



PEDAGOGIA DA CIDADANIDADE: Um olhar sobre a produção de subjetividades na / pela escola

Maria Mavanier Assis Siquara¹

Nelcida Maria Cearon²

Resumo


O texto apresenta uma discussão sobre a temática Pedagogia da cidadania: um olhar sobre a produção de subjetividades na/pela escola. Objetiva abrir debate sobre a formação de subjetividades e de cidadania governável a partir de alguns dispositivos institucionais no contexto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e das instituições de educação básica na região do extremo sul do estado. As reflexões expressas são parte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida junto aos estagiários do Curso de Pedagogia do Campus X /UNEB. Também é resultado de estudos em andamento no Doutorado de Educação. A referência teórica que ancora as idéias aqui descritas fundamenta-se nos pontos de vista de Silvia Grinberg (2008), Michel Foucault (2002, 2005), Tomaz Tadeu da Silva (1992, 1994) e Jennifer M. Gore (1994), Corazza (2001) dentre outros. No curso das reflexões, discute-se a noção de educação institucional e as relações de poder-conhecimento na formação de subjetividades como cidadania governável na/pela escola. Para a análise de dados tomamos registros de falas de educandos de uma turma do 4º ano do ensino fundamental público, colhidas durante a experiência de estágio supervisionado no curso de Pedagogia do Campus X/UNEB, na modalidade ensino com pesquisa. Como resultado parcial é possível inferir que a formação trabalhada pela instituição escola, desde os anos iniciais, sustentada nos currículos, nos procedimentos

Recebido em: julho/2010 - Aceito em: fevereiro/2012

1 Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB – Bahia e Doutoranda em Educação pela UDE – Montevideu-Uruguay. E-mail: mavanis@uol.com.br

2 Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Bahia e Doutoranda em Educação pela UDE – Montevideu-Uruguay. E-mail: cearonster@gmail.com





normativos e práticas educativas impositivas, exercem influência significativa na construção da subjetividade. Em certa medida, essas práticas conformam um tipo de cidadania governável, um sujeito moral adaptável à sociedade em curso.

Palavras-chave: Formação de subjetividade. Cidadanidade governável. Instituição escolar.

Abstract

This paper presents a discussion about citizenship Pedagogy: a look at subjectivities production in/by school. It aims at debating about subjectivities creation and governable citizenship through some institutional devices in the context of State University of Bahia – SUB and Elementary School in most southern region of Bahia State. The presented reflections are part of a research which has been developed together with the student-teacher of Pedagogy Course at SUB/Campus X. It is also result of ongoing studies for a Doctorate in Education. The theoretical background in which it is based takes into account the studies of Silvia Grinberg (2008), Michel Foucault (2002, 2005), Tomaz Tadeu da Silva (1992, 1994) e Jennifer M. Gore (1994), Corazza (2001) among others. Along the reflections, the concept of institutional education is discussed as well as the knowledge-power relations in subjectivities formation such as governable citizenship in/by school. Registers of 4th graders from an Elementary Public School are taken for the analysis, which were chosen during the practicum experience of Pedagogy Course SUB/Campus X, in the modality of teaching with research. As a partial result it is possible to infer that the formation provided by school institution, since the early years, based on curricula, on prescribed procedures and on imposed educational practices, exert meaningful influence in subjectivity construction. In a certain way, such practices conform with a kind of governable citizenship, a moral subject who is adaptable to the ongoing society.

Keywords: Subjectivity formation. Ciitizenship governable. School institution.



Primeiras palavras...

Este texto apresenta uma breve reflexão sobre a temática Pedagogia da cidadania³: um olhar sobre a produção de subjetividades na/pela escola. Com este trabalho pretende-se abrir o debate sobre o tema da formação de subjetividades e de cidadania governável nos cursos de formação de educadores no contexto da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e instituições da educação básica do extremo sul da Bahia.

A discussão aqui expressa é parte de uma pesquisa junto à prática de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia e também de estudos em andamento no Doutorado em Educação.

Inicia-se a partir da noção de educação institucional, seu papel na formação de subjetividades, como cidadania governável e por último a visão de possibilidade de geração “do novo” no que toca às relações de poder-conhecimento e novas formas de *subjetivação* de indivíduos e/ou de grupos.

Partimos da visão de Grinberg (2008), quando em suas pesquisas, aponta para a particularidade da educação em se constituir como “promessa”, uma vez que os efeitos não podem ser percebidos em curto prazo. Ao longo dos anos de formação, as pessoas são transformadas em sujeitos, com a aquisição das condições necessárias à sua integração no mundo da cultura. Essa formação acontece no encontro com o “outro” em condições de guiar, de conduzir, indicar o norte a seguir. Assim, por meio da formação institucional uma sociedade aplica suas forças buscando impor e dominar a força de outros, dos que chegam ao mundo e, por não serem ainda *codificados* ou *classificados*, necessitam ser dirigidos. Dessa forma, concordando com a autora, a formação busca reduzir o campo das possibilidades e do provável, uma vez que a educação pode ser entendida como a ação de uma vontade (docente) sobre outras, definidas como discentes.

3 Significado explicitado por Corazza (2001) que denota o modo de subjetivação do infantil- moral-cidadão, circunscrito ao currículo nacional como forma de governo do cidadão pela sujeição à racionalidade neoliberal.





Pela experiência em educação superior pública estatal, temos observado que, em certa medida, é lugar comum, principalmente nos cursos de formação de educadores se ouvirem comentários sobre a falta de projetos individuais, dos discentes, em relação ao futuro, no que diz respeito à participação desses estudantes nos processos de intervenção social nas comunidades das quais fazem parte. Na ótica da Instituição, quando muito, os estudantes se animam a elaborar propostas e projetos quando mobilizados pelos seus professores. O que nos parece é que a escola como instituição social, mais dirige o seu olhar para a necessidade de conformar, conduzir as expectativas e esperanças dos alunos e alunas ao exercício de um papel social e de uma profissão desde a perspectiva individual e/ou coletiva que seja “útil” à sociedade em que se vive. Logo, a “utilidade” e as finalidades também estão desde muito cedo, demarcadas pelo “outro” - a instituição educativa formadora desses sujeitos.

2 A produção de subjetividades na/pela escola

O modo de produção de subjetividades instiga-nos a compreender a relação de saber-poder funcionando não apenas no contexto das pedagogias manifestas em discursos político-educacionais, mas como visões sociais e práticas institucionais específicas, impressas nas relações disciplinares de processos de práticas de ensino escolar em uso. Embora não sendo a educação a única prática de produção da subjetividade, na visão de Grinberg (2088, p. 88) esta é central na formação dos sujeitos, afirmando:

[...] la educación ocupa un lugar central en estas prácticas, e tanto ella supone la producción de la subjetividad, y ha tenido y tiene un papel fundamental en el espacio de las coordenadas, de los procesos y prácticas sociales a través de las que esa subjetividad es formada.

Assim, para a autora, a subjetividade é formada no contexto das práticas sociais, dentre as quais a educação escolar tem um papel preponderante, e por isso mesmo, esta tem sido chamada a formar cidadãos a partir das tarefas que se pressupõem que cada sujeito deva





desenvolver no corpo social. Neste sentido, é igualmente importante, perceber a função dos dispositivos institucionais escolares, como currículo, regulamentos e regras de comportamentos, pelos quais se revelam a relação de saber-poder que desde a infância se começa a engendrar condutas, fazer uma cidadania governável, que, em certo sentido, estão assentadas nas formações discursivas de progresso e de avanço social das comunidades a partir das demandas sociais.

A nosso ver o modo de organização do conhecimento escolar sustentado pelo aparato institucional mais parece responder à qualidade circunscrita aos efeitos de verdades jurídico-político-normativas oriundos dos sistemas escolares que pela prática implícita ou explícita instituem modos de regulação de identidades sociais.

Assim, tomando o currículo, como exemplo, observa-se que se normaliza a formação de “cidadania” estendida a crianças, adolescentes, jovens e adultos como um *dispositivo pedagógico*⁴ que tende a ser uniformizador e hegemônico, pelo chamado “currículo em ação” em nossas escolas – aquele que representa o estatuto da prática de ensino-instrumento institucional que regula as ações educativas da/na escola e que pode ser tomado como modo de regulação e produção de um tipo, ou tipos de sujeitos que nesse processo se inscrevem.

Nessa reflexão, apoiamo-nos na discussão de dispositivos institucionais sob o ponto de vista da pesquisadora Grinberg (2008, p. 88) quando afirma:

[...] la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que, en tanto tales, configuran las superficies en las que esas subjetividades se inscriben y transmiten. En cierta medida puede pensarse como un territorio de inscripciones múltiples, como un campo de relaciones de fuerzas, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios a la vez que desterritorializan otros. En suma, todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades.

4 A noção de dispositivo pedagógico descrita por Grinberg(2008) está relacionada a “um conjunto de práticas y saberes que se articulan y se enlazan y afectan, producen efectos, funcionan y hacen funcionar constituyendo todo un campo, un juego de relaciones de fuerza; en suma, dispositivos de producción de la subjetividad”(p. 91).





Para Foucault (2001) a noção de dispositivo remete à formação histórica, que se implicam discursos, instituições, configurações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, entre outras.

Nessa rede de significação são considerados o dito e o não dito, como mecanismos dos “dispositivos institucionais” que fluem como num jogo, pelo qual se estabelecem mudanças e finalidades situadas em dado contexto histórico-cultural.

Diante desse perfil emerge uma lógica de governo a partir do interesse visado. A conduta é dirigida sem que o sujeito se aperceba do caminho a que está sendo levado e, se se aperceber, pensa que é o “melhor” para si.

Observamos que esse modo de subjetivação, tendo como dispositivo institucional, aqui em relevo, a prática curricular em uso, como um tipo de pedagogia ou campo de estratégias em luta, ultrapassa a dimensão linguística, implicando-se num *régime* de signos, mas sempre preso a um agenciamento ou uma organização de poder num intrincado jogo de forças. Nesta perspectiva, adverte Grinberg (2008) que a subjetivação refere-se menos à linguagem e suas propriedades internas, do que como práticas, que estão localizadas em espaços particulares e se realizam através de procedimentos particulares.

Desse modo, a instituição escola, mediante o currículo e as práticas educativas que dele derivam, se constitui em um campo de luta, de relações de forças que afetam e produzem efeitos, em um campo particular de produção da subjetividade. Ou seja, nas instituições, pelo processo de subjetivação que nelas se encaminha, ocorrem efeitos de composição de forças e de práticas pedagógicas formadoras de cidadãos. Seres capazes de transformarem a si mesmos - sujeitos de suas próprias práticas - ou também se sujeitarem às práticas de outros indivíduos, grupos, que incidem sobre si mesmos. Dessa maneira se dão aqui as diversas práticas de governo e autogoverno da conduta humana.






3 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs como dispositivos pedagógicos de cidadania

É importante pensar que os *dispositivos pedagógicos* como conjunto de práticas e saberes revelados, não estão desvinculados das práticas sociais neoliberais, nem da economia capitalista, da lógica cultural de produção de mercadorias e do progresso dos empreendimentos comerciais/industriais que, por sua vez, numa rede de “comunicações” e formas de relações, também produzem uma *educação-mercado* e um sujeito para se adequar a viver no e com o mercado. Disseminada como se fosse a única forma de sobrevivência humana, essas práticas, de alguma maneira, são instituídas como dispositivos de *cidadania*, como alvo de governo desde a infância e a adolescência. Essa racionalidade global, neoliberal funciona como efeito de extensão de cidadania a todos. Nessa ótica, sob ponto de vista de Corazza (2001, p. 87) o governo de Estado também opera pelo currículo nacional tentando fazê-lo funcionar como “um grande conjunto maquinico de regulação pública da moralidade, que age na sociedade, na escola e na própria subjetividade” desde a educação infantil, estendendo-se até a superior.

Assim, as ideias e procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelo currículo em sala de aula, pelos objetivos definidos, pelos conteúdos selecionados e prescritos e por significados que vão sendo controlados e produzidos pela cultura escolar, inscrevem uma cidadania que vai se forjando desde a mais tenra idade e se formando “consciências” condutoras do social-moral. Nessa perspectiva, tomamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como orientadores da organização do trabalho pedagógico e da cultura escolar em ação, os quais vêm sendo absorvidos sem muita discussão, como proposta “natural” para padronização da formação escolar que se vai incorporando ao cotidiano, como facilitação da mobilidade entre os estudantes da educação básica de diferentes e distantes regiões brasileiras.

Nesse percurso, Corazza (2001, p. 89) revela que:





Os PCNs constituem-se em um código moralizante e em um sistema normalizador, cuja forma tecnológica estabelece mecanismos, espaços e tempos para agir sobre as condutas [] Espalhando poderes legais, práticas de julgamento e pautas de normalização, essas tecnologias humanas, psicomorais fazem com que os infantis produzam verdades sobre si mesmos, ativem a identificação consigo [e desse modo são prefigurados psicomoralmente].

Do trabalho com crianças de 4º ano do ensino fundamental mediante o Estágio Curricular do Curso de Pedagogia na escola pública, da região do extremo sul da Bahia, sede do Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, onde trabalhamos, extraímos alguns textos/falas de crianças, que consideramos importante no corpo deste trabalho. Nos textos, impressiona-nos a leitura que crianças e pré-adolescentes fazem sobre o valor da escola em suas vidas e de algumas condições de ensino escolar. Nestas falas mais parece emergir a voz do “outro”, o “sujeito-instituição”, representando-se no discurso produzido e nas identificações e sentimentos das crianças quando se referem à escola. Embora se perceba certa desconfiança implícita aos “efeitos de verdade” proclamados em seus ditos, é possível compreender a influência da instituição em suas vidas conformadas às expectativas da sociedade, do Estado e da escola como instituição educativa formadora.

Nesse estudo tomam-se alguns registros feitos pelas crianças, no período do trabalho de Estágio do Curso de Pedagogia, na modalidade pesquisa – intervenção, 2009:

A (aluno) 1-

O melhor lugar pra gente é está na escola, não na rua. Oferece livros pra gente usar. Nossos pais não compra os livros da gente. O governo oferece. Não precisa nem usar uniforme, a escola deixa entrar. Agente vem simples mesmo, até de chinelo pode entrar na nossa escola. Ta tudo bom. A merenda escolar é boa. Só os livros de estorinhas são os mesmos, as estórias são sempre iguais, uns já tão rasgados. A escola pede paciência. Todo mundo quer aprender a ler. Não é isso que a gente vem buscar na escola? na casa, na rua, todos diz isso pra nós.



A - 2

A escola é boa. Nossos professores faz de tudo pra gente aprender. Acho que eles ganham mal. A cidade tem muitos problemas e muita gente pobre. Ruim é que na escola não tem computador . Em algumas já tem. Se quisesse compravam pra todos. Não é todo dia que a gente gosta de está aqui. Mas a escola é boa. E é de graça. Tem cadeiras boas.

A - 3

Os pais podem ajudar mais na escola. A comunidade também pode. Mas também tem muitos pais sem emprego e é pobre mesmo. O meu se chamar ele vem pintar a escola, arrumar as cadeiras quebradas, melhorar os buracos do chão. Mas tem que pagar um pouco. Ele não pode ficar sem dinheiro nenhum. Todo mundo tem que ajudar nossa escola a melhorar.

As inscrições de suas falas permitem-nos notar certa “aquiescência”, “compreensão”, “tolerância” ao tipo de escola que se tem, todavia há indícios de problemas apontados acerca das condições de trabalho pedagógico, do aprendizado e das instalações físicas da escola. Essa conduta indica-nos o quanto a escola como espaço educativo contribui, desde muito cedo para a construção de identidades sociais. A instituição escolar como um corpo de dispositivos particulares, em certa medida promove diferentes formas de “tecnologias do eu” pelas estratégias e procedimentos nela e por ela produzidos, mediante a concretude de sua função social nas comunidades em que se insere.

Observa-se, nessa análise, que as práticas curriculares como dispositivos da cultura escolar assujeita o infantil ao Estado brasileiro, aos fins educativos prescritos pela escola e aos professores pela regulação, dependência e modos de transmissão de valores consagrados pela sociedade neoliberal, com o objetivo de controlar as subjetividades dos sujeitos de modo que o infantil é assujeitado por meio de “jogos de verdades” inscritos na cultura escolar, subordinada ao currículo nacional.





Assim é que o Estado passa a corrigir, conduzir, guiar e moldar a conduta do infantil na escola e na sociedade. Os registros dos educandos revelam ainda que é na prática educativa de sala de aula que o sujeito infantil aprende os critérios para realizar seu julgamento moral, onde também são moldadas suas condutas mediante a transmissão de regras morais que ao serem internalizadas, os infantis seguem estas regras ditadas por outros e re-agem não autonomamente. Desta forma suas subjetividades acabam sendo reguladas pelo Ministério da Educação que produz o governo do infantil-cidadão da democracia neoliberal (CORAZZA, 2001). Nisso consiste a prática de formação da cidadania imposta pelos governantes d'alma dos infantis.

Sob o ponto de vista dessa autora o currículo nacional funciona como um dispositivo que incorpora a educação, a pedagogia e as técnicas da racionalidade de governo neoliberal, como um dispositivo que conforma moralmente o infantil.

Esse processo de "cidadanidade" revela que pela configuração da vida capitalista, da conformação das sociedades de massa, em certa medida forja a existência com as estratégias de sua lógica. Nesse sentido, Grinberg (2008, p. 92), afirma:

El sistema capitalista penetra mucho más profundamente en nuestra existencia. Tal como se instaura en siglo XIX, este régimen se vio obligado a elaborar un conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder por las que el hombre se encuentra ligado al trabajo, por las que el cuerpo y el tiempo de los hombres se convierten en tiempo de trabajo y fuerza de trabajo y pueden ser efectivamente utilizados para transformarse en plus-ganancia... La ligazón del hombre con el trabajo es sintética, política.

Os dispositivos de disciplinamento convertem as instituições societárias, em particular a escola, como instrumento para ordenar a vida, como estratégia de classificação e formação dos indivíduos, de fazer produtiva a força de trabalho, representando-se como poder atuante sobre a vida das pessoas. Nessa direção, somos obrigadas a repensar: com quais finalidades se instituem formas reguladoras de condutas individuais e de grupos societários na e





pela escola? Faz-se necessário pensar sobre o sentido de governo da população, mediado pela escola, desde a mais tenra idade - a infância, uma vez que pela cultura escolar desenvolvida é possível adaptar os indivíduos às situações de desigualdades, de privações e de sofrimento, fazendo-os pensar que são os construtores de sua própria sorte, que é preciso esperar situações existenciais propícias e oportunas para a produção de mudanças que melhorem a vida de todos e todas.

Retomando o ponto de vista de Gore (1994) seguindo a discussão do tema do poder em Foucault (2002) explicita que o poder nas instituições, incluindo a escola, é “disciplinar, exercido de forma invisível por meio das tecnologias normalizadoras do eu” (p. 12). Para a autora, na concepção do filósofo francês, o poder disciplinar se exerce tornando-se invisível, ao contrário de como era concebido tradicionalmente, em que o poder era visto, perceptível e explícito. Chama a atenção ainda para a “necessidade de reconsiderar alguns de nossos pressupostos sobre escolarização e de olhar de forma renovada e mais atenta para as ‘micropráticas’ do poder nas instituições educacionais” (p. 12) e assim, perceber quais as formas ou técnicas utilizadas para dirigir as condutas dos indivíduos. A seu ver, o pensador francês ao analisar a questão do poder remete às formas pelas quais a conduta dos indivíduos e de grupos poderá ser dirigida, não apenas por estruturas políticas ou de administração dos Estados, mas por outras formas “sutis” de relações sociais estabelecidas nas instâncias das instituições.

Interessa-nos, neste momento, como educadoras, refletir a partir dos autores mencionados, como esta noção de poder disciplinar age no contexto da educação escolar. Embora Foucault (2001) não apresente uma análise detalhada das escolas como instituições sociais, no entanto, a rede de relações de poder como micropráticas exercem um papel no crescimento do poder disciplinar, incluso a escola. Chega a estabelecer semelhanças entre as prisões, as fábricas, os quartéis, os hospitais e a escola, no que se referem à estrutura física dos edifícios, aos mecanismos de punição e de trabalho. É importante perceber que o foco dos seus estudos são os mecanismos que constroem instituições e experiências institucionais e não sobre as pessoas no interior dessas instituições.





Pelo ponto de vista de Gore (1994, p. 14), na instituição escola, “o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes com respeito às questões do saber” (p. 13). E é esta relação que define qual saber é válido e quem produz este saber. Assim, de algum modo, “a pedagogia se baseia em técnicas particulares de governo” (p. 14), produz e reproduz regras e práticas em diferentes momentos. Afirma ainda:

A pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. [] Em muitas salas de aulas, os estudantes depressa aprendem a levantar suas mãos antes de falar em classe, a conservar seus olhos sobre seu trabalho durante um teste, a conservar seus olhos no professor, a dar aparência de estar escutando quando o professor está dando instruções, a permanecer em suas carteiras. Podemos dizer que as pedagogias produzem regimes corporais políticos particulares. [] As pedagogias, nessa análise, funcionam como regimes de verdade. As relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia (1994, 14).

Adverte que essas tecnologias do eu corporal podem também ser entendidas como manifestações do eu mental, definindo a forma das pessoas se identificarem a si mesmas, estabelecendo assim, um *régime* de verdade. Para Foucault (2002), as relações disciplinares de poder-saber, sejam elas autoimpostas ou impostas pelos professores, ou impostas sobre os professores são fundamentais aos processos da pedagogia corporal.

Para esse pensador, uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência. Aponta que a sociedade contemporânea permanece assentada no tríplice aspecto – vigilância, controle e correção – como características fundamentais das relações de poder que existem em nossa sociedade, e por isso mesmo, pode-se atribuir a ela a significação do caráter de sociedade disciplinar.

Neste percurso, Gore (1994), adverte que o mecanismo de poder-saber não funciona apenas em relação a pedagogias





defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas institucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos – o discurso educacional específico. Do ponto de vista de Foucault (1985, p. 95), “é justamente no discurso que vem se articular poder e saber”.

Esse autor adiante argumenta:

[...] 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, instrumentos 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 o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo-... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto (p. 95-96).

Nessa linha de argumentação Gore (1994, p. 15) chama a atenção de que considerar os discursos educacionais dominantes como “regime de verdade”, é perigoso uma vez que:

O discurso é ambíguo... uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégia de dominação quanto a estratégias de resistência. Sem ser inteiramente uma fonte de dominação nem de resistência, a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente circunscrita por ele. Em vez disso, é ela própria uma arena de luta. Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência ao poder.

Com base nas colocações da autora, torna-se imperativo como educadores/as ter um olhar crítico sobre os mecanismos estabelecidos nas instituições educacionais, questionar e aprofundar sobre verdades promulgadas nos discursos pedagógicos, geralmente pelas expressões: dominantes e dominados, repressor e libertador,





inclusão e exclusão. Reportando-nos às escolas onde atuamos, surpreendemo-nos no cotidiano educativo com a facilidade ou superficialidade em pré-classificar as práticas educativas como práticas tradicionais, opressoras ou libertadoras, independente de uma análise dos processos e dos efeitos por elas produzidos. Uma atitude reflexiva em relação as nossas “certezas”, diz Gore (1994, p. 17) “abre possibilidades de mudanças de formas de pensamento”, e por conseqüência a busca de outras práticas para além da sujeição de indivíduos e/ou grupos.

Nesta discussão vale ainda ressaltar a contribuição de Marshall (1994), sobre a significação de que o poder moderno, “o disciplinar”, permeia toda a sociedade, mas é nas escolas e em outras instituições educacionais que devemos olhar para nossas práticas vividas de ensino e aprendizagem com respeito a relações de poder que podem ser subjugadoras e dominadoras. Certamente elas podem constituir as pessoas que acreditam que são pessoalmente autônomas. Continuando, o autor lembra que, “como profissionais da educação, devemos repensar conceitos educacionais como “autoridade”, “poder”, “disciplina” e “pedagogia” (p. 32).

Por outro lado, importa analisar que pelas salas de aula se entrelaçam uma pluralidade de modos de vida, outras contradições e desigualdades; de traços identitários, que acabam por fazer da escola não apenas um espaço de produção da adaptação, da acomodação, da aquiescência e manutenção de regulações institucionalizadas pelas relações de poder instituídas. Mas, emergem também relações de poder não hierarquizadas que bem podem fermentar um novo caminho para a escola e com a escola diante de suas funções de produção de saberes e de subjetividades.

É igualmente importante destacar a contribuição de Tomaz Tadeu (1992), nesse debate quando diz que nem tudo na educação contribui para reproduzir o existente. “A educação também pode gerar o novo, criar novos elementos, novas relações, gerar resistências que irão produzir situações que não constituem mera repetição” (p. 59). A educação seria, então, ao mesmo tempo, “produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição





e ruptura, manutenção e renovação” (p. 59). Assim, para esse autor, é importante perceber não apenas o que a educação faz no sentido de manter a estrutura social de hoje para amanhã, mas, além disso, saber quais processos e ações podem provocar rupturas, mudanças, movimento e transformações, originando estruturas novas, uma nova consciência que nos permite enxergar possibilidades e limites na condição de seres sociais, numa dinâmica em contínuo movimento.

Também nesse horizonte de significação sob o ponto de vista político-estrutural, o educador Paulo Freire (1970, 1974), propõe uma educação cujas práticas pedagógicas promovam a emancipação do “homem-objeto ao homem-sujeito”; uma educação que amplie nas pessoas a capacidade de resistir aos poderes dominantes, de captar os desafios de cada tempo histórico e promover as mudanças de libertação necessárias à construção de uma sociedade também sujeita. Uma educação como prática da liberdade.




É fundamental para a prática pedagógica em sala de aula que professores/as compreendam o relacionamento entre o poder e o conhecimento. Importa aqui observar o ponto de vista de Giroux (1999), quando considera que os sujeitos do conhecimento disciplinar, precisam ser desafiados e re-figurados. Nesta ótica, parece-nos que a prática pedagógica deva assumir as tarefas de criar novos objetos de conhecimento e também debater com profundidade como as desigualdades, o poder e o sofrimento humano estão enraizados nas estruturas institucionais básicas do corpo societário.

Desse modo, o processo pedagógico destinado a desafiar limites existentes e a criar novos conhecimentos requer alunos-sujeitos com os quais se discutam as múltiplas referências que constituem diferentes códigos culturais, experiências e linguagens. De acordo com Giroux (1999, p. 42):

Isso significa educar os alunos para ler esses códigos de uma maneira histórica e crítica e, ao mesmo tempo, aprender os limites desses códigos, incluindo os utilizados por eles para construir suas próprias narrativas e histórias.

Para esse autor, os alunos passam para os reinos dos significados, para os mapas do conhecimento, para as relações





sociais e para os valores que estão sendo cada vez mais negados e reescritos. Assim, o terreno da aprendizagem torna-se intrincadamente ligado aos parâmetros móveis de lugar, identidade, história e poder. Daí que os alunos devam ser desafiados a produzirem histórias orais de suas comunidades e outras questões como material alternativo de currículo referente à sua própria história de vida e das comunidades.

Assim, além de retrair os campos em que o conhecimento é produzido, criam-se condições para que os textos dominantes e subordinados sejam lidos de maneira diferente. Giroux (1999, p. 43) afirma ainda que "Os textos devem ser descentralizados e compreendidos como construções históricas e sociais marcadas pelo peso de várias leituras herdadas e especificadas".

Nessa perspectiva, observa-se que a prática pedagógica em aula com base na "pedagogia de fronteira"⁵, vai de encontro aos currículos totalizantes e práticas que marginalizam as várias culturas e as histórias dos alunos. Desse modo, os alunos teriam "voz e vez" para ler e escrever dentro e contra os códigos culturais existentes. Ao mesmo tempo haveria a possibilidade de criação de novos espaços de se produzir outras formas de conhecimento, subjetividade e identidade. Nesse horizonte abrir-se-iam possibilidades diante das quais importantes realidades sociais e políticas estariam presentificadas no currículo da escola, em vez de marginalizadas, excluídas dele.

No curso do seu pensamento, Giroux (1999) expressa a possibilidade de incorporação no currículo de práticas culturais e sociais que emanam das margens, que refletem as realidades complexas, múltiplas e heterogêneas que constituem as experiências dos alunos, as quais não encontram pontos de referências e nem possibilidades de definição de suas identidades pelos códigos culturais e políticos da cultura escolar dominante.

5 Ponto de vista aqui expresso por Henry Giroux, como "uma noção de pedagogia que tira a ênfase do relacionamento entre o conhecimento e o poder da ênfase limitada no mapeamento da dominação, e a colocação na questão politicamente estratégica de utilizar as maneiras em que o conhecimento pode ser re-mapeado, reterritorializado, e descentralizado nos interesses de retrair as fronteiras e as coordenações de uma política cultural de oposição" (1999, p. 45).





Igualmente contribui o educador Paulo Freire quando anuncia a “educação bancária” por ele teorizada, na qual o educando se constitui mero receptáculo e depositário de “verdades universais” estabelecidas a partir do ponto de vista da dominação. Esta é a preocupação central do pensador da pedagogia do oprimido, pois segundo Freire (1974, p. 96-97), neste tipo de educação nós

[...] ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe proporcionamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

As práticas educativas, sob a lógica da dominação não tem lugar a discussão criadora, a análise da realidade e nem a formação crítico-política de homens e mulheres capazes de pensar o mundo, nele interagir recriando novas possibilidades de relações e de modo de vidas mais humanos.

(In)conclusões em movimento...

É importante perceber que, romantismos ou não, a humanidade parece ter demonstrado em diferentes épocas históricas, uma esperança, uma crença efetiva nos modos de educação institucional tanto para efetivar mudanças no que se refere à formação do caráter, das atitudes e do comportamento moral dos humanos, quanto para se apropriar do conhecimento universalmente acumulado pela evolução das ciências e pela busca da verdade.

Vale salientar que o sistema educativo, historicamente vem se constituindo em um espaço utilizado pelas classes dominantes para a transmissão de formas de pensamento, visões de mundo e de valores, a partir de relações sociais que engendram igualdades e desigualdades como “natureza” própria da sobrevida humana.





No processo de análise das significações atribuídas pelas crianças à escola há indicativos que nos possibilitam inferir que a formação trabalhada pela instituição escola, desde os anos iniciais, sustentada nos currículos, nos procedimentos normativos e práticas educativas impositivas exercem influência determinante na construção da subjetividade. Em certa medida, essas práticas conformam um tipo de cidadania governável, um sujeito moral adaptável à sociedade em curso.

No entanto, é importante compreender que ao mesmo tempo em que a educação escolar reproduz aspectos da vida social, política e econômica, no caso, da sociedade capitalista, por outro lado, pode converter-se em mecanismos de transformações histórico-sociais. Mas, se desejamos reimaginar e fazer avançar os processos e práticas sociais escolares emancipatórias, há que se entender criticamente as lógicas que sustentam a dominação, as desigualdades e os discursos que as engendram e definem caminhos educativos contraditórios.

Vê-se que a escola como espaço de relações sociais se constitui em um lugar privilegiado onde se entrecruzam formas diversas de pensar, de organizar e de construir conhecimentos que ultrapassem o sistema de pensamento disciplinar e dos pré-estabelecidos. Faz-se necessário processar culturas curriculares abertas a novas formas geracionais de conhecimento e de educações, notadamente àquelas não reconhecidas pelo estatuto da legitimidade oficial, e que, todavia são saberes que permanecem à margem, mas reinventam a vida em curso.

Desse modo, carecemos nos dedicar a perceber os diversos aspectos e saberes que articulam as relações de poder na escola: o saber e o não saber, os ditos em regras e normas que, implícitos ou não, demarcam interesses e fins a que se propõem no processo de formação. É preciso que comecemos a dar espaço e tempo, em nossas preocupações, às várias redes do cotidiano. Existem outras práticas sociais vindas de fora, trazidas pelos alunos e que se estendem pelos corredores, no pátio, na sala de aula além da aula, nas rodas de conversa, que não são ouvidas, pensadas e nem percebidas por nós que pensamos, planejamos e executamos o





trabalho educativo, e que, na maioria das vezes, nem questionamos os dispositivos institucionais pelos quais somos também subjetivados, representando tão somente os modos de ser e de ver da instituição.

Entende-se ainda que o currículo na/da escola não é apenas um dispositivo de transmissão passiva, mas o terreno de luta, de criação e recriação de significados no embate dos diferentes sistemas de pensamentos e formas culturais que forjam a vida, cujo processo educativo escolar já não pode negar e nem silenciar.

Sem ponto final, pedimos licença a Alves e Garcia (2000, p. 17), para destacar parte de seus escritos como questões fundamentais às reflexões que intentamos provocar:

Estamos propondo que se reedueque nossa capacidade de ver, ouvir, sentir as idéias e ações produzidas no espaço/tempo do cotidiano da escola e da sala de aula, com suas lógicas e no seu ritmo próprio. Não se trata de projetos e propostas pedagógicas e curriculares gerais, portanto de estratégias, as quais, de acordo com a visão dos sujeitos do poder, os outros, os sujeitos do cotidiano escolar, deveriam se adaptar. Não são propostas articuladas e totalizadoras, [...] trata-se de, isto sim, de propostas cotidianas, modos de fazer cotidianos, artes que se colocam para além da racionalidade dominante e que jogam com as emoções e as instituições e a imaginação criadora e, sem dúvida, com outra racionalidade.

Nesse horizonte de sentidos, é importante perceber quais processos educativos e ações geram o conhecimento novo pela pesquisa, provocam rupturas e movimentos de transformação. Entendemos que os diálogos que se fazem entre a universidade e a educação básica num processo dialético (re)criam possibilidades, fazem perceber limites e avanços para o enfrentamento de desafios que se apresentam e se caracterizam por tensões e profundas mudanças em contínuo movimento.

Percebendo o papel social da universidade nas comunidades onde se insere, notadamente, no que se refere à formação de professores para a educação básica, nos diversos campos do conhecimento, hoje se coloca como desafio a criação de grupos





de pesquisa colaborativa, grupos de estudos, onde professores tanto da educação básica quanto da universidade busquem, juntos, compreender a complexidade da sociedade contemporânea e da Instituição educativa escolar como instâncias formadoras de cidadanias, numa perspectiva de superação da lógica neoliberal em curso.

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **El discurso del poder**. México: Folio ediciones, 1983.

_____. Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio: Graal, 1985.

_____, Michel. **Vigiar e punir**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: NAU, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do Discurso Educacional**: Novas políticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GRINBERG, Silvia. **Educación y poder en e siglo XXI**. Argentina: Miño y Dávila, 2008.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-19.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 21-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação** -Ensaio da Sociologia da Educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

