da moda e do *bem estar*.

Hoje há uma preocupação em adaptar a atividade física na sociedade como bem estar, sendo ela um remédio para combater situações apresentadas como inadequadas tais como obesidade, flacidez, rigidez, dentre outras.

Esse processo constitui um problema político que se estabelece com o processo da construção do saber da medicina no espaço social e com a presença da figura do médico, que assume a posição de detentor de saber-poder sobre o corpo (Foucault, 1997).

Não existe nenhuma prática independente de gostos, ideologias, posições sociais. Assim, prática corporal se concretiza e se transforma no decorrer da vida com base em critérios de definição da condição de classe. Um exemplo é a relação entre exercício físico e saúde que é entendida como um conjunto de formalidades meramente técnicas, que se dá pela falta de considerações críticas em torno do entendimento dos termos *corpo* e *saúde*.

A definição desses termos é altamente relevante uma vez que, como Foucault (1997) entende, cabe a uma parcela específica de especialistas esse trabalho, sendo sempre heterônoma aos sujeitos-alvos e implicando num determinado estilo de vida a ser seguido, cada vez mais constituído pela ordem moral e racional, a qual mediatiza a administração política do corpo.

Quem será considerado como tendo uma *vida saudável*? O processo de legitimação do exercício físico como paradigma de um estilo de vida saudável implica na naturalização de um estilo de vida próprio, que seria distinto em relação às diversas classes sociais. Essa ideia da determinação social do corpo saudável também se estende para outras áreas em relação às quais as políticas se estabelecem.

Assim, a política de espaço ocupado pelo corpo, às formas de sentar, de levantar, de colocar-se diante dos outros, de administrar o toque, as várias maneiras de mobilização da corporalidade são variáveis que se manifestam diferentemente ao longo do tempo e do espaço, considerando culturas e sociedades, e dentro destas, ao longo das faixas etárias e camadas sociais consideradas.

2. O CORPO, O PRAZER E AS TECNOLOGIAS CORPORAIS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES

A sala de aula é um campo de poder, onde cada participante da interação se posiciona para iniciar uma partida. É um lugar onde o técnico (professor) mobiliza estratégias de ação e instiga seus jogadores (alunos) a disputar, negociar e redefinir as regras na construção do sentido. Esse jogo se dá num processo de indução, incitação e sedução, a partir do qual, o educador precisa reavivar, continuamente, a chama do desejo de ensinar, com intervenções explícitas. Ele precisa dispor de condições para que o educando se determine a construir, em parceria, o sentido. Essa construção só é possível na concepção de interação como um conjunto de ações sobre ações produtoras de efeitos positivos.

Em *Novas Regras do Método Sociológico*, Giddens ajuda a desconstruir a ideia que imprime a noção de estabilidade na produção da linguagem. A discussão desta divergência leva em conta que, na rede comunicativa e negociável dos sentidos, a participação do sujeito não depende exclusivamente do domínio de elementos lexicais e contextuais (competência linguística), mas supõe um conhecimento mútuo que, permite criar e sustentar encontros de sujeitos, designados por atores sociais, que participam da construção do conhecimento e mantêm a comunicação na interação. Para Giddens, o essencial é que qualquer análise adequada da interação enquanto produto das capacidades constitutivas dos atores reconheça que sua 'significância' é contínua e ativamente negociada e não é meramente a comunicação de significados desde já estabelecidos (1993, p. 122).

Giddens visualiza três elementos básicos na produção da interação: o significativo, a ordem moral e o poder. A abordagem do significativo leva a compreensão de que a produção da interação depende antes de tudo da 'captação' mútua na intenção comunicativa, já que o mero conhecimento da linguagem não credencia o falante a se comunicar.

Toda interação comporta o interesse e a habilidade de quem se propõe falar. Estes aspectos interativos, que revelam modos de entendimento do comportamento de alguém, extrapolam a captação mútua na intenção comunicativa.

No meu entendimento, os poderes sutis permeiam o cotidiano dos sujeitos nas suas relações sociais, desafiando o ponto de vista, segundo o qual os participantes das interações aceitam passivamente as regras do jogo na interação.

(...) os modelos idealizados de diálogos, enquanto compreensões recíprocas perfeitas confrontam-se com a vontade de falar [e], também, por vezes a vontade de enganar, baralhar, desapontar, ser mal interpretado (1993,p.122).

A relação moral é a atualização de direitos e ordenação de obrigações. Tratando da questão da ordem moral, Giddens aponta: Essa ordem moral nem sempre é obedecida, já que aquilo que é direito de um participante numa determinada situação aparece como a obrigação de outro em responder de forma 'apropriada' e vice-versa,mas esta ligação pode ser cortada se uma obrigação não é reconhecida ou respeitada, nenhuma sanção pode efetivamente ser-lhe imputada (Giddens,1993, p. 126).

Na produção da interação (moral) todos os elementos normativos precisam ser considerados como reivindicações atualizadas e bem sucedidas das obrigações (respostas) dos participantes. A interação entendida como uma relação de poder implica a noção de ação:

Envolve intrinsecamente a aplicação de 'meios' para alcançar resultados, que se tornam possíveis através da intervenção direta de um ator no decurso dos fenômenos, sendo a ação intencionada, uma subclasse daquilo que o autor faz ou o poder representa a capacidade de um agente para mobilizar recursos que tornem possíveis esses meios

(Giddens, 1993, p. 128).

Explicitando a relação poder e ação, Giddens concebe o poder como a capacidade transformadora da atividade humana, ou seja, a capacidade de um ator intervir numa série de fenômenos de modo que altere o seu curso. Em sentido estrito e relacional, o poder se manifesta como uma propriedade da interação, definindo-se como a capacidade para assegurar resultados, cuja realização depende da atividade

de outras pessoas. Essa visão de poder inclui recursos, que controlam o comportamento dessas pessoas e se expressam através da posse de autoridade e ameaça do uso da força.

Em Foucault, a produção da interação se inverte, aprofundando suas conexões com o poder. A partir da noção de poder como uma prática que se exerce, é possível concebermos a interação como uma relação de poder. No nosso entendimento, a interação é uma ação discursiva exercida por sujeitos posicionados em relações de poder, que se propõem construir o sentido.

Na conexão do poder como interação (conjeturarmos os sujeitos A e B que se coordenam numa ação conjunta para analisar conjuntamente os significados, confrontá-los, negociá-los e re-significá-los), temos aí, uma relação de poder produtiva que incentiva o sujeito, mobiliza estratégias e constrói sentidos. Essa especificidade da interação vista na conexão com o poder na construção do sentido nos pareceu fundamental para o estudo da interação em sala de aula.

2.1 MICROPODERES PRESENTES NA “CONTENDA” PROFESSOR X ALUNO

A conexão poder-interação parte de três pontos fundamentais: O primeiro baseia-se na concepção de poder moderno, proposta pelo filósofo francês Michel Foucault, que propõe uma análise genealógica para dar conta do poder em seu funcionamento local, campos, discursos específicos e épocas determinadas. O segundo ponto se assenta sobre o aspecto positivo do poder em sua relação com o saber, o qual se revela como uma importante via de análise na compreensão das relações de poder não somente como práticas sociais, mas também como micropráticas (Gore, 1994) ou micropoderes que atravessam as relações educacionais. O terceiro discute a importância de vincularmos a noção de poder ao que realmente acontece em sala de aula.

Pude perceber em minhas entrevistas, que o meu objeto ao falar (me refiro aqui aos alunos), traz internalizado um discurso homogêneo de submissão, receio e

medo, no tocante ao ambiente escolar e mais precisamente no micro-espço da sala de aula, vejamos alguns trechos de uma mesma pergunta:

Bem, uns bem feitos, outros mais gordinhos, é... Tem gente que é bem detalhado, tem um jeito bem diferente, bem exibido, vaidosos, todos os professores são diferentes, cada um tem um jeito de ser, de se vestir.

(J.L.F/F., Estadual da Prata, D.)

Bom, os professores tem o corpo completamente diferente uns dos outros, uns mais gordos, outros mais magros, mais elegantes, mais despojados.

(E.A.S/M., Estadual da Prata, D.)

Bem tem alguns gordos, tem alguns magros que se veste bem, o corpo dos meus professores não tem nenhum que seja desleixado com a aparência.

(C.B/F., Estadual da Prata, D.)

Não tem nenhum que tem o preparo físico muito bom, todos são: alguns magros, alguns gordos, alguns se vestem bem, outros não se vestem muito bem.

(H.D.L/M., Estadual da Prata, D.)

Eu acho que varia, de professor a professor, como tem alguns mais simples, básicos, e tem outros mais elegantes, e outros mais magros, mais gordos, mais altos, baixos, então isso varia de professor a professor.

(J.R/F., Estadual da Prata, D.)

Em *Vigiar e Punir e Microfísica do Poder*, Foucault inicia uma nova trajetória investigativa, questionando a face repressiva do poder, para tentar focalizá-lo do ângulo da produção de coisas, prazeres, saberes e discursos. As análises realizadas exigem que mergulhemos nas esferas mais íntimas do poder, para capturar o funcionamento de suas

técnicas e suas estratégias e tornarem conhecidos seus efeitos positivos. Um desses efeitos positivos pode ser vislumbrado no depoimento de alunos que perpassando o modelo tradicional de educação, propõem outras formas de linguagem, expressão e interação:

Eu penso o seguinte, que... o corpo influencia muito na aprendizagem, porque nele você também pode aprender muitas coisas sobre ele, você estando com ele é lógico, você também pode aprender muitas coisas, com ele.

(M.S.S/F., Estadual da Prata, D.)

É facilita com gestos, com sinais, ajuda muito, que nem sempre a gente entende o que ele ta explicando, não só a linguagem oral, mas os gestos ajuda muito.

(J.L.F/F., Estadual da Prata, D.)

É, eu acho importante, porque facilita mais o aprendizado do aluno.

(R.K.B.L/F., Estadual da Prata D.)

É muito importante, como é que você vai ficar na sala de aula com um professor todo duro, que nem se mexe, nem levanta o braço, não faz nada, eu acho bem

legal o professor que da uma aula assim mais gesticulada, a aula fica mais dinâmica, mais legal.

(C.G.S/F., Estadual da Prata, D.)

Traz a emoção do que esta passando, e...professor normalmente não tem costume de gesticular, então torna a aula um tanto monótona, pelo fato de professor ta lendo um livro ou passando assim...sem da aquela emoção mesmo do que quer dizer a matéria, ou mesmo ate pra você saber mais ou menos o que ele quer dizer com aquilo.

(J.M/M., Estadual da Prata, D.)

Foucault sugere que nos aproximemos das extremidades e adentremos nas redes de relações infinitesimais, porque as relações de poder passam pelas instituições (escolas, prisões, hospitais, manicômios, tribunais, famílias etc.) e se expandem pelas relações cotidianas. Ele propõe ainda que abandonemos o postulado da propriedade e da classe dominante, para que analisemos nos lugares onde funciona. Essa concepção não se identifica com o aspecto jurídico-legal (soberania), que legislou o estado monárquico (a exemplo da forma-Estado), mas precisa ser conhecido por meio de estratégias, cujos efeitos devem ser explicitados pelas suas táticas e técnicas.

Essa discussão acerca dos micropoderes mereceu a consideração de Barthes, que também não o observou na mão de uma pessoa, mas a existência do poder nos aparelhos, nas instituições e nas pessoas, envolvendo uma teia de relações. Nesse sentido, o estudo barthesiano permitiu uma reflexão significativa sobre o tema do poder.

Se o poder não é um objeto político, nem um objeto ideológico, que é o poder? Nesse sentido, Barthes aprofundou sua pergunta: E, no entanto, se o poder fosse plural, como os demônios?...,Por toda a parte, de todos os lados, chefes,

aparelhos maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes 'autorizadas', que se autorizam a fazer o discurso de todo poder (Barthes, 1978, p.11).

No transcorrer do meu trabalho de campo ficou claro as afirmativas de Foucault e Barthes no que tange a pulverização, fragmentação e diluição do poder, alguns alunos não se intimidam e mostram também que são detentores de alguma “modalidade” de poder:

Velho eles tentam, às vezes tem um esforço né? De entrarem na moda, enquadrarem-se no estilo dos alunos, mas só tentam mesmo por que...tem uns, que pelo amor de Deus é a personificação do palhaço bozo, no liga pra nada o pé tem mais rachão do que mais no sei o que, eles tentam, resumindo tudo, eles tentam.

(L.F/M., Estadual da Prata, D.)

Eles são muito desleixados, assim... muitos tem a barba grande, tem uns que são gordo demais, eu tenho uma professora que ela corta o cabelo todo daquele tempo antigo ainda, aquele tipo a fuça do leão.

(H.H/F., Estadual da Prata, D.)

O professor de matemática ele é baixinho, usa óculos, já a professor de química ele é alto, forte, mais assim bem gordinho, bem bonitinho né? Já a professora de biologia, ele é bem pequenininha, baixinha que só a mulesta, usa também óculos, no tem professora bonita, nem professora nova, só tem mais professora velha, a professora de português, é bem velhinha já, tava bom de aposentar, a professora de inglês é uma coroa já, não tem professora nova, nem professor novo. (C.G.S/F., Estadual da Prata, D.)

É tem uns que se ajeitam assim...umas roupas bem decente, mas tem uns que pelo amor de Deus, são muito brega, usa umas roupas vea colorida, estilo hippie, cabelo sem pentear.

(A.M/F., Estadual da Prata, D.)

Ao dizer que o poder precisa ser observado como algo que circula, Foucault ponderou: todos os indivíduos sofrem sua ação. Interpretando o pensamento foucaultiano, Deleuze recoloca a questão do poder, expondo a pergunta: Como o poder se exerce? Em seguida, demonstrando sua consciência, insinua uma resposta possível: *(...) um exercício de poder aparece como um afeto, já que a própria força se define por seu poder de afetar outras forças (com as quais ela está em relação e de ser afetado por outras forças (Deleuze, 1988, p.79)).*

Na concepção foucaultiana, como já enfatizamos, a questão do poder não se centraliza em seu aspecto negativo. No meu entender, as relações de poder não interditam as possibilidades de ação do sujeito na interação, nem produzem apenas efeitos negativos, enquanto formas de aprisionar maneiras o sujeito, Foucault diz que o poder só funciona, onde há liberdade, porque as relações de poder manifestam-se como posicionamentos estratégicos assumidos pelos sujeitos em suas diferentes relações. Na ótica foucaultiana, o poder *(...) não se aplica pura e simplesmente, como uma obrigação ou uma proibição, aos que não tem; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança (Foucault, 1987, p.29).* Qual a implicação disto para a interação em sala de aula? Acreditamos que essas relações de poder não são essencialmente negativas, porque o poder circula de uma mão a outra, tornando possível atingir alguns espaços de liberdade.

2.2 RELAÇÕES DE PODER NA SALA DE AULA

Pude perceber nitidamente que os meus entrevistados (me refiro aqui aos alunos), sentem a necessidade, de que se tenha ordem, organização, regras, moral, controle e limites, no espaço escolar, o que vem corroborar com o que Foucault fala de que o poder e suas relações, não se restringem apenas ao âmbito negativo. Vejamos a fala de alguns entrevistados:

Não, aqui dentro eu não vejo isso, mas eu vejo que quando você tá, vamos dizer o seguinte: indo por um caminho errado, os próprios professores tentam ajudar, eles lhe chamam conversa com você, o próprio diretor às vezes lhe chama conversa com você, os professores vamos dizer, assim tenta lhe ajudar de todas as formas, agora cabe a você seguir ou não, agora se você sabendo que se você não seguir só tem uma coisa a se fazer se prejudicar, somente. (S.F.M/M., Estadual da Prata, D.)

Sim, na forma de se vestir, é tem que usar sempre a farda, isso é obrigatório, e a calça, não pode vir com saia curta, abaixo do joelho.

(M.J.L.S/F., Estadual da Prata, D.)

Eu acho que tem que ter as regras ne? Em todo ambiente tem que ter limite.

(F.L.B.B/M., Estadual da Prata, D.)

Sim a pessoa tem que vir pro colégio bem vestido né? De farda, sentar-se composto, os gestos normais, olhar fixo, falar certo.

(I.R.B/M., Estadual da Prata, D.)

Tem controle em se vestir, ser educado, se vestir com a farda, não vir amostrando calça curta, na classe respeitar, como o professor respeita o aluno.

(J.L/F., Estadual da Prata, D.)

Tem controle em se vestir, ser educado, se vestir com a farda, não vir amostrando calça curta, na classe respeitar, como o professor respeita o aluno.

(J.L/F., Estadual da Prata, D.)

A força do pensamento foucaultiano sobre a questão do poder permite afirmar que as relações de poder são inerentes ao discurso da educação (Deacon e Parker, 1994), apresentando seus aspectos produtivos nas instituições sociais (a sala de aula). Esta faceta produtiva ajuda a pensar o poder não simplesmente como um atributo adquirido por uma determinada classe social que estabelece uma dicotomia entre aqueles que pensam que sabem (o médico, o professor, o especialista etc) e aqueles que pensam não saber (o paciente, o aluno, o técnico etc).

Em *Educação e Poder*, Apple dá um tom ilustrativo à interação em sala de aula, quando se refere aos alunos que se tornam hábeis na arte de driblar o sistema de ensino. No estudo sobre escolas urbanas de áreas pobres, constatou que os alunos se adaptavam de forma tão criativa aos seus ambientes, de maneira que podiam controlar informalmente a cadência da vida escolar. Eles rejeitavam o currículo (oculto e explícito), sistematizado pela escola, enquanto o professor, que estava ensinando, era ignorado o mais possível (Apple, 1989, p. 112). Jogando essa realidade da sala de aula na perspectiva das relações de poder, Foucault esclarece:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde, etc, [e admitirmos que o poder é[...]. uma estratégia cujos efeitos de dominação não são atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos (Foucault, 1995, p. 29)].

Essa compreensão foucaultiana concorre para a compreensão das relações do poder como algo que não circula apenas nas mãos dos burocratas, planejadores, técnicos, executores, diretores, coordenadores e professores, nem mesmo se cristalizam simplesmente como mecanismos de controle e repressão na autoridade pedagógica. Tomando se essas relações de poder na escola, na perspectiva da interação, parece-nos possível afirmar que essas relações não se estabilizam meramente como comunicação de sentidos estabilizados, mas se instauram como atos discursivos, negociados por sujeitos que se agem sobre outros, constituindo-se, mutuamente, na construção do sentido (Aquino, 1997, 1998).

O nexu poder-interação imprime a interação professor-aluno, na perspectiva das relações de poder, concebida como uma força que exerce uma ação sobre outra força. Nessa interação, os sujeitos tendem a mobilizar estratégias discursivas e se posicionar, manifestando sua capacidade de afetar o outro e de ser afetado na construção do sentido.

Se tomarmos a interação como uma ação de uma força sobre a outra força, certamente, não podemos caracterizá-la como uma relação de alternância, na qual o sujeito X diz ao sujeito Y: Sou eu quem fala primeiro, porque eu sei; eu sou o poder. O sujeito Y não responde, apenas escuta, aceita e se submete, porque X diz que ele não sabe; precisa aprender.

Esse nexu explicita-se por meio de várias acepções que o termo força assume, no dicionário de Aurélio. Destacamos duas dessas acepções como suficientes para discutir essa relação, a saber: a) ação de obrigar alguém; violência; b) poder, influência, prestígio. A primeira acepção qualifica a força como imposição de uma vontade individual de um corpo sobre outro corpo ou de um ser sobre outro ser. Esta característica da força expressa uma relação de poder.

As reflexões trazidas por Deleuze também apontam esse sentido, quando ele afirma que a força nunca está no singular, mas tem como característica essencial relação com outras forças, ou seja toda força exerce uma ação sobre a outra (Aquino, 1998). A relação de forças ultrapassa a noção de violência, porque esta é simplesmente uma consequência da força, que afeta, altera e destrói corpos e objetos, mas não a constitui. Nessa primeira acepção, a força parece estar implicada no significado que Bourdieu entendeu a violência simbólica: *Todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, acrescenta sua própria força... A essas relações de força [e essa violência é exercida, através da] ação pedagógica e da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural, (Bourdieu, 1975, p. 19).* A violência simbólica, concretizada pela escola, dá-se mediante a ação do professor. Ao fazer com que o aluno interiorize princípios ou conceitos científicos preestabelecidos, o professor exerce essa modalidade de violência.

A segunda acepção qualifica a força como a capacidade do indivíduo para influenciar outrem positivamente. Essa capacidade não é natural, mas somente é construída na prática social (Aquino, 1988). Ao ser afetado por outra força, o sujeito não assume simplesmente uma atitude passiva, diante do objeto do conhecimento (texto), nem incorpora o estereótipo de receptor ou comunicador de sentidos previamente produzidos, mas constrói conjuntamente o sentido, colocando-se numa posição de discordância, recusa e ruptura com o instituído.

Na concepção de poder em que há um deslocamento da posição de sujeito na interação, implicando uma ação sobre a ação, o aluno deixa de ser visto simplesmente como uma caixa de ressonância, mas antes assume um posicionamento de irreduzível interlocutor (Deleuze, 1988), na dinâmica da interação. Os sujeitos são forças constituídas no plural, que se acoplam de tal maneira, tornando-se ao mesmo tempo objeto e sujeito da própria força. Portanto, não se concebe o exercício de uma força (por exemplo, A sobre B), sem que haja reciprocidade. Ao dizer que o sujeito precisa reagir de diversas maneiras para constituir-se como força produtiva, Deleuze, seguindo a mesma linha foucaultiana, reconheceu a não passividade do sujeito na interação. Entretanto, esse filósofo parece não ter se preocupado em aprofundar a questão da interação, já que suas

ideias centram-se, principalmente, nas noções de relação de poder, relação de força, estratégia e ação sobre ação e atos afetivos, discutidas a partir das proposições de Foucault, as quais auxiliam a compreensão da interação como relações de poder em sala de aula.

Na sala de aula, os professores e os alunos são sujeitos do saber e do poder. As diversas situações de ensino/aprendizagem, com as quais eles deparam, demonstram que as relações de poder exercitadas na sala de aula não se definem apenas pelo poder que o mais forte detém sobre o mais fraco. O enfrentamento entre professores e alunos é intermitente. Acredito que as relações de poder exercidas na sala de aula, indicam o fato de os alunos se rebelarem a cada vez que o professor vacila, manifestando, assim, o papel e o lugar que ocupam na interação. Estas relações de poder se organizam num cenário de tensões, conflitos, confrontos e significações, permitindo que essa interação seja interpretada não simplesmente como uma relação de A para B ou entre A e B, ou como um indivíduo A que exhibe um comportamento X para o indivíduo B, ou, ainda, como A que exhibe para B e B responde com Y (Oliveira, apud Perosa, 1993). No meu entendimento, a interação é uma relação de forças que age sobre outras forças, constituindo relações de poder que se dinamizam em plena atividade como a própria força.

Discutindo as ideias foucaultianas, Deleuze reforça a compreensão do poder como uma relação de forças capaz de afetar outras forças e ser afetadas. Nessa relação, os atos ativos, segundo Deleuze, comportam variáveis distintas que exprimem ações sobre ações (incitar, induzir, desviar, suscitar, seduzir, produzir, combinar etc.). Tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável etc. (Deleuze, 1988, p. 79).

Os atos ativos encontram-se em oposição à função comunicativa da linguagem, que normatiza, prescreve e legitima, com o intento de causar efeitos já determinados. Parece que nesse raciocínio, o poder também estaria ligado a atos reativos que comportam variáveis que exprimem ações, tais como: incitado, induzido, desviado, suscitado, seduzido, determinado a produzir, desviado, facilitado, dificultado, ampliado, limitado, provável e improvável, etc. Ainda sobre a relação do sujeito com as ações que o poder aciona, o posicionamento de Deleuze é esclarecedor:

Não são simplesmente a repercussão ou o reverso passivo daqueles, mas antes o irreduzível, sobretudo se considerarmos que a força afetada não deixa de ter uma capacidade de resistência. Ao mesmo tempo, é cada força que tem o poder de afetar (outras) e de ser afetada (por outras, novamente), de tal forma que cada força implica relações de poder: e todo campo de forças reparte as forças em função dessas relações e de suas variações (Ibidem, 1988, p. 79).

Essa perspectiva do afeto reforça a nossa discussão sobre a interação na sala de aula, aqui designada como uma prática discursiva explicitada nas diversas ações que os sujeitos mobilizam para afetar outros sujeitos na construção da linguagem. Nessa prática, o processo discursivo se estabelece, quando o professor exerce sua função pedagógica, acionando os saberes relacionados ao conhecimento teórico-metodológico acumulado na formação profissional e vinculado com as experiências cotidianas, leituras atualizadas e reflexões com/sobre a linguagem, com o propósito de afetar o aluno na construção do sentido.

O poder de afetar sujeitos parece se articular com as diversas ações pedagógicas que qualificam o ato de ensinar. Essas ações, que se definem na interação, provocam efeitos positivos, conferindo ao aluno o poder de construir o sentido. Para que a construção do sentido se efetive, é preciso também que se estabeleça a negociação com recursos didáticos de diferentes modalidades. Esta negociação, por sua vez, só se concretiza na dependência da compreensão de que os sujeitos (professor-aluno) ao se constituem como tal, ao mesmo tempo constroem a linguagem. Nas interações, lembra Geraldi (1996), o sujeito negocia sentidos e incorpora novos sentidos a seus conhecimentos prévios, constituindo-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação, para compreender as falas dos outros e produzir discursos, sentidos.

Retomando-se a visibilidade foucaultiana, tudo parece indicar que a interação em sala de aula implica a mobilização de um *saber-poder* que se desdobra num conjunto de ações sobre ações possíveis (Deleuze, 1988, p. 78). Entretanto, essas ações discursivas precisam estar voltadas para o objeto do conhecimento (=texto)

como espaço de construção do sentido. Enfim, essa construção precisa centrar-se na capacidade dos interlocutores para negociarem sentidos no jogo com a linguagem.

No nosso entender, essa prática discursiva de construção de sentido não coincide com a inadequada transmissão de conceitos científicos, com a sonegação de sentidos possíveis e com a falta de compromisso político-pedagógico. Também não se efetiva pela gestão opressiva dos corpos, que aliena e apaga a condição do aluno como sujeito construtivo (Aquino, 1998).

Postulamos a prática discursiva em sala de aula como um saber-poder que instaura suas bases discursivas, implementando novas formas de interações, para captar relações de poder produtivas, ativar interações circulares e desequilibrar a negatividade das relações pedagógicas.

Essa prática discursiva suscitando a mobilização de sujeitos, se chocam sem irrupções, se confrontam, usam estratégias e manobras inteligíveis e se posicionam sem tréguas. Tais estratégias têm a ver com o que Foucault (1987) chamou de categorias do poder que atravessam todas as relações sociais existentes.

Ora, sendo o poder localizado, essas categorias de poder valem também para um exame da interação em sala de aula, aqui especificadas no processo de construção do sentido e manifestadas a partir da leitura de diferentes textos. As categorias são constituídas por ações que se derivam das relações de poder e circulam de um ponto a outro e de uma mão a outra.

Foucault lembra que as relações de poder são posicionamentos estratégicos. Dessa maneira, não podemos falar de poder que se verticaliza num ponto central e dominante, mas, sim, de relações de poder que recusam a quietude e a cumplicidade. Assim, o poder passa a ser operacionalizado como o efeito de posições estratégicas, que se move numa pluralidade de correlações de forças e atravessam as relações específicas.

Na educação, as estratégias utilizadas pelo professor, podem ser compreendidas como opções metodológicas, que ajudam a revelar os pequenos acontecimentos de sala de aula. Na interação professor-aluno, essa construção do

sentido não se circunscreve a uma relação unívoca do poder, mas se concretiza na diversidade das relações, como explicita Foucault:

O que caracteriza o poder que estamos analisando é que traz à ação as relações entre indivíduos (ou entre grupos). Para ele, o termo poder designa relacionamentos entre parceiros (...) e com isto não menciono um jogo de soma zero, mas simplesmente, e por ora me referindo em termos mais gerais, a um conjunto de ações que induzem a outras ações, seguindo-se uma às outras (Maia, 1995).

No processo de construção do sentido, o saber do professor e o do aluno, são confrontados em seus modos de produzir as verdades. A partir do que Deleuze permitiu compreender, podemos afirmar que o aluno, ao contrário do papel passivo que a escola sempre lhe reservou, se depara com um leque de possibilidades no trabalho com/sobre a linguagem.

Trazendo essa discussão de Deleuze para a sala de aula, parece nos possível dizer que, em qualquer nível de ensino. Inúmeros modos de agir, inúmeras reações e comportamentos observados podem ser obtidos, sem relações de constrangimento de qualquer espécie. Esse trabalho do sujeito com/sobre a linguagem são as novas forças em conexão com o poder, que (...) não passam por formas estatizadas, mas por pontos singulares que marcam, a cada vez, a aplicação de uma força, a ação ou reação de uma força em relação às outras. Essas relações de poder formam segmentos flexíveis, ações locais, instáveis e difusas, que se distribuem, simultaneamente, e vão de um ponto a outro no interior de um campo de forças, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistências, para produzir um resultado ou efeito útil (Deleuze, 1988, p. 81-90).

A escola, como espaço onde se dá essa mobilização na perspectiva das relações de poder, estabelece estratégias que abrangem os suportes materiais, os recursos humanos, os processos avaliativos, a organização física e as metodologias (técnicas, pedagógicas, didáticas), como lembra Abreu e Masetto (1992).

Em suas práticas discursivas, os professores utilizam estratégias metodológicas e avaliativas para atingir seus objetivos pedagógicos. Os alunos, por

sua vez, lançam mão de estratégias específicas, refletindo, muitas vezes, na interação, um potencial de revolta, recusa, não sujeição, diante do instituído. Eles opõem às estratégias dos professores e às suas ações de controle e repressão ou formas de agir, comportamentos não padronizados pela prática escolar.

Vejamos alguns depoimentos de professores ratificando suas estratégias metodológicas, e de alunos contestando tal modelo:

Professores:

Não devia acontecer, pois traz... o fato dele tá tocando no aluno, tem sempre um aluno que tá olhando pro mau caminho, e vai até dizer, o professor tá tocando em tal canto na gente, não devia acontecer.

(F.R.O., Estadual da Prata, D.)

Bom eu acredito o seguinte, o toque dependendo da intenção ele pode complicar a situação do professor, eu acho que o toque poderia ser um aperto de mão, ou então você tocar no ombro do aluno quando for cumprimentá-lo, ou mesmo no sentido de agradecer uma (coisa) atividade que ele fez, mas além disso acredito que não é interessante para o professor, nem para o aluno também esse tipo de toque.

(W.S.P/M., Estadual da Prata)

Intocáveis.

(J.M/M., Estadual da Prata, D.)

Eu acho que isso ai não influencia em nada na aprendizagem.

(V.S.R., Estadual da Prata, D.)

Alunos:

Rapaz eu acredito que também que é muito importante, porque é... faz até um elo de amizade de amizade entre professor e aluno, porque o professor como eu já disse antes o professor não tem que ser professor, e sim um amigo, ele tem que passar confiança pro aluno e vice-versa, o aluno vai se sentir mais a vontade de contar sua própria história de sua vida pessoal para o professor, e muitos professores hoje em dia eles podem ajudar o aluno não só dentro da sala de aula mas também fora, assim cria , como é que si diz? Um elo de amizade, prova disso é um professor que eu tive num colégio chamado Sólon de Lucena, professor de matemática que ele me ajuda muito.

(S.F.M/M., Estadual da Prata, D.)

É bom porque eles ajudam mais, por exemplo: um aluno ta com alguma dúvida eles vão lá com carinho e ajuda o aluno.

(H.D.L/M., Estadual da Prata, D.)

Ajuda bastante porque se você, tem mais intimidade com o professor, fica mais fácil de você aprender os assuntos.

(W.M/M., Estadual da Prata, D.)

Eu acho fundamental porque isso mostra que não há uma distância entre professor e o aluno que todos dois são iguais, e que podem construir o mesmo objetivo.

(J.R/F., Estadual da Prata, D.)

É importante porque facilita à aprendizagem, a gente fica mais confiante nos professores.

(J.L.F/F., Estadual da Prata, D.)

É interessante, a pessoa, a aprendizagem da pessoa se torna melhor.

(L.S.O/M., Estadual da Prata, D.)

Isso não tem problema nenhum, pode ser dentro de sala de aula, fora de sala de aula, é bom o aluno ter uma aproximação mais legal com o professor.

(C.G.S/F., Estadual da Prata, D.)

Bom, acho importante, porque você sente que o professor já tem uma intimidade a mais com você, isso incentiva que você venha gostar do professor, venha gostar da aula que ele da, cria uma amizade, um vínculo.

(M.Q/F., Estadual da Prata, D.)

Essas práticas podem ser identificadas como relações sadomizadas, que constroem corpos, condicionando-os ao adestramento e impedindo o sujeito de interagir positivamente. Foucault demonstrou que essas práticas não estão simplesmente relacionadas com a negatividade das relações de poder, mas apontam a possibilidade de resistência representada pelo papel que o adversário (aluno) deve exercer na interação, ou seja, tornar-se o outro termo das relações de poder numa posição de interlocutor irreduzível.

Perguntamos: Na construção do sentido, o que a postura do professor vai possibilitar ao aluno? O interlocutor-professor deve procurar entender que o interlocutor-aluno precisa interagir com um conhecimento anterior para elaborar um novo conhecimento ou reformulá-lo criticamente. Essa construção de sentido, segundo Vasconcelos (1994), não se dá por revezamento, já que há uma interação constante entre professor, aluno, texto e realidade. Nessa interação conjunta, o professor é o mediador da relação aluno-texto-contexto; é aquele que fornece as condições para que a construção de sentido se efetive. Para isto, ele deve considerar as estratégias (textos verbais e não verbais e falas de professor e falas de alunos) como elementos mobilizadores da construção do sentido.

Na interação em sala de aula, os sujeitos mobilizam diferentes estratégias que significam relações de poder exercidas pelos sujeitos na interação, com essa finalidade de construir o sentido. Essas estratégias correspondem a dois atos: a atos ativos e atos reativos. Na perspectiva do poder como relação, não estamos considerando essa distinção estanque, pois as relações de poder são relacionais, móveis e circulares e, podendo haver troca de lugares.

Os atos ativos consistem na capacidade de o interlocutor-professor mobilizar ações discursivas com/sobre a linguagem, para desestabilizar sentidos, para conjuntamente, ressignificá-los. Esta ação corresponde ao que Vasconcelos chama de dispor de condições e traduz, na prática, a capacidade do professor para ativar objetos, elementos e situações, na construção do sentido. No meu entender, essas condições de produção ativadas pelo professor podem se comparadas com o saber-poder que induz, incita e seduz; são ações afetivas que expressam sua capacidade de afetar o sujeito na interação. Os atos reativos consistem na competência discursiva do interlocutor-aluno para problematizar e confrontar as informações processadas na interação e, conjuntamente, com o interlocutor-professor sistematizá-las para saber usar em suas necessidades específicas, dando-lhes novas significações. Os atos reativos relacionam-se com as variáveis induzido, incitado e seduzido, apreendidas como o outro termo das relações de poder, expressando uma reação do interlocutor ao ser afetado (Deleuze, 1988) na construção do sentido. Libâneo diz que a construção [do sentido] é o desenvolvimento operacional; é o momento da atividade do aluno: pesquisa, estudo individual, seminário e exercícios (Vasconcelos, 1994).

No contexto de leitura, essa construção requer que os interlocutores se relacionem com a linguagem enquanto atividade constitutiva, a partir da qual se torna possível atribuir sentidos. A partir de Deleuze podemos identificar relações produtivas, que se relacionam com novas forças que se esquivem à da representação e, inclusive, a destituam.

Essas novas forças são a da vida, do trabalho e da linguagem (Deleuze, 1988, p.95). Em resumo, trata-se de fornecer as condições para fazer o aluno sair do lugar de consumidor do conhecimento transmitido pelo professor, do autor e do texto didático, para ocupar o de problematiza-dor das informações recebidas, confrontando esse conhecimento para estabelecer novas ideias na construção do sentido por entender a interação professor-aluno como uma ação que se revela sobre ação, passaremos a conceituar as relações de poder como estratégias discursivas, tendo em vista os objetivos e as reflexões que norteiam o presente trabalho. A seguir, tentaremos descrever um instrumento de análise da interação em sala de aula.

O ponto de partida para a construção do instrumento de análise das falas do professor e das falas do aluno se sustenta na compreensão alternativa, em que a interação é uma relação de poder que envolve uma mobilização entendida como uma relação de poder dos sujeitos do conhecimento. Esta mobilização desdobra-se em três estratégias: indutivas, incitativas e sedutoras.

As estratégias indutivas consistem num ato discursivo, a partir do qual, o professor mobiliza ações para sensibilizar o aluno na interação. Cabe ao professor articular todo o processo de construção do conhecimento, criando situações variadas, a partir das quais, os interesses emergentes dos alunos concorrerão para que eles possam adentrar-se na interação e desenvolver atividades, tais como: iniciar, desenvolver, sustentar e fechar o turno. O papel do interlocutor-professor é o de induzir o interlocutor-aluno à sensibilização inicial para manter o vínculo entre o interlocutor-aluno e objeto do conhecimento (texto). Vasconcelos já enfatizou a relevância da sensibilização na dinâmica da interação,

afirmando que o aluno e o professor precisam de uma temperatura afetiva para iniciar a construção do conhecimento na sala de aula. Do nosso ponto de vista, a indução é o primeiro nível de interação e envolve uma ação recíproca dos interlocutores.

As estratégias incitativas referem-se às perguntas formuladas pelo interlocutor-professor e às respostas dos alunos como reação a elas (Coracini, 1995, p. 75). Na construção conjunta do sentido, o papel do interlocutor-professor é o de incitador do jogo de perguntas instigantes e provocadoras — perguntas didáticas, — que podem levar o interlocutor-aluno a sensibilizar-se com as necessidades do professor, e, numa postura interativa, experimentar a problematização. Neste aspecto, Vasconcelos ainda realça a importância de se criar uma rede de mobilização, que envolva o professor e aluno, já que o professor não tem condições de manter a motivação interacional sozinho, e o aluno ajuda-o, muitas vezes, a buscar formas de construção de sentido não previstas.

As estratégias sedutoras referem-se a dois aspectos fundamentais da prática discursiva do professor: o provocador e o orientador. O ato de seduzir, nessa perspectiva, não corresponde à manipulação, mas é um processo circular,

reversível, de desafio, de lances (Baudrillard, 1992), mas que está vinculado ao desejo de olhar o outro, partilhar e trazer para si, pressupondo o envolvimento e o diálogo, como se referiu M. Freire (1994) seduzir alguém, é acompanhar o ritmo do outro, buscando sintonia, através de intervenções explícitas. Na sala de aula, o interlocutor-professor, através da competência discursiva, seduz o interlocutor-aluno para conhecê-lo. E este, ao ser afetado, não recusa, não reverte, mas reage, tornando-se seduzido.

3. CONCLUSÕES

Embora saibamos que os papéis dos sujeitos (professor-aluno) já estão demarcados no lugar social, acreditamos na reversibilidade desses papéis. Isto implica refletir sobre o papel do interlocutor-professor no exercício de uma prática discursiva, que não se sustenta por um saber e poder que controla e domina o conhecimento e o sentido. As condições de produção (dispor de condições), trazidas pelo interlocutor-professor para a interação, vão permitir que o professor e o aluno construam, conjuntamente, o sentido em sala de aula. De modo abrangente, dispor de condições inclui a formação do professor, o conhecimento teórico-metodológico construído por meio de leituras e experiências na sala de aula, o engajamento político-social dos interlocutores, os recursos materiais etc. De modo específico, as condições envolvem o professor, o aluno, o texto e o contexto. Na fala do educador, as ações de intervir, devolver a palavra ao educando, expressam o desejo do professor e tece o ato de ensinar.

Todo professor que se propuser a trabalhar a sedução na sala de aula faz-se necessário estar devidamente preparado, informado e capacitado para lidar com questões que sobrepujam, transcendem e rompem modelos e protótipos preestabelecidos.

Não significa, entretanto, que o docente esteja pronto e acabado, mas que esteja consciente de que o conhecimento é um processo contínuo e constante de renovação, flexibilidade, aperfeiçoamento e comprometimento histórico-social.

Qualquer professor que enveredar por caminhos que saiam do habitual, do convencional, do “politicamente correto”, tem como condição substancial, conhecer bem a clientela com a qual irá lidar. Este conhecimento deve se estender a todos os aspectos do desenvolvimento humano: cognitivo, social, biológico e, principalmente, afetivo-emocional.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de e Masetto, Marcos. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1992.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael W. **Currículo e poder. Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 14, n 2, jul/dez, 1989.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AQUINO, J. B. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1989.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

_____. **A Dominação masculina**. Educação e realidade. Porto Alegre, vol. 02. n. 20, pag. 133-134, Jul/dez, 1995.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BAKUNIN, Mikhail. **Deus e o estado**. 1 ed. São Paulo: Imaginário, 2000.

BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios. Didática: o discurso científico do disciplinamento**. 1 ed. São Paulo: Imaginário, 2000.

CORACINI, Maria José Farias. **O jogo discursivo na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

DEACON, Roger e Parker, Bem. **Educação como sujeição e recusa.** In: Silva, Tomaz Tadeu da (org). O sujeito da educação – estudos foucaultianos. São Paulo: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.

_____ . **Microfísica do poder.** 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____ . **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 6 ed. Petrópolis: Vozes 1997.

FREIRE, Madalena. **O sentido dramático da aprendizagem.** In: Paixão de aprender. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1994.

GALLO, Silvio. Corpo. In: **Ética e cidadania: caminhos da filosofia.** Campinas: Papirus.

_____ . **Eros pedagogikos em torno de uma erótica didática.**

Libertarias. São Paulo: ed. Imaginária, n 3, pag. 53-56, Nov/1998.

GARCIA, Regina Leite (org.) **O corpo que fala dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GERALDI, José W. **Portos de passagem.** Campinas: Pontes, 1994.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva às sociologias interpretativas**. Lisboa: Gradiva, 1993.

GORE, Jennifer. **Foucault e educação: fascinantes desafios**. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org). O sujeito da educação – estudos foucaultianos. São Paulo: Vozes, 1994.

HOOKS, Bell. **Eros, erotismo e processo pedagógico**. Libertárias. São Paulo: ed. Imaginaria, n 6, pag. 40-43, set/2000.

LIBÂNEO, J. C. ; Oliveira, J. F. E Toschi, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A pedagogia libertária**. 1 ed. São Paulo:Imaginário, 1999.

LUENGO, Josefa Martins et alli. **Pedagogia libertária: experiências hoje**. 1 ed. São Paulo: Imaginário, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petropolis, RJ : Vozes, 1996.

MAIA, Antônio C. **Sobre a analítica do poder de Foucault**. Tempo social; ver. Sociologia. USP, São Paulo: Outubro de 1995.

MALATESTA, Errico. **Escritos revolucionários**. 1 ed. São Paulo: Imaginário, 2000.

NAJMANOVICH, Denise. **Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo**. In GARCIA,Regina L. O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e**

pessimismo. 2 ed. Silo Paulo: Schwarcz, 1998.

ONFRAY, Michel. **Arte de ter prazer por um materialismo hedonista**. 1 ed. Silo Paulo: Martins Fontes, 1999.

PAGNI, Pedro Angelo. **Subjetividade, corpo e educação na obra de Hebert Marcuse**. Perspectiva. Florianópolis, Vol. 21, n. 01, pag. 79-119, Ja/jun. 2003.

SETTON, Maria da Graya. **A teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura Contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, n. 20, maio/agosto, pag. 60-69,2002.

SAYÃO, Deborah T. **Corpo, poder e dominação: um dialogo com Michelle Perrot**. Perspectiva. Florianópolis, Vol. 21, n. 01, pag. 121-149, Jan/jun. 2003.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.

_____. **Disciplina: Construção da disciplina consciente e interpretativa em sala de aula e na escola**. 3 ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VAZ, Alexandre Fernandes. **Da polifonia do corpo à multiplicidade de sua educação**. Perspectiva. Florianópolis, Vol. 21, n. 01, pag. 07-11, Jan/jun. 2003.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A , 1982.

