

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA BATTISTUS MATEUS FERREIRA

PODER E AUTORIDADE NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

CURITIBA/PR

2016

JULIANA BATTISTUS MATEUS FERREIRA

PODER E AUTORIDADE NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Linha de pesquisa: História e Políticas da Educação.

Projeto de pesquisa: Fundamentos Históricos, Filosóficos e Políticos da Teoria e da Prática Pedagógica em Paulo Freire: o Educador como Intelectual.

Vinculação à Cátedra da UNESCO: Juventude, Educação e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida.

CURITIBA/PR

2016

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

F383p
2016

Ferreira, Juliana Battistus Mateus
Poder e autoridade na convivência escolar / Juliana Battistus Mateus
Ferreira ; orientador: Peri Mesquida. – 2016.
119 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2016
Bibliografia: f. 114-117

1. Professores e alunos. 2. Ambiente de sala de aula. 3. Disciplina escolar.
4. Autoridade. 5. Autoritarismo. I. Mesquida, Peri. II. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 371023



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 772
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Juliana Battistus Mateus Ferreira

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala 8 da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva, Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng para examinar a Dissertação da candidata **Juliana Battistus Mateus Ferreira**, ano de ingresso 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "PODER E AUTORIDADE NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16,15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca sugere a publicação em revistas e/ou periódicos qualificados da área de educação.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esta pesquisa aos meus pais e irmãos,
e ao meu noivo,
pelo amor e apoio constantes.

Ao professor Peri Mesquida
e a professora Ana Maria Eyng,
por me encorajarem e se dedicarem ao meu aprendizado.

Aos meus companheiros de profissão,
que sejam incansáveis na missão de ensinar,
com amor e energia.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta pesquisa lembro-me dos dois anos de estudo que aqui se encerram e das pessoas que fizeram parte desse processo. Instantaneamente penso em Deus, que me capacitou para esta etapa da minha vida com o seu dom da paz e da alegria, por ter me mantido com saúde e sabedoria, e por seu amor e misericórdia para comigo ao longo dessa caminhada. A ele seja o meu louvor!

Agradeço, pelo apoio, aos meus pais, Carlos Roberto Mateus Ferreira e Juraci Battistus, aos meus irmãos, Bruna Battistus Mateus Ferreira e João Vitor Battistus Mateus Ferreira, e a meu noivo, Ederson Fabricio Falco, que além de me incentivarem e por tantas vezes compreenderem minha ausência e ansiedade, também não mediram esforços para permitir que o meu sonho de me formar Mestre em Educação se realizasse.

Rememoro também queridos amigos e professores, que me ensinaram muito e contribuíram para que este momento fosse possível.

À Kayane Antoniacomi e à Adriane Vanzo pelas alegrias e angústias divididas, ao José Luís Oliveira e à Marciele Stiegler Ribas pela caminhada conjunta. A eles sou grata pela fiel amizade!

Agradeço ao meu professor e orientador, Doutor Peri Mesquida, pelo tempo que dedicou a me ensinar e aperfeiçoar o curso da minha pesquisa ao longo destes anos. Agradeço por ter tido a oportunidade de conviver com este educador, que é um exemplo para mim, e com ele construir conhecimentos tão significativos.

Agradeço à professora Doutora Ana Maria Eyng, pelo tão bondoso acolhimento em seu grupo de pesquisa e pela oportunidade de com ela e seus orientandos ampliar meu campo de visão e tanto aprender.

Se a nossa opção é progressista,
se estamos a favor da vida e não da morte,
da equidade e não da injustiça,
do direito e não o arbítrio,
da convivência com o diferente e não de sua negação,
não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que
fazemos.” (FREIRE, 2015b, p.77)

RESUMO

A presente dissertação tem como tema as relações de poder expressas na convivência escolar, com ênfase nas que ocorrem entre professor e aluno no Ensino Médio. O estudo aqui desenvolvido é parte de uma pesquisa macro intitulada “Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violência nas escolas”, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas instituído na PUCPR e vinculado à Cátedra da UNESCO “Juventude, Educação e Sociedade”. Portanto nosso propósito é entender como as relações de poder se apresentam na convivência escolar do Ensino Médio, para assim analisar as suas implicações no relacionamento entre professores e alunos. Para tanto, a partir da análise sobre a convivência permeada pelo poder, buscamos identificar as características do poder autoritário, sua proveniência e atribuições, tomando como base as contribuições de Michel Foucault sobre a temática (1995, 2005, 2008, 2010, 2013, 2015). Analisamos também, não apenas para servir como contraponto, mas como possibilidade de superar o autoritarismo, a natureza do poder amoroso, no qual o professor exerce, em sua relação educativa com os alunos, sua autoridade com amor e energia, com base na teoria da educação de Paulo Freire (1980, 1986, 1991, 2001, 2002, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a e 2015b). Assim, consideramos que o poder expresso por meio da amorosidade enérgica, como a empregada pelo educador pernambucano Paulo Freire em sua teoria e prática educativa, apresenta valiosos benefícios à educação de jovens do Ensino Médio, pois compreende que o amor é indissociável do ato educativo e aliado à energia, proveniente da não desistência à luta e da inconformidade com a manutenção do *status quo*, possibilita um ensino conscientizador e libertador. É, portanto, o objetivo geral dessa pesquisa verificar se as relações de poder discutidas por Michel Foucault, bem como as bases teórico/práticas encontradas em Paulo Freire, em especial o conceito de amorosidade enérgica, podem subsidiar uma análise sobre a convivência escolar segundo percepções de estudantes do Ensino Médio, utilizando a hermenêutica como método, como a conceitua Gadamer (2002, 2006). Por fim, por meio de pesquisa empírica desenvolvida em doze instituições de ensino médio públicas estaduais de Curitiba/Pr, totalizando 420 alunos pesquisados, procuramos compreender como os alunos percebem as relações de convivência na escola. A partir destes dados, foram extraídos subsídios para a análise sobre o relacionamento professor e aluno no Ensino Médio por meio da compreensão de como o poder é expresso em sala de aula e quais consequências acarreta ao processo de ensino e aprendizagem. Com tal intuito, foram coletadas por meio de formulário de questões abertas, as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre convivência e convivência na escola, dados que são analisados à luz das teorias dos dois estudiosos que fundamentam esta pesquisa, e de contemporâneos que discutem suas obras. Considerando as análises desenvolvidas nesse sentido, compreende-se que os estudantes anseiam por uma convivência escolar onde haja a prevalência do respeito quanto às diversidades inerentes ao contexto, mas não reconhecem maneiras de efetivá-lo.

Palavras-chave: Autoridade e autoritarismo. Convivência escolar. Relações de poder

ABSTRACT

This work thesis has as its theme the power relations expressed in the school life, with emphasis on those that occur between teacher and student in the high school. The study developed here is part of a macro scientific search entitled "Publics Policy, Human Rights, Justice and Violence in the schools", developed by the Observatory of Violence in the Schools instituted in PUCPR and linked to the Chair of UNESCO "Youth, Education and Society". Our intention is to understand how power relations are present in the collective life of high school, to analyze its implications in the relationship between teachers and students. Therefore, from the analysis of the coexistence permeated by power, we seek to identify the characteristics of the authoritarian power, its origin and functions, based on the contributions of Michel Foucault (1995, 2005, 2008, 2010, 2013, 2015). We also analyze not only to serve as a counterpoint, but as a possibility to overcome the authoritarianism, the nature of amorous power, in which the teacher practice, in his educational relationship with the students, is realized with love and energy, based on the Paulo Freire's theory of education (1980, 1986, 1991, 2001, 2002, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a and 2015b). We therefore consider that the power expressed through energetic amorousness, as employed by the Brazilian educator Paulo Freire in his educational theory and practice, provides valuable benefits to high school youth education, because understand that love is inseparable from the educational activity and combined with the energy, from the not abandonment of the battle and no conformity with maintenance of the status quo, enables the conscientizing education and the liberating education. It is therefore the overall objective of this research to verify if the power relations discussed by Michel Foucault, as well as the theoretical bases/practices found in Paulo Freire, especially the concept of energetic amorousness, can support an analysis of the acquaintanceship educational according to the perceptions of the high school students, using hermeneutics as a method, as conceptualized by Gadamer (2002, 2006). Finally, through empirical research conducted in twelve public high schools in Curitiba/Pr, totaling 420 students surveyed, we seek to understand how students perceive the coexistence relationships in school. From these data, subsidies were extracted for analysis of the teacher and student relationship in high school through an understanding of how power is expressed in the classroom and what consequences result in the process of teaching and learning. To this end, were collected through in the form of the open questions, perceptions of high school students on coexistence and coexistence at school, data that is analyzed in the light of the theories of the two scholars who support this research, and by contemporary discussing of their works. Considering the analyzes developed in this sense, it is understood that students yearn for a coexistence in the school where there is a prevalence of respect for diversity inherent in the context, but do not recognize ways to accomplish it.

Keywords: Authority and authoritarianism. School life. Relations of power.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – “ANORMALIDADES” ASSOCIADAS À DESRAZÃO.	38
FIGURA 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ONDE SE REALIZOU A PESQUISA.	85
FIGURA 1 (CONTINUAÇÃO) - CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ONDE SE REALIZOU A PESQUISA.	86
GRÁFICO 1 - ELEMENTOS DO DISCURSO DOS ESTUDANTES SOBRE O TERMO CONVIVÊNCIA.	96
GRÁFICO 2 - ELEMENTOS DO DISCURSO DOS ESTUDANTES SOBRE O TERMO CONVIVÊNCIA NA ESCOLA.	106

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PARTICIPANTES DA PESQUISA POR ESCOLA.	87
TABELA 2 - SÉRIE/ANO EM QUE ESTUDAM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.	87
TABELA 3 – TURNO EM QUE ESTUDAM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.	88
TABELA 4 – SEXO INFORMADO PELOS PARTICIPANTES.	88
TABELA 5 – IDADE INFORMADA PELOS PARTICIPANTES	88
TABELA 6 – COR INFORMADA PELOS PARTICIPANTES.	89
TABELA 7 – ELEMENTOS DO DISCURSO DOS ESTUDANTES SOBRE O TERMO CONVIVÊNCIA.	90
TABELA 8 - ELEMENTOS DO DISCURSO DOS ESTUDANTES SOBRE O TERMO CONVIVÊNCIA NA ESCOLA.	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. – Artigo.

ed. – Edição.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

n. – Número.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura.

p. – Página.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

Pr. – Paraná.

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Sic. – Do latim “sicut”, que significa “assim como é, exatamente desta forma”.

SEED/Pr – Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	AS RELAÇÕES DE PODER AUTORITÁRIO.....	25
2.1	RELAÇÃO DE FORÇAS/RELAÇÃO DE PODER – CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT.....	26
2.2	DE ONDE PROVÉM O PODER.....	29
2.2.1	<i>O nascimento do interesse do homem – A questão do homo oeconomicus e a necessidade do poder.....</i>	<i>30</i>
2.2.2	<i>O nascimento do poder sobre o corpo e das restrições ao corpo – A questão do biopoder.....</i>	<i>34</i>
2.3	OS DISPOSITIVOS DO PODER, SUAS ESTRATÉGIAS E EFEITOS ...	38
2.3.1	<i>Entre violências – A estratégia da vigilância e da punição.....</i>	<i>42</i>
2.3.2	<i>Entre violências – A disciplina e o adestramento no contexto escolar.....</i>	<i>45</i>
2.4	FAZER VIVER OU DEIXAR MORRER - O PODER AUTORITÁRIO E DISCIPLINADOR NO ESPAÇO ESCOLAR.....	46
3	O PODER BASEADO NO RESPEITO MÚTUO.....	52
3.1	A AMOROSIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	53
3.1.1	<i>Diálogo – A expressão do amor.....</i>	<i>56</i>
3.2	A ENERGIA NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	59
3.2.1	<i>A conscientização e a práxis – O produto da energia.....</i>	<i>61</i>
3.3	AMOR E ENERGIA: A AMOROSIDADE ENÉRGICA – CORAGEM DE AMAR E CORAGEM DE LUTAR.....	65
3.3.1	<i>A amorosidade enérgica expressa na convivência escolar como o poder de autoridade.....</i>	<i>69</i>
4	AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES A RESPEITO DA CONVIVÊNCIA.....	76
4.1	CAMINHOS DA PESQUISA.....	76
4.1.1	<i>O ensino médio no Brasil: Pistas.....</i>	<i>80</i>

4.1.2	<i>Metodologia da pesquisa empírica – a técnica D�elphi</i>	82
4.1.3	<i>Caracteriza�o dos participantes</i>	84
4.2	PERCEP�OES DOS ESTUDANTES SOBRE O TERMO CONVIVÊNCIA	89
4.3	PERCEP�OES DOS ESTUDANTES SOBRE O TERMO CONVIVÊNCIA NA ESCOLA	97
5	CONSIDERA�OES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	118
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO	119

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, as sociedades organizaram maneiras de ensinar os conhecimentos dos mais velhos para os mais novos, considerando a relevância do ensino para a formação do ser humano e aos poucos a tradição de educar transformou-se em tradição de repassar e repetir. Nessa relação que o homem estabelece com o conhecimento e com quem o repassa, formularam-se técnicas de ensino, normatizaram-se conteúdos e regulamentaram-se comportamentos. As relações sociais estabelecidas com fins educativos passaram, portanto, a obedecer regras que avaliam competências e méritos, desde o que, o como, até o para quem e por quem o processo de ensino se efetiva.

Dessa forma, as normatizações educativas contribuem para a manutenção de conhecimentos e/ou atitudes que ocorrem socialmente. Quanto a isso não se pode ter olhar ingênuo, pois se a intenção é manter, e não continuar construindo, a alguém ela se endereça, ou seja, algo ou alguém tem interesse na manutenção do que está posto, o *status quo*. Nos mecanismos criados na institucionalização do ensino, da escola, percebe-se claramente a intenção na manutenção, que acarreta a vigilância com fins no controle.

Obviamente é importante conhecer o passado para entender o presente e pensar o futuro, mas há que se considerar que se tradicionalmente nos condicionamos a praticar a repetição, acarretamos a reprodução do que já foi feito, seja isso bom ou não. E desta forma não estaremos sempre voltando ao ponto zero?

Freire afirma que

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da história é que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo. (FREIRE, 2015b, p. 140)

Repetir informações não é gerar conhecimento, e repetindo atitudes, não se fazem mudanças na realidade. Entendemos que o que condiciona os homens pelo controle expresso pelas relações de forças, sem que haja

possibilidade de diálogo ou respeito, é uma forma de opressão, essa que, legitimada social e politicamente, evidencia-se no espaço escolar. Dessa forma, compreendemos a escola como instituição, com especial importância e potência, promotora da superação da permanência do *status quo* para a possibilidade de transformação social. Nesse sentido,

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 2014a, p. 96 grifos do autor)

Nas escolas, permeadas pela cultura conservadora, a ação de repetir é fatídica. Os professores repetem o que aprenderam, da maneira que aprenderam e buscam formar da maneira que foram formados. Esta atitude é claramente homogeneizadora e prejudicial à diversidade de modos de pensar e aprender, bem como de modos de viver. Consideramos que o trabalho pedagógico fundado na busca pela igualdade é discriminatório, e quanto a isso Freire afirma que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 2014a, p.59).

Tratar a todos de forma igualitária é discriminante, e mesmo a Constituição Federal brasileira institui, não um olhar à igualdade, mas à equidade, no qual todos sejam tratados como iguais na medida de sua igualdade e como desiguais na medida de sua desigualdade.

O Artigo 5º, caput, e o inciso n. I da CF de 1988 estabelece que todos são iguais perante a lei. [...] Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades. (JÚNIOR, 1999, p. 42)

Isto porque somos sujeitos diferentes, com dificuldades e facilidades diferentes. Imagine-se um aluno com necessidades educativas especiais sendo submetido a um tratamento igualitário ao de seus colegas, sem especificidades. Nesta situação, a igualdade é discriminatória, e discriminador seria o professor se agisse desta forma. Por isso, falamos de equidade, que é o equilíbrio, a equivalência dos fatos, buscando-se a justiça, como a define Boaventura Sousa Santos

“[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nessa perspectiva, a convivência escolar entre professores e alunos, as intencionalidades, comprometimentos e tomadas de atitudes que ela acarreta, representam um posicionamento desses sujeitos quanto a essas possibilidades no processo educativo, de repetição e permanência e/ou de denúncia e transformação. Portanto, é em uma relação de forças que se define a atividade pedagógica, entre o autoritarismo ou a autoridade, escolhendo a partir desse interesse a vigilância, o controle e o adestramento ou o respeito e o diálogo, como dispositivos de poder.

É nesse sentido que percebemos a necessidade latente da efetivação de uma prática pedagógica na qual “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela” (FREIRE, 2014a, p. 59). Na qual haja convergência entre o dito e o feito pelo professor e os demais profissionais da educação, pois “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2014a, p. 59-60).

Portanto, a presente dissertação de mestrado estuda e analisa a temática do poder e da autoridade nos processos de ensino escolar do Ensino Médio. Nosso interesse pela juventude advém da potência por ela exercida, enquanto requerente do direito à maioridade, o que, por instituição legal, lhe permite agir para transformar suas realidades.

À luz das teorias de Paulo Freire e Michel Foucault, procuramos identificar as condicionantes que influem na convivência escolar, enquanto relações permeadas pelo exercício de poder. E então, a partir dessa fundamentação, levantar subsídios que auxiliem na organização de práticas pedagógicas que possam ser efetivamente conscientizadoras e que atendam a transformação social. Nesse sentido, a pesquisa estende-se à empiria a fim de analisar as percepções de estudantes de escolas públicas quanto à temática da convivência.

Esta pesquisa vincula-se à Cátedra da UNESCO intitulada *Juventude, Educação e Sociedade*, criada em 2007 pela Universidade Católica de Brasília

e aprovada pela UNESCO em 2008, que alimenta uma rede internacional de pesquisa de *Observatórios de Violências nas Escolas*, como o que está instituído na PUCPR, Universidade em que se desenvolve esta pesquisa, coordenado pela professora doutora Ana Maria Eyng (EYNG, 2014). E faz parte da pesquisa *Fundamentos Históricos, Filosóficos e Políticos da Teoria e da Prática Pedagógica em Paulo Freire: o Educador como Intelectual*, coordenada pelo professor doutor Peri Mesquida.

Para que a fundamentação teórica se constitua em caminho para se responder a pergunta que origina esta pesquisa, o estudo apresentado pretende compreender as características do poder autoritário e do poder baseado no respeito mútuo. Considerando que o segundo, permeado pela amorosidade enérgica segundo Paulo Freire, contribui para a formação integral dos jovens estudante, pois estes tendo seus direitos respeitados, podem se desenvolver efetivamente como cidadãos, superando as opressões e transformando suas realidades, por meio da consciência crítica.

A atualidade do tema se refere a incontestável realidade dos processos educativos, ao serem realizados, expressarem-se em práticas de poder, visto que permeadas no ideário e nas atitudes tanto de docentes como de discentes, o poder exerce sua potência na escola.

Sobre a questão do poder, Michel Foucault afirma que não se considera “o primeiro a colocar esta questão” e ainda que “me espanta a dificuldade que tive para formulá-la” (FOUCAULT, 2015, p. 41). No entanto, discorre,

Não vejo quem – na direita ou na esquerda – poderia ter colocado o problema do poder. Pela direita estava apenas colocado em termos jurídicos; e, pelo marxismo, em termos de aparelho de Estado. Ninguém se preocupava com a forma como ele se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Contentava-se em denunciá-lo no “outro”, no adversário, de uma maneira ao mesmo tempo polêmica e global [...]. Só se pôde começar a fazer este trabalho depois de 1968, isto é, a partir das lutas cotidianas e realizadas na base com aqueles que tinham que se debater nas malhas mais finas da rede do poder. (sic. FOUCAULT, 2015, p. 42)

O autor comenta que a questão do poder é extremamente fecunda e possibilita análises para além do campo da política, extremamente necessárias à compreensão profunda das relações que o homem estabelece ao interagir com o mundo. No entanto, preconiza que é preciso “chegar a uma análise que

possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica” (FOUCAULT, 2015, p. 43).

É isso que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 2015, p. 43)

É com o aporte dos estudos realizados por Foucault, debruçando-se sobre o tema do poder, em sua genealogia, que procuramos fazer aproximações entre o poder e o espaço escolar. Dessa forma, o exercício do poder na escola é apresentado e discutido sob seus estudos.

Aliamos também a esta análise, as contribuições da teoria da educação de Paulo Freire, a fim de compreender como o poder baseado no respeito mútuo é exercido nas relações entre professor e aluno. Nesse sentido, nosso enfoque na pesquisa e na reflexão, está principalmente no que diz respeito aos conceitos de amor e energia.

Compreendemos que estes temas são indissociáveis na prática educativa conscientizadora e que, mesmo permeada por expressões de poder, possui subsídios para ser transformadora. Visto que poder é potência, as relações de poder são relações de forças, que de forma alguma são necessariamente negativas, mas o são quando acriticamente realizadas respondem aos interesses da manutenção do que está posto, via controle. Em contrapartida, se possuírem objetivos conscientes e críticos, refletidos a partir da contextualização da realidade, possuem potência na direção de uma transformação comprometida com o ser humano.

Daí a necessidade do ensino ocorrer em um ambiente em que a ação pedagógica se realize de forma dinâmica e contextualizada, visto que as tecnologias e a modernização dos meios de comunicação oriundos da globalização modificaram os sujeitos e, por consequência, suas formas de apreender o mundo e de interagir com ele. Os jovens do século XXI são ativos e rápidos na apropriação de novos conhecimentos, mas podem ter dificuldades em usá-los com qualidade e consciência. Enquanto isso, na escola, muitos professores se mantêm estagnados em metodologias arcaicas, num ensino descontextualizado, mnemônico, acrítico e alienado.

Para superar esta situação nas escolas, propõe-se nesta pesquisa, a partir das análises sobre as relações de convivência, uma reformulação dos conceitos sobre o papel conscientizador no Ensino Médio que implique em novas práticas pedagógicas. Os educadores necessitam ressignificar a educação, para poder lhe atribuir novos objetivos, mais coerentes com a atualidade.

Sobre o termo conscientização, Freire explica

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980, p. 25 grifo do autor)

E declara que “é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1980, p. 40). E para que alcance tal objetivo, ela, concisamente, se efetivará em uma prática pedagógica dialógica em que a amorosidade enérgica apareça expressa por meio do respeito e do comprometimento com os sujeitos da educação.

Quanto a amorosidade nos processos de ensino, Freire compreende,

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia do amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, **o amor é compromisso com os homens**. (FREIRE, 2013a, p. 110-111 grifos nossos)

E sobre a energia empregada neste momento, a entende como “a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 2014a, p. 70).

A partir da união destas duas características, o amor e a energia, é que entendemos que nasce a amorosidade enérgica, discutida por Paulo Freire, sem que assim seja denominada. Uma prática educativa estabelecida na

convivência escolar, com respeito ao próximo e compromisso com seu papel no contexto.

É preciso contudo que esse amor seja, na verdade um “amor armado”, um *amor brigão* de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador ou educadora progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. (FREIRE, 2013b, p. 124 grifos do autor)

É sob o raciocínio de que os processos de ensino e aprendizagem são relações entre pessoas permeadas pelo poder, e que estão intimamente ligados às práticas autoritárias, de controle e adestramento, ou de autoridade com amorosidade enérgica, que com respeito conduz a conscientização, que esta pesquisa se baseia. Portanto, Michel Foucault e Paulo Freire são os estudiosos que fornecem em primazia os aportes teóricos desta dissertação.

Portanto, o problema que norteia (ou, como dizia Freire, suleia) o curso desta pesquisa pretende responder a seguinte pergunta: As relações de poder discutidas por Michel Foucault, bem como as bases teórico/práticas encontradas em Paulo Freire, em especial o conceito de amorosidade enérgica, podem subsidiar uma análise sobre a convivência escolar segundo percepções de estudantes do Ensino Médio?

Desta forma, a fim de responder a pergunta de pesquisa, chegamos ao seguinte objetivo geral:

- Verificar por meio de pesquisa bibliográfica e empírica, se as relações de poder discutidas por Michel Foucault, bem como as bases teórico/práticas encontradas em Paulo Freire, em especial o conceito de amorosidade enérgica, podem subsidiar uma análise sobre a convivência escolar segundo percepções de estudantes do Ensino Médio.

Para tanto, tem-se os objetivos específicos:

- Estabelecer relações com Michel Foucault e convivência escolar a partir da análise da proveniência do poder autoritário;
- Analisar a convivência escolar no Ensino Médio a partir do conceito de amorosidade enérgica de Paulo Freire;

- Identificar junto a estudantes de Ensino Médio suas percepções quanto a convivência e interpretá-las segundo o aporte teórico desta pesquisa.

Para tanto, nesta pesquisa é adotada a hermenêutica como método, visto que a mesma leva o(a) pesquisador(a) a contextualizar o fenômeno, apreendê-lo e interpretá-lo.

Foi o teólogo/filólogo alemão Johan Conrad Dannhauer (1603/1666) quem pela primeira vez utilizou o termo hermenêutica referindo-se à arte de interpretar as escrituras em sua obra *Hermenêutica sacra*, de 1660, sem tradução para o português, abrindo caminho para a exegese bíblica.

Ele não imaginava que a metodologia que estava sugerindo teria um longo caminho a percorrer até se tornar um verdadeiro método de pesquisa e de apropriação do objeto. Assim, Wilhelm Dilthey, na obra *A construção do mundo histórico nas ciências humanas* (2010), procurando usar a hermenêutica para estudar as ciências humanas, aprofunda as ideias que Schleiermacher havia desenvolvido no livro *Hermenêutica* (2000) e prepara o caminho para que Martin Heidegger, em *Ser e tempo* (2000), acrescente à exegese outros elementos que contribuirão para dar à hermenêutica status de método. Entre eles podem ser citados a categoria epistemológica de apreensão e de interpretação desenvolvidos de maneira especial por Hans-Georg Gadamer, em *Verdade e método* (2002).

A partir desses autores, a hermenêutica passa a funcionar como método capaz de auxiliar o pesquisador a buscar o sentido dos fenômenos estudados e compreendê-los, usando o diálogo, o formulário e a interpretação como recursos metodológicos. Isso permite ao pesquisador desenvolver um trabalho que tenha unicidade, racionalidade e coerência.

A interpretação, tal como hoje a entendemos, se aplica não apenas aos textos e à tradição oral, mas a tudo que nos é transmitido pela história: desse modo falamos, por exemplo, da interpretação de expressões espirituais e gestuais, da interpretação de um comportamento etc. Em todos esses casos, o que queremos dizer é que o sentido daquilo que se oferece à nossa interpretação não se revela sem mediação, e que é necessário olhar para além do sentido imediato a fim de descobrir o “verdadeiro” significado que se encontra escondido. Essa generalização da noção de interpretação remonta a Nietzsche. Segundo ele, todos os enunciados provenientes da razão são suscetíveis de interpretação, posto que o seu sentido verdadeiro ou real nos chega sempre mascarado ou deformado por ideologias. (GADAMER, 2006, p. 19)

A rigor, a hermenêutica, como método, apresenta cinco momentos de pesquisa de um fenômeno: a percepção, a compreensão, a apreensão, a interpretação e a comunicação. No momento da interpretação há que se dar atenção à crítica, “isto é, a necessidade de se lançar um juízo sobre o objeto/problema” (MESQUIDA, 2012, p. 5), no sentido mesmo de denúncia.

Portanto, utilizamos a abordagem qualitativa, conforme a compreendem Bogdan e Biklen (1994), no sentido de investigação qualitativa na qual os dados recolhidos são “designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Apesar de complexa, a organização dos dados em estatísticas é possível, desde que proveniente de uma análise rigorosa como a que é realizada nesta pesquisa. A pesquisa realizada nesta abordagem, portanto, privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Neste enfoque usaremos como instrumento para pesquisa empírica um formulário com questões objetivas e abertas, que permitem aos pesquisados apresentar suas percepções tanto de compreensão da pergunta quanto de compreensão da temática formulada.

Assim, utilizando a hermenêutica como método e enfocando as relações de convivência, e para que a fundamentação teórica subsidie a análise de cada etapa desta pesquisa, propomos que a discussão seja estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro a Introdução e o quinto as Considerações Finais.

No segundo capítulo, intitulado *As relações de poder autoritário*, são apresentadas a proveniência e as implicações do exercício do poder autoritário, presente nas instituições sociais, especialmente na escola, como discutido por

Michel Foucault. São tratados nos subtítulos deste capítulo o nascimento do poder sobre o corpo, o biopoder e a biopolítica; o nascimento do interesse do homem, o *homo oeconomicus*; o poder disciplinar e soberano, a partir do qual é iniciada a aproximação com o cotidiano escolar com a discussão da temática das violências expressas por meio da vigilância e do controle, bem como do adestramento e da docilização; para enfim apresentarmos a relação de convivência entre professores e alunos estabelecida de maneira vertical, onde o autoritarismo tem potência de fazer viver ou deixar morrer.

O terceiro capítulo, intitulado *O poder baseado no respeito mútuo*, apresenta as características de um poder exercido pelo professor que aplica o amor com energia na educação, agindo de maneira respeitosa com os alunos, caracterizada pela presença do diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Este que chamamos de amor enérgico, promove uma educação conscientizadora e transformadora da realidade social. Nos primeiros subtítulos são, portanto, apresentados os conceitos e as contribuições de Paulo Freire quanto aos termos amorosidade e energia, que nos possibilitam a análise posterior a respeito do diálogo e da reflexão, inerentes à chegada da consciência crítica. Enfim, a amorosidade enérgica é analisada enquanto prática do professor com autoridade. Sendo o aporte teórico deste capítulo a teoria da educação de Paulo Freire.

No quarto capítulo, intitulado *As percepções dos estudantes a respeito da convivência*, apresentamos a pesquisa empírica desenvolvida em instituições de ensino médio públicas do Município de Curitiba/Paraná, por meio de um breve panorama histórico do ensino médio, das características da metodologia utilizada para a coleta de dados, bem como da caracterização dos participantes da pesquisa. E seguidamente, analisamos interpretativamente os dados da pesquisa sobre as percepções dos estudantes a respeito da convivência, a partir do aporte teórico da pesquisa bibliográfica.

2 AS RELAÇÕES DE PODER AUTORITÁRIO

Michel Foucault, pensador e epistemólogo francês, foi um grande estudioso da temática do poder e suas contribuições neste campo mostram-se extremamente relevantes para compreender suas relações estabelecidas nas sociedades ao longo dos anos, especialmente a partir do século XVIII, bem como nos dias atuais. O teórico nasceu em “15 de outubro de 1926, na cidade de Poitiers [França]”, formou-se em “filosofia (1948)” e “psicologia (1949)” (YAZBEK, 2015, p. 15), foi professor, desde “1970 [...] [do] Collège de France” (YAZBEK, 2015, p.23 grifo nosso) até o dia em que veio a falecer, “em 25 de junho de 1984, [...] em Paris” (YAZBEK, 2015, p. 31).

Segundo Díaz, estudiosa da teoria de Foucault,

Três são as condições de possibilidade do entorno social que permitem que a questão do poder surja na obra de Foucault: em primeiro lugar, Maio de 1968, momento no qual é produzido um importante deslocamento no plano insurrecional; em segundo lugar, o trabalho de Foucault no Grupo de Informação sobre as Prisões (GIP), criado em 1971 por causa das greves de fome, protagonizadas em janeiro-fevereiro de 1971 pelos estudantes de esquerda presos; e, finalmente, uma leitura sistemática de Nietzsche, realizada desde 1964 até 1968. (DÍAZ, 2012, p. 85)

Neste capítulo, a partir dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault e de autores que trabalham a sua obra, procuramos conceituar o poder e compreender a sua proveniência, seus objetos e seus objetivos, bem como suas implicações na sociedade e aproximar a temática ao contexto escolar. Portanto, o título “As relações de poder autoritário”, subdivide-se em quatro: *Relação de forças/relação de poder – contribuições de Michel Foucault*, que apresenta considerações do autor a respeito da temática; *De onde provém o poder*, que subdivide-se em mais dois títulos que procuram explicitar como nasce o interesse do homem pelo poder, como ele se expressa sobre o corpo; *O interesse do poder*, que se subdivide em um título para tratar da violência que vigia e pune e da violência que adentra e domestica; e *O poder autoritário e disciplinador*, subdividido em mais um título que procura analisar o espaço escolar e o papel do discurso na educação.

Para tanto, são consultadas as obras de Michel Foucault (1995, 2005, 2008, 2010, 2013, 2015), de Esther Díaz (2012), de Gilles Deleuze (2013) e André Yazbek (2015).

2.1 RELAÇÃO DE FORÇAS/RELAÇÃO DE PODER – CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT

O poder está presente em todas as relações sociais estabelecidas desde os primórdios até a atualidade, seja deixando à mostra ou não suas intenções e estratégias. Por vezes apresentou-se da maneira mais banal, da força bruta, como a que os conquistadores se valeram. Outras vezes, do modo aparelhante, mais silencioso, evitando o alarde. No entanto, seja de que maneira se apresente, o poder sempre é uma relação de forças. Deleuze é bastante objetivo ao definir o conceito de poder para Foucault: “a definição de Foucault parece bem simples: o poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma ‘relação de poder” (DELEUZE, 2013, p. 78). Daí em frente, para uma profunda compreensão dos fatores constituintes do conceito, é que o assunto deixa de ser simples e se torna muito complexo.

A característica fundamental do poder para Foucault é que ele se relaciona com objetos e sujeitos, no entanto sua intenção é o jogo do poder com outras forças. Sendo as relações de poder também relações de forças, o poder sempre se relacionará com outros poderes. Portanto,

Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; **ele incita, induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável**; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243 grifos nossos)

Percebemos assim, que o poder nem sempre é negativo, mas possui potencialidade de ser tanto benéfico quanto maléfico, dependerá de sobre quem influi e sob qual prerrogativa. O poder é uma ação em meio e sobre outras ações, que pode, como escreve Foucault, coagir ou impedir os sujeitos e, nesse sentido, fazer progredir ou deixar que se percam suas potencialidades.

Mas também, é durante essas relações que o poder pode ocasionar as diversas formas de violências, agindo por meio das forças para promover circunstâncias e situações favoráveis ou desfavoráveis a um interesse de quem detém e exerce o poder.

É por esta razão que as grandes teses de Foucault sobre o poder desenvolvem-se sobre três rubricas: o poder não é essencialmente repressivo (já que “incita, suscita, produz”); ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável – classe – e determinada – Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominadores (já que passa por todas as forças em relação). Um profundo nietzscheísmo. (DELEUZE, 2013, p. 79)

Nessas relações, o poder executa suas estratégias de modo, obviamente, a garantir os objetivos de quem o exerce, mas suas ações, por relacionarem-se a outras forças, provocam ações de resposta dos poderes atingidos por suas táticas, e é assim que as relações de forças/poder se constituem. Essas ações de resposta no jogo das forças podem apresentar-se tanto como recuo ou resistência quanto como aceite e concordância, temporários ou não, e para elas também existem respostas. Assim, o campo das forças é marcado por “inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistências” (DELEUZE, 2013, p. 81), num movimento dialético, de ações, reações e novas ações reconstruídas.

As relações de poder, portanto, provocam uma contínua atividade entre os sujeitos, de permitir, resistir ou reagir às imposições advindas dos poderosos, que buscam atender seus interesses, ressaltando que podem haver forças que, por certo acaso, compartilham o mesmo interesse e que, por isso, aliam-se no momento da ação do poder, sem terem se organizado antes para isso, enquanto que outras forças não comungam do mesmo objetivo, tendo que encontrar suas táticas e estratégias para confrontá-lo.

Nesse sistema relacional de forças poderosas o objeto mais apreciado para se fazer valer o poder é o corpo humano, visto que “as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 2013, p.28). Melhor servem ao poder, portanto, a sociedade homogeneizada, pois assim a docilização dos corpos, seu adestramento e

domesticação ocorrem de maneira mais coesa do que seria numa sociedade mais diversa, heterogênea.

O campo do estudo do poder é tão complexo que Foucault aponta para uma microfísica do poder, que entende *micro* “como um domínio, um novo tipo de relações, uma dimensão de pensamento irreduzível ao saber: ligações móveis e não-localizáveis” (DELEUZE, 2013, p. 82). E ainda, o próprio Foucault esclarece:

Uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validação se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças.

Ora, o estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado pelo modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. (FOUCAULT, 2013, p. 29)

Compreendemos, então, que o poder é mais exercido do que simplesmente possuído, e é uma potência que se encontra tanto nos opressores quanto nos oprimidos, mas que nem sempre é posta em ação por uma das partes. E ainda: o poder se expressa por efeitos que não somente resultam numa vitória ou em um apoderamento, mas em um conflito permanente.

Nesse sentido, as instituições se apresentam como lugar privilegiado para a prática das estratégias do poder, visto que elas possuem aparelhos e regras muito prestativas a este serviço. A escola, portanto, é um espaço onde as táticas de poder dos sujeitos dela integrantes se mostram vinculadas às relações de saber. Além desta instituição, Foucault fala sobre outras nas quais as relações de poder se evidenciam, como é o caso, por exemplo, dos manicômios, hospitais e prisões.

Das análises sobre as relações de poder, Foucault retorna às relações de saber que estudara, e avança para a compreensão da relação entre estes dois, falando, então, das relações de poder-saber. O autor reforça a ideia de que os conhecimentos do homem, os seus saberes, aproximam-se das relações de poder, pois “a diferença de natureza entre poder e saber não

impede que haja pressuposição e captura recíprocas, imanência mútua” (DELEUZE, 2013, p. 82). Observação que o próprio Foucault avalizaria:

Seria talvez preciso renunciar a crer que o poder enlouquece e que em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que se possa tornar sábio. [...] Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 2013, p. 30)

Nos tempos atuais, os saberes criados pelos homens, partícipes do que conhecemos por ciências humanas, não apenas os constituem enquanto sujeitos, mas intervêm sobre suas próprias vidas como mecanismos de controle. Entretanto, a relação de poder é acompanhada pela criação de saberes, o que possibilita, senão a fuga desta relação, a reflexão sobre ela para se pensar em uma transformação da realidade.

É importante ressaltar que nessas instituições o poder expresso tem um custo, “evidentemente o custo econômico [...] [e] também o custo propriamente político” (FOUCAULT, 2015, p. 330). Isto porque entre as ações desenvolvidas pelo poder estão a vigilância e a punição, entre outras, que exigem pessoas trabalhando nesse sentido, acarretando um ônus financeiro. Mas ainda estes mesmos dispositivos, como já tratamos acima, por serem empregados em sujeitos políticos, que se assim se reconhecerem, podem provocar respostas, resistências, revoltas, etc., muito custosas ao aparelho governante da sociedade política.

Em todo caso, é válido lembrar as forças que são poderes, possuem a potencialidade de afetar bem como a possibilidade de serem afetadas. A reação sempre deve ser esperada de um exercício do poder, mesmo que favorável ou como uma investida reversa.

2.2 DE ONDE PROVÉM O PODER

Foucault em seus estudos não objetivou conceituar ou explicar a proveniência do poder, como seu colega e substituto no Collège de France, Gilles Deleuze, afirma: “não nos perguntamos ‘o que é o poder? e de onde ele vem?’ mas, como se exerce?” (DELEUZE, 2013, p. 79). Contudo, o autor

acabou por fazê-lo ao aproximar-se do tema, e consideramos de grande valor para compreender o assunto.

Portanto, ao nos debruçarmos sobre as considerações a respeito da proveniência do poder entendemos que as relações econômicas de mercado apresentam-se como forças que estimulam e motivam interesses que acarretam no exercício do poder. Além disso, compreendemos que o biopoder e a biopolítica exercem papel importante na questão, ao criarem delimitadores de conduta e delegarem funcionalidades aos sujeitos apoderados. Estes aspectos da teoria de Foucault serão analisados nos subtítulos a seguir.

2.2.1 O nascimento do interesse do homem – a questão do *homo oeconomicus* e a necessidade do poder

O *homo oeconomicus* no século XVIII era visto como “elemento intangível em relação ao exercício do poder”, mas, como observa Foucault, é na definição de Becker (1962) que ele aparece como o que é manejável, o que vai responder sistematicamente a modificações sistemáticas que serão introduzidas artificialmente no meio” (FOUCAULT, 2008, p. 369).

A fim de problematizar o conceito do homem econômico, Foucault remete ao empirismo inglês, de acordo com Locke (1690) que o define como “um sujeito que aparece como sujeito de opções individuais ao mesmo tempo irreduzíveis e intransmissíveis” (FOUCAULT, 2008, p. 371). Mas, como ressalva Foucault, as escolhas deste homem estarão sempre privilegiando seu bem-estar, mantendo-o, quando possível, longe de que lhe traga dor, sendo a dor “uma espécie de limitador regressivo na análise” (FOUCAULT, 2008, p. 371). Ou seja, um sujeito que decide concordar com o sistema, para que assim não seja reprimido por ele e sofra as consequências dolorosas desta decisão.

O homem econômico é, portanto, participante da lógica de mercado que governa as sociedades atuais e não pode ausentar-se do jogo de forças por ela estabelecido. Nesse sentido, ele assume sua potência de impor poder sobre sua realidade ou simplesmente aceita passivamente o apoderamento que sobre ele será imposto.

Na educação, como veremos mais adiante no terceiro capítulo desta dissertação, diversos obstáculos que são postos frente aos alunos do Ensino Médio, bem como avaliações injustas e/ou que desprezam condicionantes relevantes do processo podem reprimi-los, frustrá-los a ponto de pô-los em situação inerte sobre sua própria realidade, até que simplesmente a aceitem como algo imutável. No entanto, Foucault apresenta um aspecto, condicionante do comportamento humano, capaz de fomentar os indivíduos a buscar a transformação.

Esse princípio de uma ação individual, irreduzível, intransmissível, esse princípio de uma opção atomística e incondicionalmente referida ao próprio sujeito – é isso que se chama interesse. (FOUCAULT, 2008, p. 372)

Portanto, são os interesses que levam o sujeito a aceitar ou a promover modificações em seu contexto, a fim de garantir o melhor que este meio pode lhe trazer, “uma forma de vontade ao mesmo tempo imediata e absolutamente subjetiva” (FOUCAULT, 2008, p. 372). De acordo com Díaz:

Há uma disposição para levar a termo o que, então, se deseja com toda a alma. Deseja-se fortemente aquilo que está sendo prometido. Parece impossível que – mais tarde – se possa deixar de querer isso que – se quer com tanta intensidade. (DÍAZ, 2012, p. 104-105)

Os interesses são organizados socialmente como uma forma empírica de contrato, um tipo de vontade jurídica, mas que só é respeitada enquanto houver interesse mútuo, visto que “o aparecimento e a emergência de um contrato não substituíram o sujeito de interesse por um sujeito de direito” (FOUCAULT, 2008, p. 373), porque se isso tivesse acontecido, o sujeito de direito – que consegue aceitar a renúncia por seus direitos, até os naturais – estaria superposto ao sujeito de interesse – que tem por premissa, privilegiar sua vontade – o que é impossível, pois o interesse é irreduzível. É nessa conjuntura que o sujeito de interesse é egoísta e mais aliado com a organização de mercado, enquanto o contrato aproxima-se do sujeito de direito, o que também culmina numa relação distinta, que os dois estabelecem, com a política.

No ponto de cruzamento entre essa concepção empírica de sujeito de interesse e as análises dos economistas que será possível definir um sujeito, um sujeito que é sujeito de interesse e cuja ação terá valor ao mesmo tempo multiplicador e benéfico pela própria intensificação do interesse, e é isso que caracteriza o *homo oeconomicus*. (FOUCAULT, 2008, p. 376 grifo do autor)

No entanto, mesmo os interesses sendo individuais, dependem, influem e são influenciados, pela coletividade, ou seja, dependem de acontecimentos políticos, sofrem influências de acidentes naturais e ainda de produtos advindos dos interesses dos outros. São essas indefinições que o “inscrevem na realidade e o ligam da melhor maneira possível a todo o resto do mundo” (FOUCAULT, 2008, p. 378). Portanto, por mais que existam tantos interesses distintos quanto existem pessoas distintas, que agem egoistamente, parece haver algo, “uma mão invisível, segundo Smith, citado por Foucault (2008), que faz todas as ações movidas por interesses pessoais articularem-se uma a favor da outra, ou ao menos, ata os fios de todos esses interesses dispersos” (FOUCAULT, 2008, p. 379). Seja por otimismo econômico ou ajuda divina, essa é uma dinâmica que irá fazer com que a vontade de um harmonize-se com a vontade de outros.

Outra característica relevante da colocação de Smith, citado por Foucault (2008), diz respeito a invisibilidade desta mão que harmoniza as vontades dos sujeitos de forma a torná-las proveitosas a todo um grupo social. Contrariamente ao resultado que produz, essa mão invisível não deve procurar o bem coletivo, pois, segundo Foucault, isso traria consequências desastrosas para a sociedade. Daí que seja possível observar então, que há uma harmonização de interesses e conceituações sobre um determinado objeto entre os sujeitos pertencentes a um mesmo grupo social, talvez devido aos saberes por eles constituídos conjuntamente em sociedade.

O caso relevante é que mesmo o interesse pessoal pode ser movido por uma situação casual que, por fim, não trará bons resultados para quem os desejou. Na escola, se um jovem prefere assistir a um filme ao invés de ter aulas de matemática, o interesse do professor em não dar aula alia-se ao do primeiro, mas não é realmente proveitoso para a ele.

Foucault (2008) também apresenta a relação entre o *homo oeconomicus* e a limitação do poder do soberano e a arte liberal de governar a sociedade

civil que, para Foucault (2008), citando Ferguson (1783), tem quatro características marcantes:

- a) A sociedade é entendida como constante histórico-natural para a humanidade, “é simplesmente uma outra distribuição, uma forma de imbricação do social e do natural, já que o social faz parte do natural e o natural é sempre veiculado pelo social”. (FOUCAULT, 2008, p. 405)
- b) A sociedade assegura a síntese espontânea dos indivíduos, pois não há “constituição de uma soberania por uma espécie de pacto de sujeição”, mas sim por vontade natural do homem de viver em grupos. (FOUCAULT, 2008, p. 408)
- c) A sociedade é uma matriz permanente de poder político e nela há uma formação espontânea do poder “simplesmente por um vínculo de fato que vai ligar entre si dois indivíduos concretos e diferentes”. (FOUCAULT, 2008, p. 412)
- d) A sociedade constitui o motor da história, porque a partir dos três primeiros aspectos já citados acima é que surge “um equilíbrio funcional do conjunto” que permite o grupo sobreviver e desenvolver-se. (FOUCAULT, 2008, p. 414)

Foucault conceitua a política como o jogo dessas diferentes formas de governar com seus diferentes indexadores e o debate que essas diferentes artes de governar suscitam (FOUCAULT, 2008, p. 424) e nós podemos compreender que as representações de uma sociedade sobre um objeto são construídas no debate dialógico estabelecido entre os diferentes sujeitos, a partir dos seus indexadores contextuais.

Dá a inquestionável importância tanto do mercado quanto da política enquanto agentes de governabilidade das sociedades e reguladora dos exercícios de poder nela realizados.

2.2.2 O nascimento do poder sobre o corpo e das restrições ao corpo – A questão do biopoder

Durante o século XVIII surge a guerra das raças e o racismo do Estado, sendo a guerra “encarada como gabarito de inteligibilidade dos processos históricos” (FOUCAULT, 2005, p. 285). No século XIX, o que se viu foi o homem biológico ser controlado, pelo poder da soberania, que delega a alguém o direito pela vida e pela morte de outrem, no sentido de deixar viver ou fazer morrer. Ou seja, o soberano de uma determinada sociedade tem o direito de decidir matar os sujeitos que a compõe e de permitir que os nascimentos se deem.

Díaz (2012) comenta que Foucault afirma que o poder da soberania veio subsidiar uma nova política no século XIX, mas com uma grande distinção: nela o poder sobre a vida é exercido como o direito do soberano Estado em fazer viver e deixar morrer. O contraditório, é que este soberano, no Estado, é justamente constituído pelos indivíduos da sociedade para zelar por suas vidas e eleito, em geral, democraticamente. Nesse sistema, “o Estado se encarrega dos problemas sociais e já não se falará da exaltação daqueles que sofrem, mas dos ‘deveres’ para com a sociedade” (DÍAZ, 2012, p. 55).

Desta forma, o cidadão que cumprir com seus deveres resguarda seus direitos civis de ser humano, mas o que descumprir é punido pelo Estado por meio da eficiente tática do poder em que se deixa morrer. Ou seja, o poder que julga o homem como correto ou incorreto em suas atitudes em um determinado contexto, pretende culpabilizar individualmente o próprio homem, não fazendo-o morrer, mas deixando-o morrer, como se a responsabilidade fosse apenas dele.

O governo, no entanto, “tem primazia em relação ao Estado” (DELEUZE, 2013, p. 84), visto que a governamentalidade, a evolução da disciplinarização, atinge maior alcance do que um poder restringido territorialmente. A atitude de governar nada mais é que o exercício supremo do poder, o controle sobre o sujeito apoderado, bem como sobre os dispositivos e ferramentas utilizadas para tanto. Este governo é atualmente regido pelas leis do mercado capitalista, mas além dele existem outros pequenos sistemas

governamentais que constituem as sociedades, organizados de maneira hierárquica, como é o caso das instituições sociais.

Ao trazermos a governanamentabilidade para o ambiente escolar, pode-se facilmente estabelecer uma relação entre o soberano do Estado, descrito por Foucault (2005), com o papel do professor, numa educação tradicional, em sala de aula, visto que este também tem como seu dever zelar pela educação de seus alunos, mas que tem poderes para “fazê-los viver ou deixá-los morrer”. O autor denomina estes poderes de “mecanismos, das técnicas, das tecnologias de poder” (FOUCAULT, 2005, p. 288) e descreve essas técnicas ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX.

No que concerne ao governo soberano, durante o século XVII até meados do século XVIII, basicamente, o poder da coerção era aplicado sobre o corpo das pessoas, pois eles eram compreendidos como “corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos”. Mas ao final do século XVIII e durante o século XIX, a visão de homem já se tornara mais complexa, sendo ele visto de forma plural, não como “homem-corpo”, mas como “homem-espécie”. Foucault denomina esta nova modalidade de poder de “biopolítica da espécie humana” (FOUCAULT, 2005, p. 289).

Segundo Foucault, a nova tecnologia de poder no Estado – a biopolítica, o biopoder – está relacionada a questões de natalidade e mortalidade, mas também aos problemas econômicos e políticos de uma sociedade. A medicina, por exemplo, vai ter a partir daí função de coordenar tratamentos e centralizar informações de acordo com os interesses do Estado, principalmente para tratar das *endemias* (doenças reinantes numa população, mas que não são epidemias) e da velhice trabalhadora. Portanto, estabelece-se uma biopolítica em forma de assistencialismo sutil e racional, que atua no campo “da natalidade e da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio” (FOUCAULT, 2005, p. 292).

Neste sentido, Foucault enumera três aspectos relevantes sobre o tema:

1. Aparece um novo elemento na biopolítica – a população;
2. Considera-se a natureza dos fenômenos;
3. A biopolítica implanta mecanismos de regulamentação, no lugar dos disciplinares. (FOUCAULT, 2005, p.293-294)

Neste momento então, é possível observar “punições menos diretamente físicas, uma certa discricção na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis” (FOUCAULT, 2013, p. 13) que passam a vigorar nas formas de impor sobre o outro as condições, vontades e interesses de um poderoso.

A preocupação do Estado, neste cenário, se desloca do indivíduo para o coletivo e do direito a deixar morrer para deixar viver, mas intervindo na forma de como viver. O corpo não é mais o foco da política, mas, sim a vida. “Temos, pois, duas séries: a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado.” (FOUCAULT, 2005, p. 298).

Ora, as mudanças econômicas do século XVIII tornaram necessário fazer circular os efeitos do poder, por canais cada vez mais sutis, chegando até aos próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos. Que o poder, mesmo tendo uma multiplicidade de homens a gerir, seja tão eficaz quanto se ele se exercesse sobre um só. (FOUCAULT, 2015, p. 325-326)

Ao longo do século XIX, passou-se a perceber o Estado regulamentador agindo também como disciplinador, ou seja, aliando ao seu biopoder a soberania. A polícia, por exemplo, é agente disciplinar do Estado e a medicina é disciplinar e regulamentadora. O que justifica essa mesclagem é que os dois poderes não estão no mesmo nível e, por isso, podem articular-se, mas, para isso, necessitam ser normatizados.

Foucault afirma que o Estado,

Ou ele é soberano, e utiliza a bomba atômica, mas por isso não pode ser poder, biopoder, poder de assegurar a vida, como ele o é desde XIX. Ou, noutra limite, vocês têm o excesso, não mais do direito soberano sobre o biopoder, mas o excesso do biopoder sobre o direito soberano. (FOUCAULT, 2005, p. 303)

Mas, sendo Estado de biopoder, como este pode exercer o poder de morte? Por meio dos preconceitos, como o racismo, por exemplo. O racismo que é a subdivisão da população de acordo com suas raças, uma forma de estabelecer qual é a raça melhor e qual é a raça pior. À pior, claro, reserva-se o racismo que mata, biologicamente ou politicamente, mas o faz justificado pela necessidade de curar e purificar a espécie humana, deixando que viva apenas

a raça boa. Ressalva-se que esta concepção não nasceu no biopoder, ela já existia e foi incorporada a ele.

Para Foucault, o racismo nada mais é que a junção da teoria biológica – evolucionismo – com o discurso do poder, seja em época de colonização ou guerra. “Em outras palavras, cada vez que houve enfrentamento, condenação à morte, luta, risco de morte, foi na forma do evolucionismo que se foi forçado, literalmente, a pensá-los” (FOUCAULT, 2005, p. 307).

Por isso, para Foucault, a guerra racista, no final do século XIX, não era tão somente intencionada a eliminar o inimigo, mas também a regenerar a própria raça, por isso é que justifica-se a morte dos criminosos, doentes e loucos.

Vocês estão vendo que aí estamos, no fundo, muito longe de um racismo que seria, simples e tradicionalmente, desprezo ou ódio das raças umas pelas outras. Também estamos muito longe de um racismo que seria uma espécie de operação ideológica pela qual os Estados, ou uma classe, tentaria desviar para um adversário mítico hostilidades que estariam voltadas para (eles) ou agitariam o corpo social. (FOUCAULT, 2005, p. 309)

É nessa perspectiva que se configura o nazismo, nesta forma de racismo. Um racismo que se torna assassino e, por fim, suicida – as três fases que todo Estado racista percorre. É assim, também, nos Estados capitalistas e socialistas. Mas, o autor, questiona como esse biopoder poderia ser exercido sem que houvesse o racismo, com todas as implicações já citadas? Ele responde, dizendo: “era esse o problema, e eu acho que continua a ser esse o problema” (FOUCAULT, 2005, p. 315).

A partir da apreciação da exemplificação sobre as razões e consequências do racismo, podemos compreender as objetivações dos governos ao segregarem todas as diferenças e os diferentes. Foucault afirma que as prisões sempre foram depósitos de gentes com comportamentos divergentes. Díaz, esquematiza da seguinte forma:

Quadro 1 – “Anormalidades” associadas à desrazão.

RECLUSÃO DE:		
Território da desrazão	POBRES	NÃO POBRES
	<ul style="list-style-type: none"> • Saudáveis • Doentes: <ul style="list-style-type: none"> - curáveis - incuráveis 	<ul style="list-style-type: none"> • Doentes: <ul style="list-style-type: none"> - curáveis - incuráveis
	<ul style="list-style-type: none"> • Lúcidos • Loucos 	<ul style="list-style-type: none"> • Loucos
	Extensivo a: homossexuais, ímpios, sacrilégios, blasfemos, bruxas, alquimistas, hereges, iluminados, doentes venéreos, degenerados, dissipadores, prostitutas, suicidas e libertinos.	

Fonte: Díaz (2012, p. 52).

Assim, “a genealogia como análise da proveniência encontra-se, pois, na articulação do corpo com a História. Deve mostrar o corpo impregnado de História, e a História como destruidora do corpo” (DÍAZ, 2012, p. 98). O governo, seja do Estado ou de outras instâncias, sempre procurou manter afastadas as pessoas e as atitudes das pessoas consideradas anomalias sociais, para desta maneira tentar garantir o controle sobre a sociedade. Esta prática culminou em instituições sociais impregnadas da intolerância, sejam elas prisões ou escolas, entre outras, e das tentativas de formar ou reformar os sujeitos segundo valores determinados pelos poderosos.

2.3 OS DISPOSITIVOS DO PODER, SUAS ESTRATÉGIAS E EFEITOS

Os estudos de Michel Foucault a respeito do poder foram influenciados pelas pesquisas de Nietzsche que, segundo Díaz, entende o poder “como um diagrama, como um dispositivo no qual se relacionam forças”, sendo estas forças potências “ativas e reativas” (DÍAZ, 2012, p. 96). A força do poder empregada sobre o corpo, de onde provém os desejos, portanto, provoca lutas, conflitos, vitórias e quedas. Ativas ou reativas, pretendem manter ou modificar, o essencial é que estas forças são em si poderosas.

Dos encontros, por vezes embates, das diversas forças que compõem as sociedades e dos diversos sujeitos que as possuem, é que nascem os enfrentamentos. E quanto a eles, não existe um espaço específico que os produza, pois “o próprio enfrentamento é o lugar” (DÍAZ, 2012, p. 99). As maneiras pelas quais o poder expressa-se, remontam valores dos quem o

exerce, e são exatamente estes valores que desencadeiam os enfrentamentos, quando deparam-se com outros distintos de si. Daí a dificuldade de se promover um espaço em que os enfrentamentos sejam benéficos a todas as partes envolvidas.

É necessário que se saiba quais interesses movem um sujeito para que se possa inferir sobre os meios de que ele fará uso para alcançá-los, visto que a sua motivação vai encaminhar suas ações. É por isso, que as normatizações morais e éticas, de cunho legal ou informal, socialmente construídas ao longo dos anos, podem sofrer alterações se interessar a alguém que exerce o poder. Foucault argumenta que “em si mesmas, as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou àquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns ou de outros” (FOUCAULT, 2015, p. 69).

O que se dirá então das punições dispendidas aos que descumprem as regras? Vê-se que o “castigo (antes de ser exemplar) foi submetido, pouco a pouco, à necessidade de vingar-se” (DÍAZ, 2012, p. 98), motivado por interesses pouco educativos.

As normatizações e as punições, ou mesmo os direitos e os deveres, estabelecidos a fim de organizar as sociedades, elencando os sujeitos dela pertencentes em categorias de benfeitor ou malfeitor, são na verdade, modos de se controlar os dominados, para que o dominador se mantenha com o poder. Por isso Foucault afirma que “a regra permite reativar sem cessar o jogo da dominação, ela põe em cena uma violência meticulosamente repetida” (FOUCAULT, 2015, p. 69).

Portanto, a violência apresenta-se como um recurso do poder, ferramenta e estratégia utilizada para demonstrar aos outros a força, a potência, detida por alguém. O dominador tem suas técnicas de violência permitidas, e até mesmo regulamentadas na sociedade, mas o dominado é considerado reacionário quando faz uso da mesma medida para confrontar seu algoz. É preciso salientar que nem sempre a violência é posta contra o corpo físico em forma de tortura, pois pode ser apresentada também como violência emocional, espiritual, psicológica, etc. E ela possui tamanha extensão e propagação que pode atingir instâncias da vida pessoal do agredido que nem eram objetivadas no momento da punição.

[...] a burguesia não se importa absolutamente com os delinquentes nem com a sua punição ou reinserção social, que não tem muita importância do ponto de vista econômico, mas se interessa pelo conjunto de mecanismos que controlam, seguem, punem e reformam o delinquente. (FOUCAULT, 2015, p. 288)

O irônico disso tudo é que, muitas vezes, o dominado é cego frente a estas circunstâncias. Foucault, ao falar da *parresía*, traz à tona a discussão sobre o tema da verdade, pois “quem diz a verdade lança a verdade na cara deste interlocutor, uma verdade tão violenta, tão abrupta, dita de maneira tão cortante e tão definitiva, que o outro em frente não pode fazer mais que calar-se”, que deixar-se dominar por aquela verdade (FOUCAULT, 2010, p. 54).

Assim a verdade da violência regulamentada atinge o dominado, que no momento “que descobre por si mesmo, pela ironia, a verdade que ele não sabia saber, nesse caso ele está em presença de uma verdade que ele não pode aceitar e que o leva à injustiça, ao excesso, à loucura, à cegueira...” (FOUCAULT, 2010, p. 54). Na sequência, acrescenta Foucault: “descobrir que o que está posto, permitido e legalizado socialmente, o fragiliza e violenta, torna o sujeito integrante de um processo não apenas anti-irônico, mas até anti-pedagógico” (FOUCAULT, 2010, p. 54).

Nesse sentido, a punição apresenta-se como vingança, e o exemplo que almejaria passar pode nem ocorrer, em vista da incoerência dos julgamentos oferecidos a um mesmo “desvio”. A infelicidade do dominado, então, é dupla: é ser alvo da violência e é, ao tomar conhecimento do que o oprime, tornar-se apático e não ter condições de libertar-se. É necessário salientar que, para Foucault, “o jogo de dominação é uma não relação” (DÍAZ, 2012, p. 99), é uma imposição. Salientamos, portanto, que a dominação não é uma relação de poder, mas uma pura imposição de poder.

As imposições são violentas, e são loucuras, segundo Foucault. Para Díaz, nos estudos da genealogia que Foucault desenvolveu, o autor retrata as muitas características da loucura expressos nas sociedades, onde pode-se depreender que

Impor um costume é loucura. Existem ritos absurdos, cuja única finalidade é lembrar que se deve seguir conservando os costumes. [...] Obrigou-se o homem a tornar-se uniforme, ajustado a regras, necessário, quer dizer, calculável. (DÍAZ, 2012, p. 105)

Vemos, portanto, que a emergência de regras e costumes sociais, muitas vezes, são apenas formas de tornar o povo uniforme, visto que um elemento homogêneo é mais facilmente controlado. Sendo assim, o governo de uma sociedade, pode encaminhar e incentivar, por meio dos seus dispositivos de poder, os sujeitos que dela fazem parte a comungarem de determinados ritos e crenças, com vistas à normatização de suas atitudes e pensamentos.

Por isso, Foucault argumenta sobre a importância das ideologias numa sociedade,

[...] é bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas. Houve provavelmente, por exemplo, uma ideologia da educação; uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar etc.; mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São meios reais de formação e de acumulação do saber [...] (FOUCAULT, 2015, p. 288)

No entanto, essas pseudo ideologias são muito mais formas de controle, pois se apresentam por meio de “métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação” (FOUCAULT, 2015, p. 288). Ou seja, para que o poder possa ser exercido, é preciso que se coloque em circulação um saber por ele selecionado por meio de mecanismos como os descritos acima. Dessa forma, o dominado será inculcado de um saber que interessa ao dominador.

Ao longo dos anos, as características das relações sociais permeadas pelo poder podem sofrer mudanças, mesmo que a premissa de desejo pelo poder não se altere.

Na medida em que, para Nietzsche, os sentimentos, os conceitos e os ideais são resultados de práticas históricas e surgiram em determinado momento, não remetem à nenhuma eternidade. Eis aqui o germen da categoria foucaultiana de descontinuidade. Contudo, há formas sociais que permanecem ou ressurgem. (DÍAZ, 2012, p. 109)

O interesse sobre o corpo, como objeto de poder, foi uma descoberta da “época clássica” (FOUCAULT, 2013, p. 132), mas o interesse por controlar o corpo foi uma tática do “século XVIII” (FOUCAULT, 2013, p. 132).

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente, de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. (FOUCAULT, 2013, p. 132-133)

Os meios de controle pelos quais o exercício do poder do poderoso contra o apoderado podem ser efetivados são diversos, mas muitos deles compreendem algum tipo de violência e de intolerância em seu germe. E então, a violência passa a ser usada como ferramenta do poder quando se “descobre que a dor é um poderoso meio para auxiliar a memória” (DÍAZ, 2012, p. 106), a lembrar quem manda e quem deve obedecer, quem decide o que é justo e em que corpo esta justiça é aplicada.

2.3.1 Entre violências – A estratégia da vigilância e da punição

Deleuze no seu estudo sobre Foucault, repara que nas obras de Foucault, o poder é explicitado numa análise “cada vez mais microfísica” e em “quadros cada vez mais físicos” (DELEUZE, 2013, p. 33), de forma que oferece subsídios riquíssimos para sua compreensão. Pode-se observá-lo, em seus escritos, apresentando-se de diversas formas e valem-se de diferentes instrumentos para estabelecer sua potência.

Seja diretamente no corpo ou em partes mais subjetivas do ser humano, as estratégias do poder englobam, entre outras, as forças da vigilância, da punição, do adestramento e da docilização – que nada mais são que técnicas de controle do outro, das suas ações e até mesmo de seus pensamentos.

Relativo à vigilância, o autor apresenta a organização das instituições como ferramenta essencial de fiscalização. Sejam elas hospitais, escolas ou prisões, todas tão fundamentais ao funcionamento da sociedade quanto para o controle dela. Para este fim, até mesmo a arquitetura corrobora, pois é realizada de forma a facilitar a inspeção dos que exercem o poder, e dificultar a privacidade dos que a ele estão subordinados.

Na *Microfísica do Poder* o autor fala a partir da ideia de panóptico, apresentada por Bentham (17--)¹, ao retratar a posição da arquitetura a serviço do poder nas instituições sociais, pois “ele [Bentham] coloca o problema da visibilidade, mas pensando em uma visibilidade organizada inteiramente em torno de um olhar dominador e vigilante” (FOUCAULT, 2015, p. 326 grifo nosso). O panóptico é, portanto, um sistema de controle por meio do qual um grupo organizado em um só nível, circuncida em forma de anel, uma torre alta e central. Nesta torre está o poder que controla o anel, o vigia da posição privilegiada em que se encontra, enquanto o anel, além de não saber ao certo se ou quando é vigiado, não pode esconder-se nem olhar a torre tão profundamente quanto é observado. “O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre, a qual possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel” (FOUCAULT, 2015, p. 319). Eis o princípio da organização dos espaços com vistas à vigilância das escolas, hospitais e prisões.

Seu problema não era fazer com que as pessoas fossem punidas, mas que nem pudessem agir mal, de tanto que se sentiriam mergulhadas, imersas em um campo de visibilidade total em que a opinião dos outros, o olhar dos outros, o discurso dos outros os impediria de fazer o mal ou o nocivo. Isso será constantemente presente nos textos da Revolução. (FOUCAULT, 2015, p. 327)

Se a intenção da vigilância era, em princípio, evitar o momento da punição, não atingiu seu objetivo, pois desvirtuou-se muito nos dias atuais. O que se percebe nessas instituições é o uso das ferramentas de vigilância intimamente ligadas aos mecanismos de punição. Parece que se vigia já com a intenção de punir.

A punição é retratada por Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* (2013) de forma chocante e detalhada, por meio de um relato histórico verídico, a partir do qual o autor esmiúça um estudo sobre o assunto. Nele encontramos subsídios para compreender a ocorrência dos suplícios nas sociedades medievais, e ainda para analisar os suplícios modernos que ocorrem nos dias atuais, mesmo que de maneiras distintas daquelas. À época as sentenças punitivas podiam levar a morte lenta ou rapidamente, dependia-se do julgamento dado ao crime cometido,

¹ BENTHAM, Jeremy. Panopticon, Words. Ed. Bowring, t. IV, p. 60-64, 17--.

Quase sem tocar o corpo, a guilhotina suprime a vida, tal como a prisão suprime a liberdade, ou uma multa tira os bens. Ela aplica a lei não tanto a um corpo real e susceptível de dor quanto a um sujeito jurídico, detentor, entre outros direitos, do de existir. (FOUCAULT, 2013, p. 18)

Nesse sentido, é perceptível a relação entre a punição e a suspensão de direitos, mesmo o mais subjetivo e intrínseco ao sujeito, o que atualmente é reconhecido como Direitos Humanos, pode ser “perdido” ao se descumprir um dever social. Na atualidade observa-se a ocorrência de algo parecido, visto que os direitos humanos são “retirados” do indivíduo quando este descumprir um dever, sendo julgado por alguém colocado por relações de forças na posição de juiz, que assume o papel do detentor da verdade absoluta. Depreende-se então que o direito não é ao humano, mas ao cidadão devidamente quite com a sociedade a qual pertence.

Em termos gerais, a punição tem um objetivo:

Para cada crime, sua lei; para cada criminoso sua pena. Pena visível, pena loquaz, que diz tudo, que explica, justifica-se, convence [...]. Cenários, perspectivas, efeitos de ótica, fachadas às vezes ampliam a cena, tornam-na mais temível, mas também mais clara. [...] Mas o essencial, para essas severidades reais ou ampliadas, é que, segundo uma economia estrita, todas elas sirvam de lição: que cada castigo seja um apólogo. (FOUCAULT, 2013, p. 109)

A punição, portanto, exerce dupla função: a garantia da vingança e a possibilidade de servir de exemplo. No entanto, mesmo em meados do século XVIII, Foucault relata que a população passava a se indignar com a falta de humanidade durante as execuções dos atos punitivos, pois passou a clamar por “um castigo sem suplício” até para o “pior dos assassinos” (FOUCAULT, 2013, p. 72). Vemos aí a solidarização entre os seres humanos, quem sabe, indícios de um anseio pela regularização de direitos humanos inalienáveis, que preservem a dignidade de todo ser humano.

Entretanto, a busca pelo fim das punições supliciativas, como diz Foucault, impulsionou a formulação de ferramentas menos invasivas de controle e punição, pois, para ele, o poder possui a capacidade de ser reformulado, para que não deixe de ser exercido. Advém disso os mecanismos de adestramento e docilização, técnicas de disciplinarização. (FOUCAULT, 2013).

2.3.2 Entre violências – A disciplina e o adestramento no contexto escolar

A disciplina refere-se “em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 2013, p.137). Quanto ao cercamento literal do espaço escolar, Foucault descreve que para os colégios “o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito” (FOUCAULT, 2013, p.137). O objetivo desta maneira de controle expressa-se ainda no individualismo, “a lógica que se fixa então é a que estabelece: cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 2013, p.138).

O espaço regido pela disciplina não é apenas o físico, mas também o temporal, onde cada atividade tem seu tempo correto de ocorrer e assim os acontecimentos, bem como as pessoas, possuem um lugar na fila. Fila esta que

Individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. [...] A ordenação das fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas, segundo uma ordem de dificuldade crescente. (FOUCAULT, 2013, p.141).

A organização das filas, da ordenação, para Foucault, é indício da disciplinarização. Bem como o controle do tempo de duração das atividades, pois “a exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, 2013, p.145-146). Aí nascem novas discriminações no espaço escolar, haja visto que quem não produzir no tempo preestabelecido será considerado inadequado a este ambiente.

O tempo controla as ações do corpo, portanto retira seu controle natural para dar lugar ao controle adquirido por meio de treinamentos. Na escola, treina-se a boa grafia, a postura, etc. Nada de negativo nisso, não fosse o critério da imposição destes treinamentos, o que os coloca no patamar do adestramento.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ela não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 2013, p.164).

O adestramento ocorre por meio da vigilância hierárquica, da junção dos aparelhos disciplinadores e de observação contínua. Um modelo muito adequado de comparação é a realidade dos acampamentos militares onde se ensina a ser, fazer e pensar dentro de um determinado enquadramento, sem que o sujeito tenha necessariamente desejado aprender. Desta forma, os quartéis objetivavam-se a adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. (FOUCAULT, 2013, p.166)

Afinal, uma população saudável, qualificada, politicamente obediente e moralista é tudo o que um governo pode querer, claro que sem rejeitar seu poder de fazer viver ou deixar morrer. Por isso mesmo, as diferentes instituições sociais compartilham dos mesmos princípios, como é o caso da escola.

2.4 FAZER VIVER OU DEIXAR MORRER - O PODER AUTORITÁRIO E DISCIPLINADOR NO ESPAÇO ESCOLAR

O espaço escolar é permeado de múltiplas expressões de poder, sejam elas oriundas dos docentes, dos discentes ou dos demais profissionais da educação, bem como das políticas públicas e seus agentes. Cada uma delas é representativa, respaldada em uma concepção de mundo e corrobora para um objetivo, que é o bem individual ou comum da categoria social a qual o sujeito pertence, em outras palavras, as expressões práticas de poder possuem uma gênese e uma finalidade.

Michel Foucault, apresenta o poder autoritário como disciplinador, adestrante e controlador, que descobre o corpo “como objetivo e alvo de poder” (FOUCAULT, 2013, p. 132). Deste modo, a organização do trabalho educativo das escolas legitima ou rechaça esta ideia, e assim o espaço em sala de aula

pode ser permeado por táticas impostas pelo autoritarismo dos que detém o poder na e da escola.

A organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...]. Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2013, p. 142)

A despeito das individualidades e das diversidades que compõem o universo das instituições educativas e da riqueza de conhecimento que há na vivência com elas, a verdadeira convivência, o poder autoritário na escola renega as contribuições dos que considera inferiores, disformes da organização preestabelecida, como é o caso de muitos alunos. É precisamente do interior deste sistema, como diz que Mesquida que

[...] Paulo Freire analisa criticamente a opressão, isto é, a violência contra corpos proibidos de serem, aos quais ele denomina de corpos interditados, prescritos. A prescrição como a imposição forçada de uma visão de mundo, de uma maneira de ser, de uma consciência à outra [...] (MESQUIDA, 2011, p.151)

Ao fazer uso do que acreditam ser seu direito, os professores podem abusar do poder, digo abusar, pois, há que se esclarecer, que ter conhecimentos é um poder, que proporciona autoridade, mas não legitima o autoritarismo. Visto que ter posse é ter poder sobre, o indivíduo que detém um saber pode ser considerado autoridade quanto a ele, mas não tem de forma alguma o direito de ser autoritário com outrem.

No entanto, sob a perspectiva adestradora, e “do ponto de vista de tal ideologia [*imobilizadora*], só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” (FREIRE, 2014a, p.21 grifo nosso). Há de se tomar cuidado para que a escola não caia, se é que já não caiu, nesta realidade.

Mas, salienta-se que “o que faz com que o poder seja aceito é que simplesmente ele não seja pensado como uma força que diz não, mas que de fato produz coisas, induz prazer, forma saber, produz discursos” (DÍAZ, 2012, p. 95). O poder é desejado, mesmo por quem por ele é oprimido, e este fato lhe reserva grande potência.

Como já discutido anteriormente, nas sociedades antigas, o soberano agia de maneira antidemocrática e detinha o poder de decisão sobre a vida do seu povo subordinado. Ele possuía o poder de deixar viver ou fazer morrer, enquanto que nos dias atuais percebe-se o poder dos governos republicanos, em tese democráticos, exercendo o poder de, silencioso, mas dispendioso, fazer viver ou deixar morrer, o que para Foucault seria gerir a vida dos sujeitos destas sociedades, como esclarece Deleuze:

Nossas sociedades disciplinares passam por categorias de poder (ações sobre as ações) que podem ser definidas assim: impor uma tarefa qualquer ou produzir um efeito útil, controlar uma população qualquer ou gerir a vida. Mas as antigas sociedades de soberania se definiam por outras categorias igualmente diagramáticas: confiscar (ação de se apropriar de ações ou produtos, força de confiscar forças) e decidir a morte (“causar a morte ou deixar viver”, o que é bem diferente de gerir a vida). (DELEUZE, 2013, p. 91)

Nas instituições escolares encontramos diversos dispositivos com este intuito, por vezes mascarados por outras não, onde os profissionais da educação utilizam do poder do Estado, por eles ali representado, para se fazer viver ou deixar morrer o alunado. A problemática inerente a esta questão é tão profunda quanto perturbadora, mas as forças presentes neste espaço não podem ser vistas de maneira ingênua. Tanto os profissionais da educação quanto os alunos, também estão sob o poder da disciplinarização e do adestramento, visto que

O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmo que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. (FOUCAULT, 2013, p.170).

Ou seja, na hierarquia de controle e vigilância estão todos os sujeitos do processo educativo, visto que o poder é exercido sobre todos e todos podem exercer alguma forma de poder também. É, por esse motivo que se faz tão latente a necessidade do ato reflexivo sobre o que se faz e porquê se faz ocorrer na escola, tanto por parte dos professores como dos alunos. Pois só assim, ao passo que se toma consciência crítica sobre a realidade em que se vive, é possível repensá-la, ressignificá-la e transformá-la.

Portanto, grande potencialidade de denúncia há no ver e no falar, haja visto que o próprio poder não o faz, mas provoca nos sujeitos esta ação. No momento do confronto com o poder expresso nas sociedades e instituições, que está presente em todas as relações humanas e constitui a realidade que vivemos. Na verdade, o que o ocorre é que ao desnudar-se o poder, ou ao menos uma de suas estratégias, o sujeito apoderado força-se a falar, este “choque com o poder coloca-os sob as luzes por um instante e faz com que eles falem” (DELEUZE, 2013, p. 89).

Para além da denúncia, existe ainda a realidade do anúncio, pois cada sujeito se apresenta ao mundo ao seu redor de forma a tentar garantir a efetivação de seus desejos. Uma das maneiras usadas para tanto é o discurso, visto que “não há discurso sem desejos” (DÍAZ, 2012, p. 87), observando que

Foucault tenta demonstrar que o discurso não é uma tênue superfície de contato ou de enfrentamento entre uma realidade e uma língua, mas um conjunto de regras adequadas a uma prática e que essas regras definem o regime dos objetos. (DÍAZ, 2012, p. 86)

Por este motivo, ouvir o que os partícipes das relações de poder têm a dizer sobre o que veem e o que desejam mostra-se tão relevante para a compreensão das estratégias e dos efeitos que as forças empregadas sobre eles provocam. Ressalva-se que

As relações de poder designam “a outra coisa”, à qual os enunciados (e as visibilidades também) remetem, embora estes últimos se distingam muito pouco daquelas, graças à operação imperceptível e contínua dos integradores. (DELEUZE, 2013, p. 90 grifo do autor).

Por conta disso há nos discursos enunciados, oralmente ou por registro escrito, sinais de uma raiz mais profunda, que talvez nem mesmo os sujeitos que os fazem saibam. É o problema da não reflexão sobre a realidade vivida e da renúncia a busca dos significados do que se consolidou como verdade. Os porquês são de extrema importância para se compreender a questão do poder, tanto na sociedade em geral como no espaço escolar.

Conforme discutido neste capítulo, vivemos em uma sociedade que continua a excluir o diferente no espaço escolar, seja por considerá-lo louco, deficiente ou delinquente, enfim uma anomalia que pode prejudicar o bom funcionamento da estrutura institucional. Estas mesmas estruturas também

continuam a exercer papel de formação, ou re formação, dos sujeitos, por meio dos instrumentos de vigilância, controle, disciplinarização e adestramento.

Portanto, entendemos que a instituição escolar de ensino médio, oferecida às juventudes, cerceia os pensamento e ações desses jovens visando sua liberdade controlada. Nesse sentido, a ideia de maioridade em Foucault, que é apresentada a partir do conceito de menoridade de Kant, contribui para a análise a respeito da privação da liberdade. Pois, para Kant, citado por Foucault,

Primeiro, menoridade quer dizer: “incapacidade de se servir do seu entendimento sem a direção de outrem”, menoridade de que [o homem] é ele próprio responsável, já que “a causa dela reside, não numa falha do esquecimento, mas numa falta de decisão e de coragem para se servir [do seu entendimento; M.F.] sem a direção de outrem. (FOUCAULT, 2010, p. 25 grifos do autor)

Dessa forma percebe-se que o interesse dessa escola, não é promover a libertação, mas provocar a manutenção da menoridade. Mas Foucault, por meio da reação às forças regulatórias, demonstra a possibilidade dos sujeitos superarem esta realidade e aproxima-se ao pensamento de educação libertadora de Paulo Freire.

Ao tratar a temática do poder e nos debruçarmos sobre sua proveniência e implicações percebe-se muitas de suas estratégias presentes no espaço escolar. Observa-se também que o poder, como discutido ao longo deste capítulo, está em todo lugar e que toda pessoa possui capacidade para exercê-lo de alguma maneira. As características de sua expressão dependem das motivações do sujeito, do nascimento de seus interesses. Interesses que, por sua vez, fomentam uma atitude.

Portanto, percebe-se uma congruência entre o pensamento de Michel Foucault e Paulo Freire no que se refere a interesses e ações, visto que o poder mais é exercido do que possuído, bem como a autonomia, e estes são os motores da atitude reativa.

Os sujeitos avaliam seus interesses enquanto numa determinada situação e valem-se do exercício do poder com fins à mudança ou manutenção desta, ou seja, valem-se da autonomia para a tomada de atitude com consciência crítica, que é a conscientização. No entanto, os sujeitos que não percebem seu potencial de exercício do poder são facilmente dominados e

passam a participar do exercício do poder de outros sujeitos, eis a dinâmica do oprimido e opressor.

Sendo o objetivo do poder atingir o controle, para Foucault, ele se expressa mais enfaticamente nos corpos e, para Freire, nas mentes, modos de controle que retiram dos sujeitos seu poder sobre si mesmos, sua autonomia. Além disso, estas práticas de controle furtam a dignidade e os mantêm em estado subjugado, usando de subterfúgios autoritários para isso. Apenas uma tomada de atitude consciente ocasionará uma real mudança nesta circunstância e, portanto, sem a coragem de amar e a coragem de lutar, o que chamamos nesta dissertação de amorosidade enérgica, não há libertação dos oprimidos.

Por este motivo, os interesses do poder do Estado conservador que rege as instituições escolares não visam uma educação baseada no amor e na energia, ou seja no respeito e na valorização dos sujeitos do processo, visto que elas são ânimo de vida aos oprimidos e ensinam a eles o caminho da mudança, da libertação.

Foucault relata a realidade destas instituições sociais permeadas por violências punitivas e adestrantes, conservadoras do *status quo*, enquanto Freire apresenta a realidade da instituição escolar, mas seu enfoque maior é promover a mudança libertadora e consciente dos sujeitos que fazem parte dela. O primeiro aborda mais enfaticamente o autoritarismo como gênese do exercício do poder violentador e o segundo o amor e a energia nos processos educativos exercidos com autoridade como ponto de partida para a superação daquele, com vistas a conscientização e transformação social.

É a esta realidade na qual o poder autoritário predomina e avança que ansiamos denunciar e assim proporcionar uma reflexão que contribua a sua superação. Portanto, o próximo capítulo tratará do poder expresso com autoridade por meio da amorosidade enérgica de Paulo Freire.

3 O PODER BASEADO NO RESPEITO MÚTUO

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido mundialmente apenas como Paulo Freire, foi um grande pensador da educação brasileira. Ele “nasceu em Recife, PE, em 19 de setembro 1921” (GADOTTI, 1996, p. 28) e faleceu em “2 de maio de 1997 em São Paulo” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2015). Como educador que, essencialmente ele foi, sua ação educativa mais conhecida é a que desenvolveu com a alfabetização de jovens e adultos.

Ao longo de sua trajetória profissional, sua motivação foi estar a serviço de uma educação libertadora, por isso “a paidéia freireana é mediatizada pelo *logos* da esperança militante – a utopia da libertação” (MESQUIDA, 2007, p. 27). Com este fim, a educação para ele apregoa a amorosidade e a energia em seu escopo, como características fundamentais.

Nesse capítulo apresentamos as contribuições de Paulo Freire a respeito dos temas amor e energia (tanto como “*dynamis*” quanto como afirmação ordenadora), a fim de se analisar o conceito de amorosidade enérgica. Portanto, o título *O poder baseado no respeito mútuo* é dividido em quatro subtítulos, como segue: A amorosidade na prática educativa, que discute as implicações do amor nas relações de convivência entre professor e aluno no processo educativo, destacamos a importância do diálogo para isso; A energia na prática educativa, que apresenta o papel da energia no trabalho docente como ponte para o efetivo ensino conscientizador; Amor e energia – a amorosidade enérgica, que analisa a união destes dois elementos na educação e discute a relevância deste nexos para uma convivência escolar entre professor e aluno que se alinhe aos pressupostos de uma educação libertadora.

Para analisar estes temas tomamos como aporte teórico as obras de Paulo Freire (1980, 1986, 1991, 2001, 2002, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a e 2015b), Mesquida (2007, 2011 e 2012) e Eyng (1995, 2009, 2011, 2013 e 2014).

3.1 A AMOROSIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA

A educação direcionada à transformação social, preocupada com a integralidade do desenvolvimento dos sujeitos que dela participam é a que se responsabiliza pelo ensino com efetividade, oportunizando uma educação amorosa. É necessário explicar que a amorosidade no trabalho educativo, não está no sentido do amor romântico, mas do amor respeitador entre seres humanos. Freire escreve que este amor

Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 2014a, p.138 grifos do autor)

Nesse sentido, o autor afirma que o trabalho do educador exige amorosidade, pois “sem a qual seu trabalho perde o significado” (FREIRE, 2013b, p. 123). Esvaziada de significado porque deixa de demonstrar que ama o mundo, que ama os processos de luta e superação da opressão que a educação deve proporcionar. O amor no ensino, portanto, é sim amor ao educando, mas também ao ser educador e a exercer toda a potência libertadora de seu papel, com responsabilidade e comprometimento.

Desta forma, se faz intrínseco a este amor a prontidão à luta, característica que está presente nos processos de ensino conscientizadores, pois preocupam-se com o anúncio, denúncia e transformação do mundo. Além disso, os sujeitos do processo educativo não deixam de ser gente para ser objetos em sala de aula, pelo contrário, eles levam para este contexto todos os seus sentimentos, gostos, impaciências e preocupações consigo. Melhor será aos educadores e aos educandos, a escola e ao ensino que considerem a integralidade desses homens e mulheres que estão na escola.

Devo refletir: é preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal amados e as mal amadas entendem a atividade docente como um *quefazer* de insensíveis, de tal maneira cheios de *racionalismo* que se esvaziam de vida, de emoção, de sentimentos. (FREIRE, 2013b, p. 165 grifos do autor)

Para Freire, o que necessita ser compreendido pelos educadores é que não há uma separação entre o ser que pensa, estuda, e o ser que sente. O ser e o sentir não apenas são concomitantes, mas são momentos de um aprendizado que conduz à ação. No entanto, é importante ressaltar que esta pedagogia que valoriza a amorosidade como relevante componente do ensino libertador das opressões não pode perder o controle e permitir que seja exacerbada “a alegria, a afetividade, em detrimento da cognitividade” (FREIRE, 1991, p. 95).

Os extremos são desfavoráveis, seja em relação a exacerbção do amor ou da negação a ele. A esse respeito, Paulo Freire discute as características da educação bancária, que não considera a construção de conhecimentos, mas a transmissão de informações, definindo-a como opressora. Nessa educação a opressão “nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 2013a, p. 90). A fim de descrever as diferenças de uma educação bancária, não amorosa, de uma educação libertadora, com amorosidade, explicita:

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai *depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (FREIRE, 2014b, p. 65 grifos do autor)

O amor então é assim, o exercício do respeito, do bom-senso, do querer bem, do diálogo. E ainda mais que isto, o amor se expressa no compromisso com o exercício do magistério. Portanto, nós professores, “devemos nos entregar com a clareza filosófica indispensável à prática política de quem se sabe mais, muito mais, do que pura pedra no jogo de regras já feitas” (FREIRE, 2015b, p. 141).

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada *vocação*, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. (FREIRE, 2014a, p. 139 grifo do autor)

O trabalho docente contrário à domesticação, necessariamente será engajado na transformação social, a partir do reconhecimento crítico do sujeito e do contexto em que ele vive. Desta forma, a prática educativa e os processos de ensino e aprendizagem, bem como suas implicações, dependem do posicionamento crítico tanto do educador, quanto do educando. Na citação acima, Freire discorre a respeito do papel que o educador deve assumir ao exercer o magistério, a fim de que, com dignidade e atives, resguarde os seus devidos direitos, por meio da luta política, e cumpra o seu dever de ensinar com respeito à dignidade da tarefa. E, assim agindo, suas conquistas reverberarão para os seus educandos e para o contexto escolar.

Assim, a amorosidade será representante de uma educação como respeito e comprometimento, ao ensino e às diversidades que compõem a integralidade dos educandos, educação como prática da liberdade, visto que

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 2013a, p. 98)

Em meio a todas estas nuances, Freire observa que toda esta educação é permeada pela amorosidade, demonstrando a importância dela estar presente nos processos educativos. Entendemos, portanto, que o amor não pode ser apenas discurso, mas efetiva prática que se dá por meio do respeito, que por sua vez, possibilita o diálogo entre os sujeitos.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia do amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. (FREIRE, 2013a, p. 110-111)

Nesse sentido, o amor é representado na educação pelo diálogo e pelo compromisso efetivo em educar. Percebe-se que a amorosidade no processo de ensino e aprendizagem faz-se expressão do respeito ao outro, funda-se no agir não autoritário e de submissão, sem que esta premissa deteriore ou cause prejuízo a autoridade do educador, como mediador do conhecimento.

3.1.1 Diálogo – A expressão do amor

Para nós, a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto, sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização. (Rodapé FREIRE, 2013a, p. 110)

O amor em Freire aparece intimamente ligado ao desejo de transformação e expressa-se pelo anseio em humanizar o oprimido, bem como o opressor. Torna-se, portanto, importante instrumento para a libertação, haja visto que “não é devido à deteriorização da palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa, nem os revolucionários fazerem silêncio de seu caráter biófilo” (rodapé FREIRE, 2013a, p.110). Para tanto, atribui ao diálogo o importante e indispensável, papel de estabelecer um elo de ligação entre um homem e outro, ou entre o homem e natureza. Para que, assim, se possa pensar criticamente sobre as relações estabelecidas consigo e a sua volta, que determinam as condições com as quais este homem passa a conviver.

O educador conscientizador desenvolve seu trabalho pedagógico respeitando o diálogo e o contexto sociocultural do educando. Imprescindível a ele, portanto, é a capacidade de amar, para poder respeitar seu aluno, e assim ser capaz de dialogar com ele, sendo que este diálogo só se efetivará quando houver humildade de ambos os lados. Freire explica que “é nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 2014a, p. 117).

Diálogo é, portanto, “o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1980, p. 82).

Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82-83)

Diálogo é o uso da *palavra*. Este uso que se dá de forma corriqueira, mas que apresenta uma gama de significados sociológicos, antropológicos, e também introspectivos. A construção de uma conversa é a apresentação ao mundo das palavras de um sujeito, é a exposição dele, de suas observações e

análises próprias, a uns outros sujeitos. As palavras expressas nos diálogos são dotadas de conteúdo do emaranhado que forma o Eu – o que um sujeito conhece, vivencia, tem curiosidade.

Por isso, o amor é fundamento do diálogo. Só quem ama é capaz de interessar-se pelo que o outro tem a dizer e acreditar que a reflexão crítica sobre suas próprias inquietações pode levá-lo à transformação, visto que “seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre os sujeitos” (FREIRE, 2013a, p. 113).

Nada mais justo que sua educação, também feita de palavras retiradas de um contexto, considere aquelas que são dos educandos, de seus contextos de vida. Tão mais fácil será ao educador motivar seus educandos ao aprendizado quando integrar os conhecimentos escolares aos conhecimentos advindos do contexto sociocultural deles, já que estes fazem parte do que eles são e da forma como veem o mundo e com ele interagem. Ademais, é uma forma de demonstrar respeito pelo educando e por todas as condicionantes que o constituem, pois “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício” (FREIRE, 2014a, p. 82).

Freire demonstra a questão do diálogo contextualizando chamando a atenção não só aos temas por ele tratados, como também pelas formas de se conduzir e de se falar no momento dialógico. O autor explicitando sua própria prática, quando “nas salas de aula, ao estudar o discurso dos estudantes, [...] eu procurava fazer com que minhas frases se aproximassem do idioma coloquial, em termos de velocidade, humor, referências coloquiais e expressões usadas pelos alunos” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 172-173).

Para Freire, existem três formas por meio das quais pode-se fazer uso da palavra: a práxis, que – num movimento sempre dialético – sobre ela reflete criticamente, com vistas a compreendê-la, e, assim, age com a potencialidade de transformar sua realidade; a palavreria, que é o detrimento da ação em prol apenas da reflexão; e o ativismo, que é a exclusividade da ação, sem nenhuma reflexão. As duas últimas, no entanto, não se efetivam como palavra verdadeira, sendo assim uma palavra inautêntica, pois é “[...] uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia

verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2013a, p. 108).

A palavra, se autêntica, legitima o diálogo como parte intrínseca da educação, visto que todo diálogo não é uma simples “doação do *pronunciar* de uns a outros” (FREIRE, 2013a, p. 110, grifo do autor), como ocorreria numa educação bancária, e sim um momento de criação. Através da dialogicidade os ambientes educativos oportunizam a efetiva construção do conhecimento e a análise crítica do mundo, decorrendo disso os processos de transformação, pois “o diálogo é a própria essência da ação revolucionária” (FREIRE, 1980, p. 84-85).

É nesse sentido que se faz impreterível a existência do diálogo em todo processo de ensino e inquestionável a sua relevância, visto que o falar do professor sozinho, ou até mesmo o responder mecânico dos alunos, sem a dialogicidade verdadeira, não promove a efetividade do ensino, somente o acúmulo e a repetição de informações, que não geram a produção de conhecimento.

O papel do diálogo no ensino, refere-se a não imposição de ideias, repassadas pelo professor, ou pelo livro didático, que só reproduz um modelo de agir e conviver em sociedade plausível às políticas vigentes, pois “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 2013a, p. 228), e sendo assim, a tão comum a “cultura do silêncio, que se gera na estrutura opressora” (FREIRE, 2013a, p. 238) poderá ser superada nos ambientes escolares.

A superação da cultura do silêncio nas escolas faz-se fundamental para uma educação amorosa e libertadora. Uma expressão bem comum de se ouvir na escola, é uma afirmação sobre os alunos terem direito a ter vez e voz neste ambiente, essa que é também uma preocupação de Freire, enfatizada muito em sua teoria, apresenta a necessidade de haver conversa, trocas de experiências e discussões nas aulas. O autor promove esse diálogo em um Círculo de Cultura, que nada mais é que a disposição dos educandos em círculo para uma conversa, que envolverá a comunicação dos aspectos culturais de cada um.

Para além do respeito ao diálogo, há ainda outra vertente do respeito a linguagem que se refere a adequação do que é ensinado com a possibilidade de compreensão do educando. Nesse sentido,

Toda essa atividade educacional do programa oficial não tem falado a linguagem *de/es*, nem desenvolvido seu desejo crítico, nem se relacionado com os temas profundamente enraizados em suas vidas. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 112)

Essa metodologia de ensino pode trazer às aulas muita riqueza e benefícios que auxiliarão o educando e o educador a aprender e a ensinar, juntos, como parceiros de um mesmo processo, além de contribuir substancialmente na promoção humana da sociedade, já que o diálogo promove no educando uma “auto inserção crítica na realidade, que é a conscientização, fazendo com que sua apatia se transforme num estado utópico de denúncia e anúncio” (FREIRE, 1980, p. 89).

Importante salientar que o diálogo pode ocorrer entre diferentes, mas nunca entre antagônicos, e, por isso, a premissa do respeito mútuo e a humildade precisam se fazer presentes. E num movimento dialético, de opiniões favoráveis e contrárias, educando e educador poderão construir e reconstruir o conhecimento.

3.2 A ENERGIA NA PRÁTICA EDUCATIVA

As relações educativas são práticas que exigem posicionamento, seja ele acrítico imobilizante, como o caso da educação bancária, ou problematizador crítico e transformador, como é o caso da educação libertadora. O papel que o educador assume nos processos de ensino, portanto, possuem potências e características que atendem aos seus interesses.

Quando o interesse for de libertação, a educação deve realizar-se com comprometimento, responsabilidade e rigorosidade. Freire e Shor (1986) falam a respeito do rigor na educação libertadora como uma possibilidade e um compromisso que precisa ser assumido pelo educador e é um dever se a intenção é a transformação. Por isso, a rigorosidade e a autoridade não são

características renegadas no ensino que respeita com amorosidade o educando, pelo contrário, comprova sua posição.

Ao propor organização às aulas, o educador fornece aos educandos os subsídios a eles necessários para seu aprendizado, visto que nem sempre eles próprios detêm a autonomia para fazê-lo sozinhos. Esta atenção do educador demonstra sua energia educativa e proporciona um ensino com autoridade sem autoritarismo.

No entanto, é preciso ressaltar que existem forças exercendo poder sobre o espaço escolar e conseqüentemente sobre seus agentes e, portanto, a prática do professor é influenciada por elas. Freire argumenta que

As autoridades escolares e estaduais procuram elaborar um currículo básico que seja até “à prova de professores”. Imagine só isso – deixar legalmente o professor individual fora do processo de elaboração do conhecimento. [...] Essa pedagogia se apresenta como um modelo profissional de ensino, muito bem construído, com a aprendizagem facilmente quantificada e medida, facilmente avaliada e convenientemente fiscalizada por supervisores. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 95-96)

A energia empregada pelo educador em sua atuação na escola deve concentrar-se em também analisar estas condicionantes e, se necessário, lutar contra as opressões a elas vinculadas, para que se possibilite a garantia de um ensino contextualizado, problematizador e crítico na escola. E para tanto, se faz indispensável que os conteúdos selecionados bem como as estratégias de ensino e as avaliações da aprendizagem estejam consonantes com a realidade vivenciada pelos educandos.

Existe ainda uma problemática inerente às relações de amorosidade enérgica entre educadores e educandos que reside na interpretação errônea das atitudes. Se um educando interpreta que a paciência e o respeito delegados a si pelo educador são desvalorização de sua capacidade ou como “se esperássemos menos deles” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 113) podem ocorrer prejuízos no ensino. Portanto,

O educador responsável tem que ser [...]: um professor, liderando como professor e aprendendo como aluno, criando um clima aberto em muitos sentidos, mas nunca repito, nunca, um clima de *laissez-faire*, *laissez-aller*, mas, pelo contrário, um clima democrático sim. [...] aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 113-114 grifos do autor).

Salvo estas precauções, o educador pode valer-se da amorosidade no ensino e aliá-la à energia, na qual a autoridade respeita e não subjuga, como faz o autoritarismo. Esta prática enérgica de autoridade no ensino proporciona os subsídios necessários à efetivação da educação libertadora.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. (FREIRE, 2013a, p. 105)

E nesse sentido, conduz à verdadeira conscientização, aquela que se faz a partir da análise e reflexão críticas da realidade vivida, de modo que “se não pode deter nem antecipar [*a opressão*], pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar a acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder inferir” (FREIRE, 2001, p. 60 grifo nosso).

3.2.1 A conscientização e a práxis – o produto da energia

O trabalho pedagógico exercido com energia, compromete-se com o ensino e com a potência transformadora que ele possui. Nesse sentido, compromete-se também com a conscientização e o exercício da práxis nos processos educativos, que provocaram a prática dos mesmos na vida fora da escola dos educandos.

A reflexão possui um importante papel no processo de ensino problematizador, que considera e respeita os educandos. Muitas vezes a escola se abstém de sua responsabilidade de ensinar a refletir, visto que as situações em que o aluno deve problematizar dificultam o controle total da aula pelo professor. Ao dar espaço aos pensamentos e às indagações dos alunos, pode acarretar momentos de instabilidade que, caso não tenha autoridade, podem tirar do professor a centralidade e o domínio da aula.

No entanto, é em momentos de reflexão sobre uma situação, que não necessariamente precisa ser um problema a ser resolvido, que os educandos adquirem a capacidade de pensar e de não alienar-se. Freire afirma que o educando “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta,

mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1980, p. 35).

Numa perspectiva não-dualista, o pensamento e a linguagem, que constituem o todo, se referem sempre à realidade do sujeito pensante. O pensamento-linguagem autêntico gera-se numa relação dialética entre o sujeito e a sua realidade cultural e histórica concreta. Nos processos culturais alienados, que caracterizam as sociedades dependentes ou sociedades-objetos, o mesmo pensamento-linguagem é alienado. [...] A realidade, tal como ela é sentida, não corresponde à realidade objetivamente vivida, mas a realidade na qual o homem alienado imagina que se encontra. (FREIRE, 1980, p. 87)

Paulo Freire (1980) declara que o pensamento crítico só pode efetivar-se quando o sujeito reflete sobre o seu contexto sociocultural vivido e, por consequência de uma conscientização, faz uso da sua linguagem para comunicá-lo. Com tal metodologia, “os alunos devem descobrir as razões que se escondem na maior parte de suas atitudes” (FREIRE, 1980, p. 89) para assim se desalienar e poderem “superar a falsa consciência”, que é transmitida pronta e acabada pelos modelos sociais construídos pela classe dominante, e inserir-se na sociedade como “pessoa conscientizada numa realidade desmistificada” (FREIRE, 1980, p. 90), para que, com ciência dos fatos verdadeiros, possam tornar-se capazes, ao longo do seu desenvolvimento, a decidir, com autonomia, inteligência e justiça, a melhor forma de transformar sua realidade.

Contudo, o ato de refletir sobre a realidade deve se constituir em algo a ser ensinado aos educandos, já que tal condição não lhes é natural, visto que os modelos institucionalizados vigentes no país, como a escola, reforçam, influenciados pelos padrões políticos e ideológicos da classe minoritária que detém o poder econômico e social, a manutenção da estrutura atual, excludente e injusta, que, influenciando sobre os currículos escolares, disseminam o senso comum, alienante, da minoria à maioria, problemática proveitosa aos poucos e grandes, mas massacrante dos muitos e pequenos. Tal circunstância impõe à escola a necessidade de comprometer-se com uma educação que ensine a refletir sobre a realidade, de maneira que o real deixe de ser “um beco sem saída” e se torne “um desafio a que os homens devem responder” (FREIRE, 2013a, p. 136), devem, porque senão deixarão de ser homens para serem simples objetos, marionetes facilmente manipuladas. Pois os educandos

só “refletirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar” (FREIRE, 1980, p. 33).

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1980, p. 34)

Sob esta ótica, o ser humano deve ser considerado “sujeito e não objeto” (FREIRE, 1980, p. 34) do processo de ensino-aprendizagem, em quaisquer situações e contextos, na informalidade ou formalidade da educação. E só serão quando puderem refletir sobre sua realidade para que sejam capazes de tomar consciência a respeito dos aspectos inerentes a ela e assim possam agir em prol de sua transformação, com vistas às condições de vida melhores e mais justas.

Se, no entanto, a reflexão estiver dissociada do processo educativo, ele tende a tornar-se assistencialista e neste “não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem” (FREIRE, 2001, p. 66), que em nada contribuem para a modificação da realidade.

A educação como prática da liberdade expressa pelos estudos e práticas educativas de Paulo Freire, pretende ser “um instrumento do educando, e não somente do educador” e que comprometa “o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 1980, p. 41). A condição de processo de ensino respeitador do contexto cultural onde se aplica, culmina numa prática pedagógica onde os educadores objetivam, por meio do ensino, a “promoção da ingenuidade em criticidade” (FREIRE, 2001, p. 112).

Isso se deve à convicção de Freire a respeito da efetivação da educação, pois, para ele, toda aprendizagem é uma tomada de consciência sobre alguma realidade e, portanto, desencadeia a transformação, já que a “transformação da realidade se dá pela transformação da consciência” (FREIRE, 2002, p. 171).

Freire (2013a, p. 148) afirma a existência de uma consciência sobre a realidade vivida, essa que seria a “consciência máxima possível”, provocada através de “situações-limites” que permite ao educando pensar e se

conscientizar sobre um determinado fato. Ao refletir nesse sentido, os sujeitos capacitam-se a encontrar uma solução, perfeitamente cabível, mas que não seria vista se não tivesse sido motivado o exercício do pensamento.

A “consciência possível” (Goldman) parece poder identificar-se com o que Nicolai chama de “soluções praticáveis despercebidas” (nosso inédito viável), em oposição às “soluções praticáveis percebidas” e às “soluções efetivamente realizadas”, que correspondem à “consciência real” (ou efetiva) de Goldman. (GOLDMAN, 1969 e NICOLAI, 1960. Apud. FREIRE, 2013a, p. 149)

O movimento de transição pelo qual a consciência do homem passa, nesse modelo de ensino e aprendizagem, apresentado por Paulo Freire, é resultado da intervenção educativa alicerçada no diálogo e na reflexão. “Conscientização, é óbvio, que não para, historicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à humanização” (FREIRE, 2013a, p. 158).

Sabe-se que a responsabilidade educacional no século XXI ultrapassa as linhas dos conteúdos programáticos, sem contextualização ou preocupação com a criação crítica, reflexiva e ativa destas em seu próprio processo de ensino. A intenção de qualquer ensino deve propiciar aos educandos a apropriação do conhecimento específico e a capacidade de utilizá-lo em seu meio sociocultural, o que, para Freire (2013a), é a tomada de consciência.

Sendo que a conscientização emerge da análise crítica da realidade vivida, o ensino para a conscientização precisa ser contextualizado, portanto respeitar e considerar o universo do educando.

A conscientização aplicada no ensino de uma pessoa pode fazê-la compreender e não apenas apreender significações. Dessa forma, ela terá subsídios para se desenvolver com responsabilidade pessoal e social. Isso se refere a âmbitos dos mais gerais aos mais intrínsecos, como os cuidados com o meio ambiente e consigo mesma.

O ensino preocupado com a conscientização vale-se do contexto sociocultural dos educandos como base para os processos de ensino e, nesta perspectiva, visará estimular os educandos a refletirem sobre sua realidade, de acordo com sua capacidade de estabelecer relações, por meio do diálogo que os inserirá numa dinâmica de inter-relações imprescindível à transformação da

realidade, já que ninguém muda o seu contexto sozinho, assim como ninguém ensina ninguém, os homens aprendem em comunhão.

3.3 AMOR E ENERGIA: A AMOROSIDADE ENÉRGICA – CORAGEM DE AMAR E CORAGEM DE LUTAR

Ao longo do segundo capítulo desta dissertação procuramos apresentar as características de um poder no qual o professor tem capacidade de amar o educando a ponto de respeitá-lo e autoridade acadêmica para gerir a prática educativa com rigor e energia. Essa educação, contrapõe-se ao apontado no primeiro capítulo, quanto as características do poder autoritário, que, muito comumente é observado nas relações entre professor e aluno no espaço escolar que tolhe, desrespeita e anula o estudante.

Freire, diferencia esses modelos de professor como o progressista e o conservador, e quanto a isso, explica:

O primeiro, com seu sonho de transformação do mundo; o segundo, com seu projeto alienante de imobilização da História. O progressista, criticamente inserido em formas de ação e em políticas pedagógicas realizando-se em coerência com a compreensão da História como possibilidade, o conservador, autoritário, acrítico, de direita ou de esquerda, sem esperança e carente de sonho, perdendo-se, sem muita chance de se encontrar, numa compreensão determinista da História. (FREIRE, 2015b, p. 133-134)

A diferença crucial entre ambos é a preocupação com a transformação do mundo, tanto da realidade proximal como da realidade mais longínqua. A inaceitação (como diz Freire) da permanência estanque do que está posto e a aceitação da contradição existente no discurso da homogeneidade é o que determina se um educador é progressista.

Sendo, por sua vez, progressista, esse educador entende que “nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja” (FREIRE, 2015b, p. 134), e que, portanto, a realidade compreende instâncias que precisam ser analisadas. Ele, então, trabalhará com seus educandos a fim de pensar criticamente – histórica e politicamente – as situações postas, ou impostas, às suas vidas. Deste modo, suas práticas educativas são organizadas a fim de alcançar tão alto objetivo, por meio da promoção da reflexão e da ação consciente.

É nesse sentido que a amorosidade enérgica toma importância, enquanto parte intrínseca da prática educativa do professor progressista e com autoridade. Pois a partir do comprometimento com a realidade do educando e das suas ações educacionais efetivas, o educador demonstra sua amorosidade enérgica.

A amorosidade enérgica é portanto a expressão do sentimento de esperança no outro, pois sem se ter essa esperança nas potencialidades do outro, não se atribui energia ao seu ensino. Ou nas palavras de Freire: “a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 2014a, p. 70).

É necessário ainda ressaltar que a autoridade do educador alia-se à liberdade do educando. As duas precisam estabelecer uma relação em que o justo meio seja encontrado, para que educador e educando sejam respeitados e valorizados.

No que diz respeito às relações de autoridade-liberdade, [...], corremos o risco de, negando à liberdade o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando-se esta, hipertrofiar aquela. Em outras palavras, corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando em qualquer uma das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia. (FREIRE, 2014b, p.31)

São, a meu ver, estas as causas das tensões nas relações entre professores e alunos nas escolas. O desrespeito, a desconsideração tanto de uma parte quanto de outra, causam atritos que, repetidos a cada dia, intensificam-se até se tornarem obstáculos ao ensino. Algumas tentativas de superar esta problemática recaem em um meio que, teoricamente mais fácil e rápido, acaba por criar problemas ainda maiores: a punição.

A esperança contida na amorosidade enérgica também é utópica, pois “implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver”. Aí a diferença de uma educação que não é determinista e que considera que “há diferentes possibilidades de futuro” (FREIRE, 2015b, p. 137 grifos do autor). Quanto amor há em um ensino escolar que compreende isso!

Consonante a isso, a prática educativa do educador preocupado com a efetividade do seu ensino conscientizador, promove novas propostas pedagógicas “necessárias e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos” (FREIRE, 2015b, p. 139). Quanta energia há nesse ensino!

O poder expresso no espaço escolar está alicerçado numa política capitalista que não deseja a superação do *Status Quo*, muito pelo contrário, quer mantê-la, visto que ele a alimenta. Quanto menos os sujeitos pensarem sobre sua realidade, menos reconhecerão as injustiças que sofrem e a força que detém para superá-las. No entanto, quando os oprimidos forem “unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano” (FREIRE, 2013a, p.195).

E qual seria o melhor caminho para este reconhecimento senão a educação? Mas não qualquer processo educativo, e sim um que tenha como fundante das práticas educativas o diálogo, comprometido com a reflexão contextualizada e com a criticidade, no qual o papel do educador seja mesmo o de mediar o conhecimento, com autoridade e amor, enquanto os educandos relacionam-se com o conhecimento de forma a desenvolver a autonomia e a liberdade.

Mas, existe uma barreira a ser rompida para que esta educação libertadora se efetive: a barreira do condicionamento, pois “as experiências dos estudantes condicionam suas respostas contra a educação dialógica. Tenho de engajá-los provocativamente para recuperá-los dos efeitos mortíferos dos outros cursos a que assistem”, ou dos outros métodos de ensino, mais conservadores, a que foram expostos e nos quais tiveram sua participação controlada (FREIRE, SHOR, 1986, p. 116).

No trabalho docente existem muitas responsabilidades delegadas ao professor, e para que ele atenda a todas elas existem também muitas dificuldades. É por isso que Freire apresenta *qualidades necessárias a quem ousa ensinar*, a fim de discutir as práticas pedagógicas, suas motivações e implicações. Dentre os elementos trazidos pelo autor estão a “coragem de amar ao lado da coragem de lutar” – a amorosidade enérgica – (FREIRE, 2013b, p. 124), as quais nascem, necessariamente, do controle do medo, pois ter coragem não significa não ter medo, mas tê-lo sob controle. Assim,

possivelmente o medo sempre estará presente, mas educado. O medo no processo educativo decorre da previsibilidade da mudança, da interrupção da inércia, de colocar em pauta discussões sobre o poder regulamentado, visto que

[...] pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalha contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos contestamos também o poder dominante pois que esses mitos são expressões desse poder, de sua ideologia. (FREIRE, 2013b, p. 125)

Quando falamos sobre discutir o poder regulamentado, falamos também em refletir sobre suas origens e implicações que, se realizadas de forma contextualizada, viabilizam a conscientização, por meio do pensar e agir criticamente. Discussões que se forem negadas aos educandos, pelo cerceamento do conhecimento ou pela ausência do diálogo, fortalecem a ideologia dominante, pois quem não reflete sobre o que pensa e faz, acaba por reproduzir o que está posto. E sabemos que o sistema capitalista, hegemônico no Ocidente, nada tem a ver com o amor ou com os valores éticos da boa convivência entre homem-homem e homem-mundo. Pelo contrário, em seu lugar está a ética do mercado, as leis das relações econômicas e a valorização do lucro, do dinheiro.

[...] o fato em si de mais esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. (FREIRE, 2015b, p. 77).

Moacir Gadotti faz uma importante consideração sobre a organização e a autoridade escolar, sem que ela se esvazie na prática do controle e da disciplinarização.

A pedagogia tradicional não podia contar com as armas do conhecimento que só se desenvolveram a partir da pedagogia da Escola Nova: o ato de conhecer tão natural quanto o ato de andar, de se alimentar, de amar, etc. Por isso, ela dissociava o afeto do cognitivo... e, como dissociava, apelava demasiado para a disciplina. [...] Evidentemente, mesmo sem dicotomizar, o ato de estudar exige, desde que começa a ser experimentado, uma disciplina que faz parte dele, uma disciplina que o move e que sem o qual o estudante não pode estudar. Porém, essa disciplina não é, de jeito nenhum, uma disciplina que martiriza. É isso que precisa ficar claro. (FREIRE, 1991, p. 96)

Aproximando-se mais das ideias também defendidas por Foucault, Freire afirma aos oprimidos que “continuem aprendendo na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para as suas concessões” (FREIRE, 2014b, p. 128), ou seja, que os que são atingidos pelas relações de força precisam estabelecer até que ponto eles aceitam esta ação.

3.3.1 A amorosidade enérgica expressa na convivência escolar como o poder de autoridade

Entre a autoridade e o autoritarismo há uma diferença crucial, muitas vezes não compreendida. Um educador com autoridade age e interage respeitosamente com os educandos, mas exerce a autoridade que o conhecimento lhe reserva; em contrapartida, o educador autoritário ultrapassa os limites da respeitabilidade dos direitos dos educandos para fazer valer a sua própria vontade, muitas vezes sem nem mesmo possuir a autoridade.

Portanto, é necessário que o professor tome cuidado para não cair na permissividade exagerada nas salas de aula, bem como na restritividade total. “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente em nós, resvalamos em formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve exercício legítimo da autoridade” (FREIRE, 2014a, p. 102).

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e de clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2014a, p. 139-140)

Sendo assim, se torna imprescindível que os educadores saibam manejar a autoridade, sem autoritarismo, respeitando com amor o modo de aprender e de se perceber de cada educando, além de valorizar seus conhecimentos prévios e curiosidades. Aliando-se a isso a preocupação política de não permitir que o engaiolamento e o adestramento do trabalho acrítico os restrinjam, bem como atenção com sua formação científica e pedagógica, dotará um educador da amorosidade enérgica necessária à educação transformadora.

Mas ainda, aliada à autoridade e ao amor, Freire e Shor comentam que, para ser libertadora, e atingir, portanto, seu objetivo primordial, a educação deve promover a liberdade dos educandos, ao passo que demonstrem autonomia para tanto, pois “a autoridade do professor, deve sempre estar lá, mas ela muda quando os estudantes mudam e quando o estudo evolui” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 117).

Concordo que os educadores libertadores têm de usar a autoridade dentro dos limites da democracia. Como fazer isto na prática é mais difícil de demonstrar. Cada classe, cada grupo de estudantes, cada situação exigirá que o professor ajuste a equação da autoridade e da liberdade. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 116)

As salas de aula são espaços privilegiados para as relações pessoais, sejam elas respaldadas na opressão pelo poder ou na amorosidade. Nas relações de opressão e poder, a convivência entre professores e alunos é pautada na premissa de que existe um ser superior, dotado de conhecimentos mais valiosos do que os de outrem, e este é, claro, o professor. Esta relação se caracteriza para Freire numa educação bancária, na qual “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2013a, p. 81).

A educação bancária é opressora no sentido de que delega ao professor a responsabilidade de selecionar os conteúdos a serem estudados, de decidir de que maneira este conteúdo será trabalhado e avaliado. Esta situação implica numa desvalorização dos estilos de aprendizagem mais pragmáticos, pois impõe aos alunos a necessidade de interagir com o conhecimento, e de pensá-lo, somente sob a perspectiva elegida pelo professor – a da repetição acrítica. Além disso, são desconsideradas as contribuições, especificidades e

indagações dos alunos, se consolidando como uma prática pedagógica que “nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2013a, p. 81).

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles uma situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. (FREIRE, 2013a, p. 103-104)

Todas as relações estabelecidas pelo ser humano se constituem em relações de convivência, sejam elas com outros sujeitos ou com o mundo que os cerca. Pela pluralidade das possibilidades dessas relações, bem como das formas em que elas podem se dar, e ainda pelas multiplicidades de fatores que as integram e sobre elas influem é que se efetiva a convivência com e na diversidade.

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da esfera animal. [...] É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. (FREIRE, 2001, p. 47)

Desse modo, compreendemos que ser e estar com o mundo, com a escola, com as relações de *com viver* é enormemente diferente de ser e estar no mundo e nas suas relações. Esta é uma questão de tomada de consciência dos papéis que os sujeitos desempenham e das forças que exercem com o mundo. Cada uma dessas relações, implica em uma estratégia e em um dispositivo, que respondem a um interesse.

No entanto, *com viver* pode não ser tão simples. Como já discutimos ao longo desta dissertação, as relações estabelecidas entre os homens envolvem forças, poderes, seus interesses e consequências. E quando se trata das diferenças entre os homens as forças que cada um deles tem potência de exercer podem entrar em conflito. Claro que o conflito não é necessariamente negativo, pois o poder nem sempre é repressivo, como vimos em Foucault,

mas para conduzir o enfrentamento a uma produção interessante a todos os envolvidos é preciso respeito.

As diversidades dos sujeitos e das relações, portanto, podem acarretar problemas de convívio quando não são aceitas e respeitadas, ou simplesmente rejeitadas, postas na invisibilidade, como o que aconteceu na renegação dos diferentes das instituições sociais explicitada por Foucault. Situação semelhante com o que ocorre nas relações entre opressor e oprimido, visto que “em uma situação de colonialismo o outro não é jamais reconhecido em sua alteridade. Ele tem somente uma existência funcional e na dependência” (MESQUIDA, 2007, p. 27).

Eyng argumenta que esta convivência sem respeito com o que é diverso constitui as violências na escola. Essas que por ocorrerem, em geral, diariamente confundem-se com normalidade, ao invés de serem vistas como comportamento e atitudes comuns, mas não normais.

A negação da existência ou a não percepção, pode ser virtude da frequência diária, assim as manifestações de violências adquirem aparência de normalidade, podendo adquirir invisibilidade aos olhos de muitos e ser banalizada por outros. (EYNG, 2013, p. 36)

Freire, a respeito disso, esclarece e acentua o que vem sendo tratado ao longo deste capítulo, que essa opressão é produto da falta de aceitação e respeito, visto que essas duas características expressam-se por meio do ouvir e do falar – do diálogo. E a falta delas é, assim, expressão da violência e do desrespeito.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não as escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. (FREIRE, 2014a, p. 118 grifos do autor)

A ausência do diálogo, é uma qualidade do autoritarismo. E quando as relações escolares ocorrem dessa forma autoritária, elas podem acarretar grandes prejuízos à educação. Eyng apresenta algumas das formas de violência mais comumente evidenciadas na escola:

Físicos – empurrões, cutucões, socos, pontapés, esbarrões;
Verbais – apelidos, deboches, ameaças;
Sociais – exclusão, isolamento, descaso;
Simbólicos – desigualdades, preconceitos, discriminação, relações de poder, currículos hegemônicos, monoculturais e etnocêntricos. (EYNG, 2009, p. 89)

Obviamente, todas as relações estabelecidas na escola e com a escola são dignas de análise e influem sobre os processos de ensino e aprendizagem nela efetivados, mas aqui colocamos atenção especial na convivência entre professor e aluno. E quanto a ela, Freire acrescenta:

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento. (FREIRE, 2014a, p. 120)

O que se precisa ter em mente é que as relações entre professores e alunos estabelecidas nas escolas sempre serão relações de força, permeadas por interesses e necessidades, mas que nem por isso precisam ser efetivadas de maneira autoritária. Em contrapartida, podem ser estabelecidas por meio da autoridade da amorosidade enérgica, onde haja relacionamento respeitoso e valorizador das diferenças, além do reconhecimento de que o aluno é sujeito e não objeto de formação, e mais ainda, que é “sujeito que conhece” (FREIRE, 2014a, p. 122).

Nesse sentido, compreender que as utopias dos inéditos viáveis na educação, englobam também as relações proveitosas entre educador e educando e, seja por “teimosia” ou esperança, aceitar que o amor é expressado através do diálogo que por sua vez é expressão do respeito. Portanto, na observação das relações de convivência escolar, focalizando na que ocorre entre estes dois agentes, existem grandes possibilidades de reconhecimento dos enfrentamentos e de conseqüente tomada de consciência sobre eles com vistas a sua superação.

Conforme estudado ao longo deste capítulo, a temática do poder baseado no respeito mútuo conduz a um posicionamento dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem favorável à troca de conhecimentos. Nesse contexto, um professor com autoridade profissional, quanto aos seus

conhecimentos específicos, assume o papel de agente transformador e fomentador de transformações.

O amor enquanto base de uma prática educativa pautada no respeito apresenta-se expressa por meio do diálogo, visto que ele não ocorre onde não há primeiro amor ao próximo, que acarreta o respeito. Ao passo que o professor ama, respeita e dialoga e emprega no processo de ensino a energia proveniente de sua capacitação profissional, propicia a construção da consciência crítica, tanto de si mesmo quanto em seus alunos, o que permite a realização da práxis.

Esta é a coragem de amar aliada à coragem de lutar, o que chamamos nesta dissertação, a partir dos estudos de Freire ao longo de sua trajetória, de amorosidade enérgica – o amor pelo outro, pelo mundo e pela educação sendo posto em prática pela energia. Ou seja, a energia é necessária para transformar o amor em atitude.

Se há amor e energia na educação, esta será baseada no poder da autoridade. O poder não sai de cena por causalidade da presença do amor. Muito pelo contrário, se o amor é posto em prática pela energia ele depende do poder. Conforme Foucault avalia, o poder não necessariamente possui causas e efeitos maus. Na verdade, o exercício do poder é a forma pela qual se pretende alcançar um interesse, que tanto pode ser bom ou ruim.

Sendo o interesse a prática do amor na escola, o poder pode ser exercido pelo professor com a finalidade de produzir a reação da tomada de atitude consciente nos alunos, por exemplo. Este é o poder de autoridade exercido por meio da amorosidade enérgica. Portanto, os significados de poder para Foucault, e de energia para Freire, se aproximam.

Nesse sentido, Paulo Freire nos apresenta um caminho para superar o autoritarismo, violento e anestesiante que predomina nos modelos educacionais vigentes. Este caminho exige atenção constante, análises intermitentes e tomadas de atitudes conscientes. Corpos dóceis não o farão, apenas corajosos homens e mulheres serão capazes, pois precisarão expressar sua potência de amar e de empregar sua energia.

A amorosidade enérgica é, portanto, a negação do autoritarismo do professor no ensino, para a afirmação da autoridade do professor expressa

pela coragem de amar e pela coragem de lutar, em favor das pessoas, do mundo e da educação.

4 AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES A RESPEITO DA CONVIVÊNCIA

As reflexões desenvolvidas neste capítulo, originadas da pesquisa bibliográfica e de campo, são um recorte localizado de uma pesquisa macro ainda em desenvolvimento que “tem como foco a relação entre direitos humanos, justiça e convivência, e que se denomina *Políticas públicas, direitos humanos, justiça e violência nas escolas*” (EYNG, 2014, p. 183). Portanto, a pesquisa aqui apresentada contou com a colaboração na coleta e sistematização de dados do grupo de pesquisa *Políticas públicas e formação de professores* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. As características deste projeto são apresentadas com mais detalhes a seguir.

Os dados apresentados e discutidos pertencem ao recorte realizado para apreciação nesta dissertação que intenciona verificar e analisar as percepções de estudantes de instituições de ensino médio públicas de Curitiba/Paraná, sobre a convivência e a convivência na escola.

4.1 CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa empírica analisada nesta dissertação, faz parte de uma pesquisa macro vinculada a Cátedra da UNESCO *Juventude, Educação e Sociedade*, fundada em 2007 pela Universidade Católica de Brasília e aprovada pela UNESCO, em 2008. Esta Cátedra fomenta uma rede internacional de pesquisa de *Observatórios de Violências nas Escolas*, como o que está instituído na Pontifícia Universidade Católica do Paraná sob a coordenação da professora Ana Maria Eyng, no interior do qual os caminhos desta pesquisa foram traçados.

É importante ressaltar que a autora desta dissertação ingressou no programa de Mestrado em Educação da PUCPR em 2014, e neste momento passou a fazer parte do grupo de estudos que desenvolvia a supra citada pesquisa macro. No entanto, esta já estava em andamento, pois foi iniciada em

2013. Portanto esta pesquisadora não participou das fases iniciais da pesquisa acadêmica, como a escolha das instituições pesquisadas, dos instrumentos de coleta e tabulação dos dados, bem como da formulação das perguntas do formulário, todavia participou ativamente na coleta e análise dos dados.

A pesquisa macro realizada no Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR analisa as percepções dos estudantes sobre Direitos Humanos, Justiça e Convivência. No recorte realizado para análise interpretativa nesta dissertação, são utilizadas apenas as percepções sobre o tema convivência, enquanto conceito geral, e convivência na escola. Portanto, não trataremos no presente estudo as percepções dos estudantes sobre os termos Direitos Humanos e Justiça, mas apenas sobre Convivência.

A organização e o detalhamento dos procedimentos da pesquisa foram discutidos no grupo de pesquisa constituído por alunos da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, entre graduandos, participantes do projeto de iniciação científica, mestrandos e doutorandos sob a liderança da professora coordenadora do Observatório.

As instituições de Ensino Médio escolhidas para participarem da pesquisa, foram selecionadas por fazerem parte do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Nestas instituições de ensino médio, há pelo menos um supervisor do programa, professor há mais de dois anos da instituição, e cinco ou mais graduandos da PUCPR desenvolvendo as atividades pertinentes ao projeto. Portanto, são um total de 12 instituições onde a pesquisa foi realizada, sendo que o formulário foi aplicado no período matutino em dez delas e no período noturno, nas outras duas, por motivo de disponibilidade de oferta de turma do ensino médio nas instituições.

Durante a aplicação do instrumento da pesquisa empírica, conforme modelo inserido no apêndice B, ao final deste trabalho, não houve contratempos nem situações que pudessem prejudicar o bom andamento da pesquisa. A prática de pesquisa ocorreu em ambientes propícios nos quais os pesquisadores foram bem recebidos, tanto pelos pedagogos, diretores e professores(as) quanto pelos estudantes das instituições.

E foi justamente nestes momentos de convívio entre pesquisadores e pesquisados nas escolas que vivenciamos posicionamentos distintos em sala de aula, entre os diversos professores que cederam suas aulas para a coleta

de dados. Igualmente distinta foi a reação dos alunos a estes professores, inclusive uma mesma turma mostrou comportamento reativo a um docente e propício a um outro em momentos muito próximos.

Estas situações nos instigaram e acabamos por reconhecer a existência de um dualismo, nas práticas pedagógicas dos professores que influencia fortemente em suas relações de convivência com os alunos – do modelo educacional que privilegia o autoritarismo e de outro que privilegia a autoridade.

A partir desta percepção da realidade, compreendemos a relevância do estudo da convivência escolar sob a perspectiva do poder, que pode ser expresso autoritariamente e/ou com autoridade. Esta observação nos motivou a pesquisar as características e implicações de cada um desses modelos educacionais, conforme realizado nos capítulos dois e três da presente dissertação, com os aportes teóricos de Michel Foucault e Paulo Freire, que entendemos serem teóricos que possibilitam grandes reflexões no estudo destas questões.

No segundo capítulo abordamos a temática do poder com o propósito de compreender suas manifestações em posicionamentos autoritários no espaço escolar. As contribuições de Michel Foucault nesse sentido perfazem desde sua proveniência até suas implicações, e por isso foi nossa escolha teórica. O objetivo maior foi demonstrar a potência desta metodologia educacional autoritária como uma prática de violência que prejudica os processos de ensino e aprendizagem.

Enquanto que no terceiro capítulo o enfoque sob a educação é dado no sentido de promover uma reflexão a respeito da potencialidade do amor empregado com energia no ensino. Os estudos de Paulo Freire fornecem subsídios para esta análise, sendo que a coragem de amar e a coragem de lutar são as bases de um posicionamento de autoridade do professor na escola, que proporciona a prevalência do respeito e permite a construção da consciência crítica entre os sujeitos deste processo. Esse é, para nós, o objetivo de toda educação.

Nos propusemos então a coletar e analisar as percepções dos estudantes quanto a estas questões e consideramos que a pergunta já existente no formulário da pesquisa macro “O que você entende por

convivência na escola?” possibilitaria estas informações, se analisada minuciosamente, como fizemos.

A partir daí extraímos subsídios a respeito da convivência entre professor e alunos da questão do formulário de pesquisa de campo que pergunta “O que você entende por convivência na escola?”. Entendíamos que ela abrigaria em seu escopo percepções sobre todas as relações de convivência estabelecidas na escola, bem como a que ocorre entre professor e alunos e desta forma sucedeu. Concluímos que a maior parte das respostas a este questionamento fazem menção a esta relação, mesmo que a pergunta não contenha este enfoque.

Desta forma avaliamos que a pergunta realizada de maneira geral produziu respostas pontuais sobre a relação entre professor e alunos, o que nos mostra o valor do relacionamento entre esses sujeitos no espaço escolar. E além disso, mesmo sem especificar na pergunta os fatores que evidenciam práticas de poder, autoritário ou com autoridade, eles foram encontrados nas respostas dos alunos. Isto quer dizer que não houve indução à resposta e que as percepções expressas pelos estudantes sobre o tema que pretendíamos analisar foram puras.

Portanto, a experiência de coleta de dados proporcionou a pesquisadora uma aproximação ao contexto escolar do Ensino Médio de maneira a fomentar novos estudos e oportunizar uma análise mais aguçada dos dados coletados. Que fizemos usando como aporte teórico para a análise dos dados as contribuições de Foucault e Freire, procurando realizar uma aproximação das falas dos alunos, expressas nos formulários, às temáticas nesta dissertação discutidas, quanto ao poder.

Neste objetivo, a leitura dos dados coletados, bem como da tabulação gerada pelo software Sphinx, conduziu a uma análise que retoma as discussões dos primeiros capítulos deste estudo. Ao encontrarmos nos registros dos estudantes afirmações sobre práticas de poder existentes na escola, pudemos analisá-las a partir de suas características e implicações apresentadas e assim verificar, com o auxílio dos teóricos que baseiam esta pesquisa, se são condutas autoritárias ou de autoridade, ou mesclas dos dois modelos. Portanto, ao longo da discussão e análise dos dados da pesquisa que serão apresentadas neste capítulo, fizemos uso das discussões teóricas para

melhor compreender a realidade das escolas constatadas pela pesquisa empírica.

4.1.1 O Ensino Médio no Brasil: Pistas

Visto que a pesquisa empírica foi realizada em instituições de Ensino Médio, consideramos relevante contextualizar esta etapa da educação básica na atualidade brasileira, para contribuir a uma melhor compreensão dos caminhos desta pesquisa.

O Ensino Médio no Brasil nasceu com intenções propedêuticas. Primeiro com os Jesuítas e depois, com a expulsão deles, por meio das aulas régias. Muito a frente, com a Reforma de 1915, o Ensino Médio, então chamado ensino secundário terá como incumbência formar um aluno técnico e cidadão. Nota-se então que este período educacional passou por introdutório, profissionalizante e de referência cívica ao longo de sua história no país.

Dando mais um salto histórico e chegando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, percebe-se que estas características do Ensino Médio se mantêm. Com a LDB de 1961 que o Ensino Médio assume caráter terminal (profissionalizante) concomitantemente ao caráter propedêutico.

Já com a LDB 5.692/71 é fixada a profissionalização compulsória nesta fase da educação, pois determinava uma formação especial para todos os alunos do à época denominado 2º Grau: “para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Art. 4º, § 3º). O documento ainda instituiu que o “2º grau, [tem] o objetivo de habilitação profissional” (art. 5º, § 2º letra a, grifo nosso) e que as ofertas de cursos seriam organizadas “em consonância com o mercado de trabalho local” (Art. 3º, § 2º letra b).

A partir de então mudanças ocorreram nas delimitações a respeito do Ensino Médio, principalmente com a Lei 7.044/82, que determinou que esta etapa do ensino fosse de preparação para o trabalho, mas sem obrigatoriedade de profissionalização, somente com opção de oferta. As determinações que se

mantém nos dias atuais, baseiam-se primordialmente na Constituição Federal, que legitima

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205, 1988)

A educação de jovens entre 14 e 17 anos passa a ser chamada Ensino Médio com a LDB 9.394/96, pela qual é atualmente regulamentado, e que na Seção IV o estabelece como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, cujo objetivos são

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Art. 35)

Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que avalia o desempenho dos estudantes ao final da educação básica, e que a partir de 2009 passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para ingresso em ensino superior público e cujas notas são critérios de concessão de bolsas de estudo em universidades privadas.

Mais recentemente, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituindo suas bases legais no ano 2000 e cedendo orientações para o encaminhamento das disciplinas que compõem seu currículo, que são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política).

No Paraná, segundo censo² da Secretaria de Estado da Educação (SEED) de 2016, existem 1.513 escolas de Ensino Médio regular mais 213 do Ensino Médio profissionalizante mantidas pelo Governo do Estado. Já em Curitiba são, respectivamente, 130 e 2 escolas.

Nos últimos anos, tem sido vinculado em nossa mídia local, que abrange Curitiba e região metropolitana, e fazem parte dos estudos acadêmicos, um crescente desrespeito ao professor e a instituição escola por parte dos alunos e seus pais. Depredações na estrutura física das escolas e desmotivação ao estudo são temas frequentes. A escola é apresentada como uma guerra entre professores e alunos.

No entanto, no último ano, quando o Paraná vivenciou um duro combate entre o Governo do Estado, fazendo uso da Polícia Militar, e os docentes das escolas públicas que ofertam dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio os alunos apoiaram os alunos. Os professores pleiteavam a garantia dos direitos trabalhistas conquistados em anos de luta e foram atingidos por uma reação, encabeçada pelo governador, desmedida, de extrema violência física e moral que chocou todo o país. Neste momento de luta, os alunos foram dispensados de suas aulas e os professores se mantiveram em estado de greve por três meses e mesmo assim, nas manifestações rotineiras nas ruas via-se docentes lutando e muitos alunos os apoiando.

Os conflitos escolares, que existem em pequenas e grandes proporções, são fruto dos diversos desrespeitos que ocorrem nas escolas, aos funcionários, aos alunos e a própria instituição física. No entanto, nossa pesquisa irá demonstrar que os estudantes desejam superar esta situação. Desta forma, compreendemos que esses conflitos podem ser amenizados por meio do amor e da luta pela mudança conjunta, principalmente entre professores e alunos.

4.1.2 Metodologia da pesquisa empírica – A técnica Déphi

A coleta e análise de dados se deram em três momentos que foram: a ida ao contexto dos sujeitos investigados, para aplicação do formulário; a

²Dados do SEED/Pr em números, disponível em:
http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp

organização dos elementos coletados por meio de software Sphinx Léxica; e a categorização dos dados para análise. Orientando estes momentos, foi utilizada a técnica de coleta e análise de dados Délphi, que, de acordo com Eyng (1995),

[...] consiste em coletar opiniões de várias pessoas, especialistas ou não, envolvidas no processo em questão. A coleta se realiza em diferentes momentos, sem que haja proximidade física entre os participantes e sem necessidade de que as pessoas identifiquem as suas proposições. Dessa forma evita-se que haja influência e interferência entre os envolvidos, permitindo que todos se manifestem autêntica e livremente. (EYNG, 1995, p. 63)

Esta técnica recomenda duas fases à pesquisa, realizadas com os mesmos sujeitos, em momentos subsequentes, sendo a inicial a aplicação de “um formulário com uma ou mais questões abertas” e a final a aplicação de um “instrumento resultante dos dados advindos das respostas das questões abertas [...] [*este que*] geralmente é organizado em forma de escala de classificação” (EYNG, 2014, p. 185 grifo nosso). O objetivo deste procedimento é verificar a concordância entre o discurso expresso inicialmente e a escolha das categorias dele provenientes, e assim, validar mais efetivamente as opiniões/percepções obtidas. Ressalvo, o que já foi dito anteriormente, que para a análise feita nesta dissertação, valemo-nos apenas da primeira fase da técnica, ou seja, dos dados coletados nas questões abertas.

Em seguida, o grupo de pesquisa, conjuntamente, nas reuniões quinzenais realizadas na universidade, analisou todas as respostas dos estudantes a fim de categorizá-las, reconhecendo por meio de termos e elementos presentes no discurso, sua(s) ideia(s) forte(s). Portanto, em cada resposta podem existir uma ou mais categorias intrínsecas. Desta forma foram criadas nove categorias para a primeira pergunta e onze para a segunda.

Como último passo antes da análise dos dados, para a apreciação e análise desses dados coletados na pesquisa empírica, é utilizado o Software Sphinx Léxica na tabulação das respostas ao formulário aplicado. Conforme explica o Manual de utilização do software, ele possibilita a tabulação dos dados, além de outras ferramentas e auxílios, mas nós, para este estudo, privilegiamos seu uso na organização final dos dados.

O software Sphinx está organizado de modo a conduzir o pesquisador ou analista no seu projeto de coleta de dados. [...] Os softwares Sphinx, Léxica e Survey, permitem que o analista vá além das ferramentas básicas de pesquisa, deixando à disposição ambientes programáveis. (SPHINX, 201[?], p.3)

Nesse sentido, o software presta auxílio, pois permite a análise de variância, como a que foi utilizada nesta pesquisa e é apresentada nas tabelas presentes na análise de dados.

As categorias criadas com as informações coletadas nos formulários são nos subtítulos que seguem apresentadas e analisadas. Anteriormente, no entanto, reservamos espaço para a caracterização do contexto e dos sujeitos investigados.

4.1.3 Caracterização dos participantes

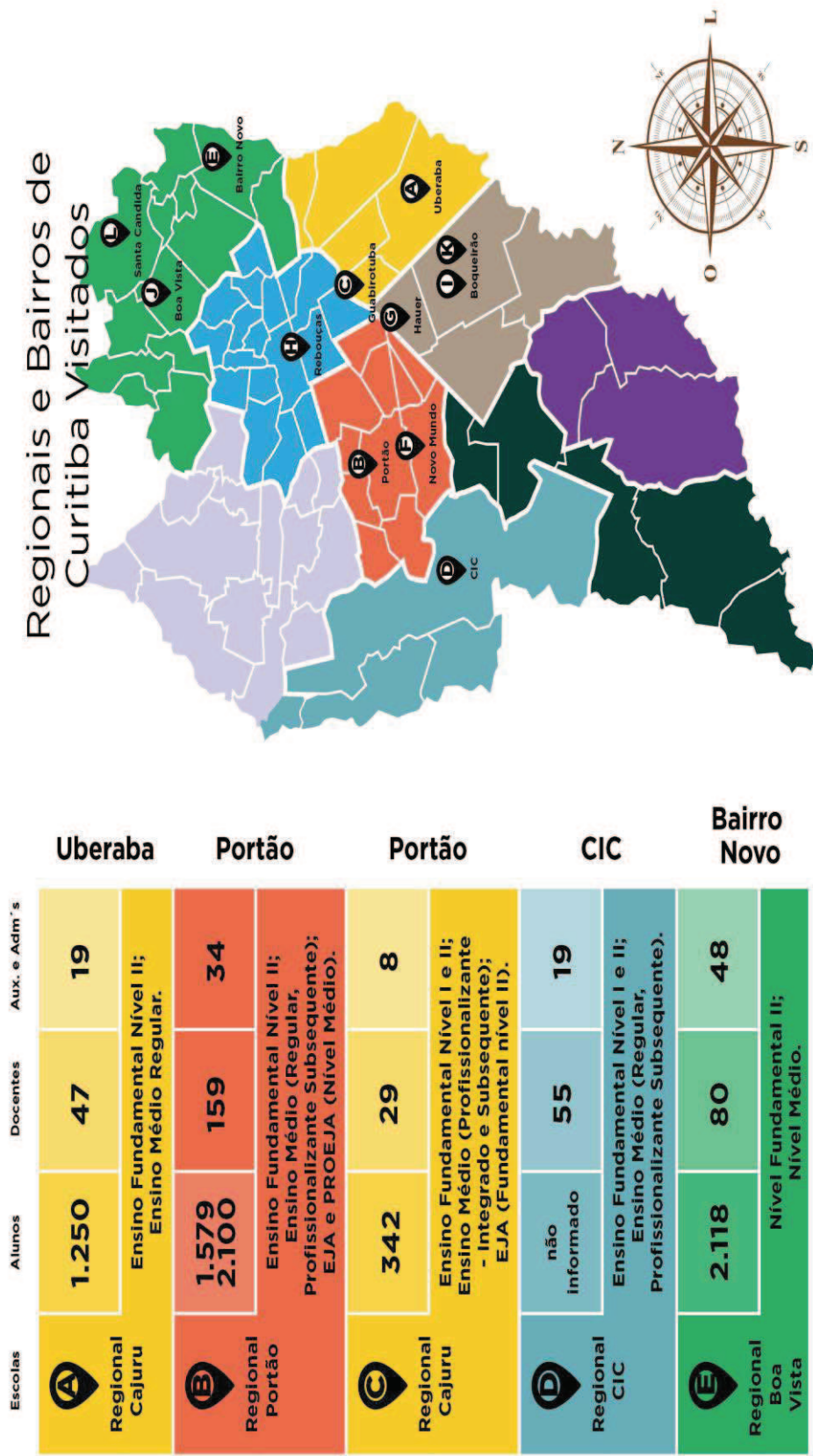
Conforme descrito anteriormente, a pesquisa de campo desenvolvida nesta dissertação contou com a participação de doze instituições de Ensino Médio estaduais localizadas no Município de Curitiba/Paraná, nas quais a pesquisa se propôs verificar as percepções da juventude a respeito da convivência. Neste trabalho todas as doze instituições onde ocorrera a pesquisa terão seus nomes mantidos em sigilo, por motivo de ética de pesquisa, e diferenciadas por letras do alfabeto.

Quanto à localidade das instituições de ensino onde foi realizada a pesquisa, além das respostas dos estudantes foram consideradas informações retiradas dos PPPs das escolas³, ressalve-se que o recorte local foi delineado pela participação dessas escolas no PIBID, sendo vinculadas à PUCPR.

³ Os dados utilizados foram retirados dos PPPs fornecidos pelas próprias escolas e confirmados e, se necessário, atualizados via e-mail ou telefone (exceto da Instituição I, que não forneceu as informações e os dados foram retirados do site da escola).

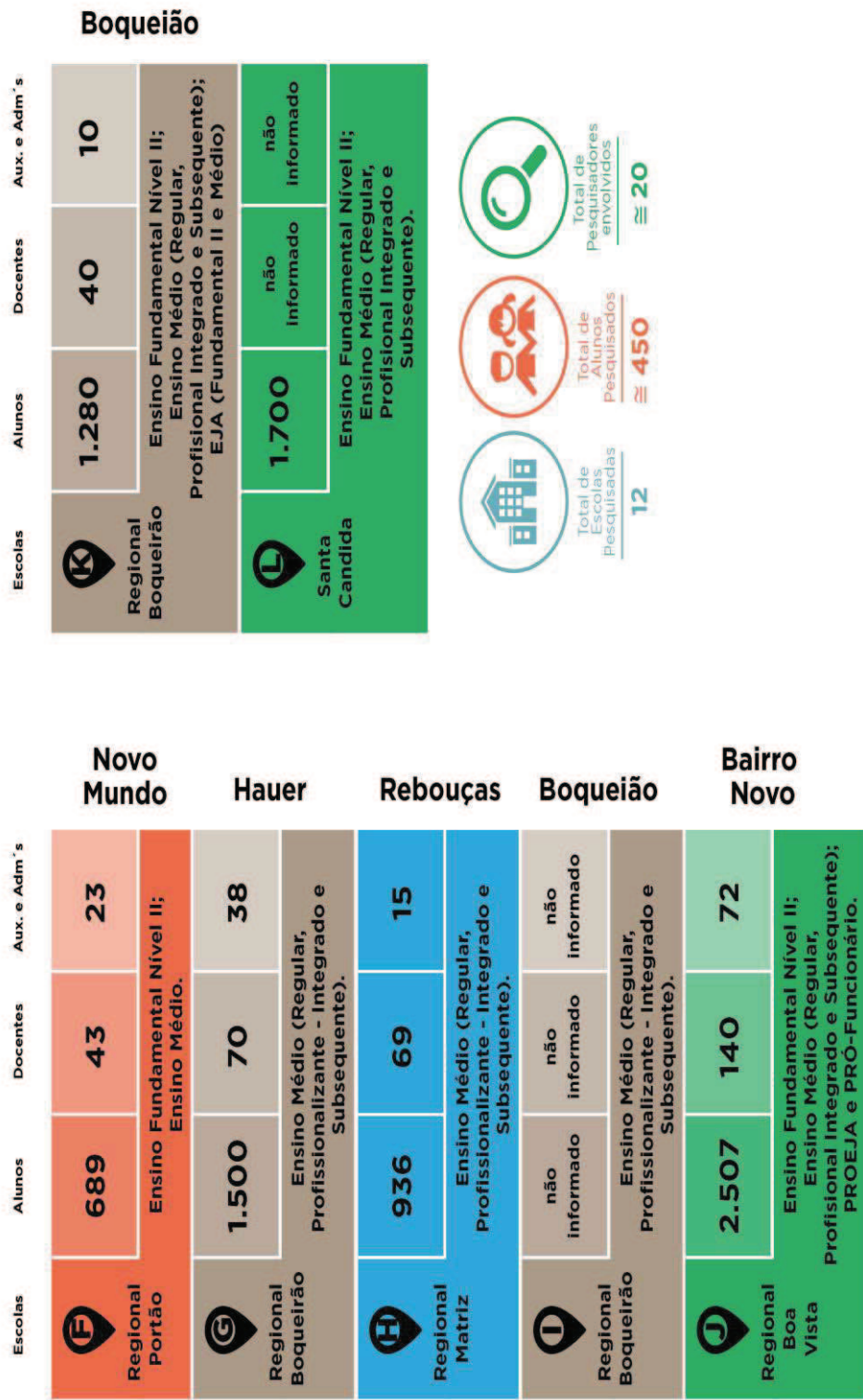
Instituição A. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2012. 37p.
 Instituição B. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2011. 58p.
 Instituição C. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2010. 335p.
 Instituição D. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2010. 260p.
 Instituição E. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2014. 76p.
 Instituição F. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2012. 158p.
 Instituição G. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 201[-<3]. 294p.
 Instituição H. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2015. 42p.
 Instituição J. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2012. 126p.
 Instituição K. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 201[-<2]. 99p.
 Instituição L. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2011. 169p.

Figura 1 - Caracterização das instituições de ensino onde se realizou a pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pelas instituições (2015).

Figura 2 (continuação) - Caracterização das instituições de ensino onde se realizou a pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pelas instituições (2015).

Nos instrumentos de pesquisa aplicados, haviam seis campos quanto a caracterização dos participantes, a serem preenchidos de maneira aberta. Neste momento, apresentamos essas informações organizadas em tabelas.

Ao todo 420 alunos de doze instituições de Ensino Médio participaram da pesquisa, sendo que o número de alunos por escola se encontra no quadro abaixo.

Tabela 1 – Participantes da pesquisa por escola.

Instituição de Ensino Médio Estadual	Número de participantes por escola	Porcentagem correspondente
Não respondeu	1	0,2%
Instituição A	46	11,0%
Instituição B	26	6,2%
Instituição C	13	3,1%
Instituição D	29	6,9%
Instituição E	53	12,6%
Instituição F	40	9,5%
Instituição G	55	13,1%
Instituição H	49	11,7%
Instituição I	37	8,8%
Instituição J	16	3,8%
Instituição K	22	5,2%
Instituição L	33	7,9%
TOTAL ABSOLUTO	420	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com uso do Software Sphinx, com base nos dados da pesquisa empírica (2014-2015).

O instrumento de pesquisa foi aplicado para os primeiros e terceiros anos do Ensino Médio regular das instituições pesquisadas, pois pretendeu-se que fossem verificadas as percepções dos estudantes que fizessem parte da faixa etária considerada pelo Governo Federal como juventude. Portanto, o número de participantes por série, é:

Tabela 2 - Série/Ano em que estudam os participantes da pesquisa.

Série/Ano em que estudam os participantes	Nº de participantes por série	Porcentagem correspondente
2º ano do Ensino Médio	199	47,4%
3º ano do Ensino Médio	221	52,6%
TOTAL ABSOLUTO	420	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com uso do Software Sphinx, com base nos dados da pesquisa empírica (2014-2015).

Por motivo de disponibilidade de oferta de turmas nas instituições, a pesquisa não foi realizada no período vespertino.

Tabela 3 – Turno em que estudam os participantes da pesquisa.

Turno em que estudam os participantes	Número de participantes por turno	Percentagem correspondente
Matutino	360	85,7%
Noturno	60	14,3%
TOTAL ABSOLUTO	420	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com uso do Software Sphinx, com base nos dados da pesquisa empírica (2014-2015).

Para a caracterização dos estudantes por sexo, não havia no formulário opções a serem escolhidas, mas um campo a ser preenchido de forma aberta.

Tabela 4 – Sexo informado pelos participantes.

Sexo	Número de participantes	Percentagem correspondente
Não respondeu	5	1,2%
Feminino	208	49,5%
Masculino	207	49,3%
TOTAL ABSOLUTO	420	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com uso do Software Sphinx, com base nos dados da pesquisa empírica (2014-2015).

A faixa etária dos estudantes compreende as idades entre 14 e 21 anos, sendo a maioria da idade de 16 anos. Portanto, excetuando um estudante que informou a idade de 14 anos, o grupo de pesquisados faz parte do que legalmente é considerado jovem, a partir da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que estabelece o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013).

Tabela 5 – Idade informada pelos participantes

Idade	Número de participantes	Percentagem correspondente
14	1	0,2%
15	85	20,2%
16	169	40,2%
17	123	29,3%
18	32	7,6%
19	7	1,7%
20	2	0,5%
21	1	0,2%
TOTAL ABSOLUTO	420	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com uso do Software Sphinx, com base nos dados da pesquisa empírica (2014-2015).

De igual forma o questionamento sobre o sexo, realizou-se a pergunta sobre a cor dos participantes, isto quer dizer que não houve opções a serem

escolhidas, mas sim um campo em branco a ser preenchido de maneira aberta por cada estudante.

Tabela 6 – Cor informada pelos participantes.

Cor	Número de participantes	Percentagem correspondente
Não respondeu	42	10,0%
Branco	239	56,9%
Negro	22	5,2%
Pardo	104	24,8%
Amarelo	6	1,4%
Outros	7	1,7%
TOTAL ABSOLUTO	420	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com uso do Software Sphinx, com base nos dados da pesquisa empírica (2014-2015).

Todos os elementos que consideramos relevantes para a caracterização das instituições de ensino onde se desenvolveu a pesquisa empírica, bem como dos estudantes que responderam ao formulário, foram aqui explicitados, a fim de que possibilitem maior compreensão dos dados a seguir analisados.

4.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O TERMO CONVIVÊNCIA

A partir das análises das respostas à pergunta: “O que você entende por convivência?”, obtidas no formulário composto pelas duas questões abertas, os dados foram organizados pelos pesquisadores do grupo de pesquisa considerando suas ideias-força, o que possibilitou a criação de 9 categorias, que representam as percepções dos estudantes sobre o tema. Estes momentos ocorreram ao longo do ano de 2014 e, por isso, a autora desta dissertação realizou ainda uma segunda análise interpretativa dos dados e das categorias ao final do ano de 2015 para aproximar-se novamente dos resultados coletados.

Considerando as ideias fortes de cada resposta, em cada uma delas podem existir uma ou mais categorias intrínsecas. Por exemplo, quanto à pergunta “O que você entende por convivência” a resposta dada foi: “*é a relação que existe entre as pessoas*” (Estudante 4) e se encaixa na categoria Relação interpessoal, enquanto a resposta “[*é a*] *relação entre as pessoas, convivência é o respeito*” (Estudante 111 grifo nosso) encaixa-se em duas categorias, a de Relação Interpessoal e Respeito mútuo. Desta forma, as nove

categorias que servem de subsídio à análise, formadas a partir das 420 respostas dos estudantes, apresentam 731 ideias-força e são explicitadas na tabela 7.

Tabela 7 – Elementos do discurso dos estudantes sobre o termo convivência.

VARIÁVEL_convivência	Frequência	Percentual (%)
1. Relação Interpessoal	262	35,84%
2. Participação e Interação social	61	8,35%
3. Troca de experiências	7	0,96%
4. Adaptação às normas e regras sociais e institucionais	65	8,89%
5. Coexistir com e na diversidade	53	7,25%
6. Estar em harmonia	58	7,93%
7. Respeito mútuo	83	11,35%
8. Obrigação, aturar, suportar	22	3,01%
9. Relacionamento frequente	95	13,00%
Diversos ⁴	18	2,46%
Resposta: Não sei	7	0,96%
Total de ideias-força	731	100%
Total de respostas	420	100%

Fonte: Elaborado pela autora, colaborativamente com os colegas do grupo de pesquisa, com base nos dados da pesquisa empírica (2014-2015).

A alta frequência percebida na categoria 1, sobre *relação interpessoal*, (35,84%) ocorre porque ela se vincula a outras percepções sobre o termo. Há respostas que conceituam convivência como relação entre pessoas que propicia a troca de conhecimentos, enquanto outras como relação entre pessoas que se dá com frequência, ou seja, esta categoria, em maioria, alia-se às demais no discurso dos estudantes.

Entre as definições de convivência para os pesquisados, compreende-se que convivência,

São as relações que temos entre pessoas da sociedade. (Estudante 80)

É ter uma relação diária com as mesmas pessoas. (Estudante 66)

[É] O modo como as pessoas agem umas com as outras e como lidam com as diferenças. (Estudante 126 grifo nosso)

⁴ Na categoria “Diversos”, comum às duas tabelas de categorização dos dados da pesquisa, foram agrupadas as respostas que não tinham relação com a pergunta (respostas sem sentido) ou que possuíam teor totalmente diferenciado das demais, o que não permitiu seu agrupamento em outra categoria, mas que por ser única não representa alteração significativa nas análises das percepções.

O fato da convivência ser compreendida, com grande representatividade, como ato de relações entre pessoas nos possibilita aliar a análise ao que discutimos sobre as relações ao longo desta dissertação. Depreendemos das contribuições de Foucault que as relações que as pessoas estabelecem entre si são relações estabelecidas entre forças e, portanto, de poder, visto que o poder está em todo lugar. Nesse sentido, a relação interpessoal também detém potência e assim “incita, induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

A partir dessa premissa, podemos conjecturar sobre o relevante papel da convivência nas tomadas de atitude individuais e coletivas, haja visto que dela emergem ações influenciadas pelo exercício do poder. Este poder que incita e produz tanto pode acarretar resultados negativos ou positivos, dependerá de sua motivação, ou mesmo ao passo que é bom para um interesse pode ser mal a outro.

Por isso Freire fala sobre a importância de se ter consciência crítica capaz de analisar e interpretar as circunstâncias da realidade, pois “a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência” (FREIRE, 2002, p. 171). Desta forma, se não há consciência crítica, mas há ação, ela se caracteriza como a palavra oca “[...] da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação” (FREIRE, 2013a, p. 108).

Prosseguindo a análise, a categoria 2, que diz respeito à *participação, interação social* (8,35%), não possui grande frequência, o que nos permite inferir que a maior parte dos estudantes não se percebem como sujeitos de participação e interação nas relações que estabelecem com as pessoas de sua sociedade, ou não reconhecem essas características como elementos relevantes de um convívio. Algumas respostas dos estudantes representam bem esta segunda categoria:

Convivência é estar junto com outras pessoas, humanos, falar, conversar, se divertir, etc. (Estudante 1)

Socializar, dialogar ou conviver com pessoas. (Estudante 99)

Nesse sentido, compreende-se o porquê da menor representatividade estar na categoria 3, *troca de experiências*, (0,96%). Se não há muita participação e interação social, conseqüentemente, também não ocorrem trocas de conhecimentos entre os sujeitos em uma convivência. Nem por isso a importância das relações para o aprendizado passou totalmente despercebida dos estudantes, que relatam

*Conviver com as pessoas diariamente e aprender com isso.
(Estudante 123)*

Já na categoria 4, a compreensão de convivência como *adaptação às normas e regras sociais e institucionais*, (8,89%), os pesquisados demonstram por meio do seu discurso que compreendem a importância de se conhecer os contratos sociais para que a convivência em sociedade se dê sadiamente, nesse sentido evidenciam:

*Convivência, uma pessoa disciplinada, educada, que sabe dar e receber o respeito para com o próximo. Uma pessoa que tem educação, esse sim terá uma boa convivência com a sociedade.
(Estudante 23)*

Convivência é quando ficamos com um grupo de pessoas estranhas e aprendemos a nos comportar perto dessas pessoas, com respeito e educação. (Estudante 89)

Você ver alguém diariamente e saber se adaptar ao modo social das pessoas em locais que você frequenta. (Estudante 120)

Nas respostas dos pesquisados percebemos que a necessidade de adaptação, seja às regras da convivência em sociedade ou às normas de convivência em uma determinada instituição. Estas normatizações não deixam de ser, contudo, um poder disciplinar, que

[...] é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ela não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 2013, p.164).

Sendo as relações sociais relações de saber e poder, entendemos que estes saberes sociais são acordos estabelecidos entre forças, e ressalvamos a relevância de que cada sujeito deve aprender “na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para as suas concessões” (FREIRE, 2014b, p. 128).

Concessões estas que, segundo Foucault, vão privilegiar o bem-estar pessoal, pois serão interessadas a manter o sujeito, sempre que possível, longe de que lhe traga dor, sendo a dor “uma espécie de limitador regressivo na análise” (FOUCAULT, 2008, p. 371). É claro que nessa perspectiva cabe um adendo, visto que o que é considerado doloroso por um pode não ser para o outro, e ainda o que é tolerável para um pode não ser para outro.

O fato é que, concordemos ou não, existe uma normativa social a respeito das condutas que se deve assumir em determinadas situações, e estas nem sempre são produto de algo refletido e acordado comunitariamente, entre os sujeitos que exercerão tal conduta.

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente, de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 2013, p. 132)

Verificamos, assim, que os alunos entendem que ao controlar as suas atitudes e a conduta dos seus corpos, garantem a adaptação aos contextos e aos grupos sociais, o que a eles propicia a aceitação, que levaria ao respeito. No entanto, compreendemos que o respeito advém do amor ao próximo e não da análise de sua conduta, esta que se caracterizaria como “patologia do amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados” (FREIRE, 2013a, p. 110-111).

Quanto às percepções dos estudantes categorizadas no item 5, *coexistir com e na diversidade*, (7,25%), os estudantes demonstraram compreender que não só de conviver com e no mundo e seus sujeitos se faz convivência, mas de conviver com e na diversidade do mundo e seus sujeitos. Desta forma os estudantes mostram que convivência para eles é não somente viver na sociedade, mas estabelecer um relacionamento e interagir com ela. Freire também entende o com viver desta maneira e explicita que “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 2001, p. 47).

As respostas desta categoria retratam a convivência como coexistência com e na diversidade, considerando diversidade especialmente as diferenças religiosas e culturais.

É quando várias pessoas num mesmo espaço tem que lidar com as diferenças culturais, religiosas, sexuais, entre outras. (Estudante 199)

Saber conviver com as diferenças sociais. (Estudante 208)

As respostas desta categoria apresentam a ideia da diversidade como constituinte da relação de convivência. A diversidade que, de acordo com os estudos de Foucault, foi historicamente depreciada e, assim, rejeitada em todas as organizações e instituições sociais. Considerava-se a diversidade algo negativo, um erro de conduta, que em linhas gerais era atribuída “a: homossexuais, ímpios, sacrilégios, blasfemos, bruxas, alquimistas, hereges, iluminados, doentes venéreos, degenerados, dissipadores, prostitutas, suicidas e libertinos” (DÍAZ, 2012, p.52).

No entanto, Freire adverte que

[...] se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente essa opção. (FREIRE, 2015, p. 77)

A sequência de categorias criadas representa o que para os estudantes são atitudes comprometidas da convivência com o mundo, seus sujeitos e suas diversidades. Estas são as categorias 6, 7 e 8, que, respectivamente, referem-se a *estar em harmonia, respeito mútuo e obrigação, aturar, suportar*. Categorias que apresentam atitudes que os pesquisados consideram inerentes ao convívio, especialmente ao convívio com o diferente, com o diverso.

O item 6, *estar em harmonia*, (7,93%), as percepções expressas nos enunciados dos respondentes do instrumento de pesquisa, entendem que a harmonia na convivência representa:

Se dar bem com todo mundo, conviver ao lado de tudo e todos. (Estudante 8)

Ignorar as diferenças e desacordos para que se possa viver harmonicamente. Só quando há continuamente uma sequência de desacordos que precisa haver uma conversa para resolver. (Estudante 241)

Enquanto que a categoria 7, *respeito mútuo*, (11,35%), apresenta terceira maior frequência, onde o respeito mútuo é avaliado como indissociável das relações humanas, como percebe-se no discurso do estudante:

É quando convivemos com uma diversidade de pessoas e mesmo assim conseguimos respeitá-las com suas qualidades e defeitos, dificuldades e habilidades. (Estudante 135)

Freire é enfático ao ressaltar a importância do respeito nas relações sociais. O autor argumenta que “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela” (FREIRE, 2014a, p.59) e explicita que amor e respeito são inseparáveis, visto que sem “respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas [...] não nos tornamos capazes de amar o mundo” (FREIRE, 2015, p. 77).

No entanto, a perspectiva da *Obrigação, aturar, suportar*, também foi expressa, conforme categorizado no item 8 (3,01%), com segunda menor representatividade. Segundo Freire, a ideia de suportar e aturar não comunga com a ideia de respeito, pois entende que o diálogo é a expressão do respeito e considera que “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 2013a, p. 228). Portanto, o respeito não é obrigação, mas amor, e amor é a “abertura ao querer bem” (FREIRE, 2014a, p.138). Os pesquisados explicitam a característica da obrigatoriedade nas relações de convivência da seguinte forma:

Convivência é quando você trabalha com alguém, por exemplo, você obrigatoriamente vai ter uma convivência com essa pessoa, seja ela boa ou ruim. (Estudante 317)

Conviver com pessoas mesmo não gostando delas. (Estudante 390)

Enfim, como nona e última categoria sobre o termo convivência está *relacionamento frequente*, (13,00%), sendo a segunda categoria com maior representatividade. Aqui estão reunidas as respostas que consideram como convivência as relações que ocorrem frequentemente, diariamente.

É quando a pessoa passa diariamente com outras pessoas num mesmo ambiente. (Estudante 145)

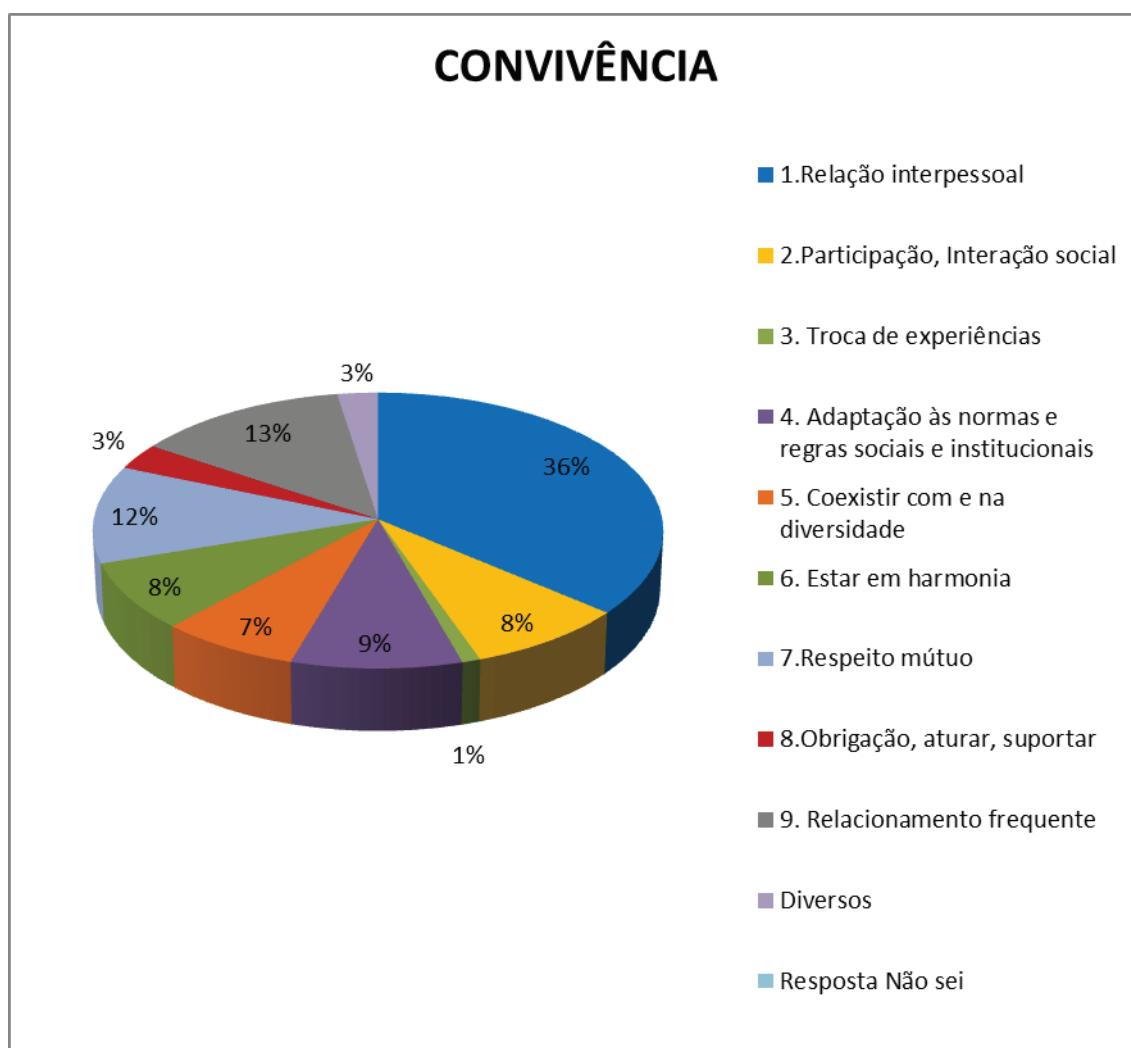
Quando você vê alguma pessoa ou vai em algum lugar diariamente. (Estudante 232)

Além destas oito categorias elencadas, onde 378 respostas foram agrupadas, outros três itens compreendem as demais 52, que são as não

respostas, as respostas diversas, com conteúdos que não se aplicam à pergunta e os estudantes que não souberam responder a questão. Totalizando 731 ideias-força expressas nas respostas dos 420 estudantes que participaram da pesquisa.

Com base nas percepções expressas pelos estudantes sobre o termo convivência, elaboramos um gráfico que demonstra visualmente as ideias-força que compõem o conceito deles sobre a temática.

Gráfico 1 - Elementos do discurso dos estudantes sobre o termo convivência.



Fonte: Elaborado pela autora, colaborativamente com os colegas do grupo de pesquisa, com base nos dados da pesquisa empírica (2014-2015).

Podemos observar, portanto, que o conceito expresso pelo sujeito coletivo refere-se ao relacionamento entre pessoas que ocorre de maneira frequente, onde haja respeito mútuo e que, para isso, depende da adaptação às normatizações sociais e institucionais. A partir das análises desenvolvidas

sob estas percepções, encaminhamos o estudo para a reflexão sobre as percepções desses estudantes a respeito do termo convivência na escola.

4.3 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O TERMO CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

A partir das análises das respostas à pergunta: “O que você entende por convivência na escola?”, obtidas no formulário composto pelas duas questões abertas, os dados foram organizados pelos pesquisadores do grupo de pesquisa considerando suas ideias-força, o que possibilitou a criação de 10 categorias, que representam as percepções dos estudantes sobre o tema. Estes momentos ocorreram ao longo do ano de 2014 e, por isso ainda não realizamos uma segunda análise interpretativa dos dados e das categorias ao final do ano de 2015 para nos aproximarmos novamente dos resultados coletados.

Portanto, seguindo a mesma estrutura de organização da análise realizada anteriormente, apresentamos a seguir as percepções dos 420 estudantes, das doze instituições do ensino médio pesquisadas, sobre o termo convivência na escola, que ao todo apresentam 698 ideias-força. As respostas foram analisadas e categorizadas em 10 itens, conforme tabela 8.

Tabela 8 - Elementos do discurso dos estudantes sobre o termo convivência na escola.

VARIÁVEL_convivência na escola	Frequência	Percentual (%)
1. Relação interpessoal	252	36,10%
2. Comunicação e interação	41	5,87%
3. Troca de experiências e conhecimento de qualidade	23	3,30%
4. Adaptação às normas e regras sociais e institucionais	48	6,88%
5. Coexistir com e na diversidade	43	6,16%
6. Estar em harmonia	49	7,02%
7. Respeito mútuo	87	12,46%
8. Obrigação, aturar/Convívio difícil	41	5,87%
9. Relacionamento frequente	49	7,02%
10. Fazer amizades	33	4,73%
Diversos	24	3,44%
Resposta: Não sei	8	1,15%
Total de ideias-força	698	100%
Total de respostas	420	100%

Fonte: Elaborado pela autora, colaborativamente com os colegas do grupo de pesquisa, com base nos dados da pesquisa empírica (2014-2015).

As respostas dos estudantes a esta pergunta enfatizaram as relações de convivência estabelecidas entre professor e aluno e aluno e alunos. Por meio da análise dos dados foram encontrados elementos da prática educativa autoritária e da prática educativa com autoridade. Percebemos que na realidade educativa vivenciada pelos alunos pesquisados, há predominância das características de controle do autoritarismo, mas também que eles anseiam pela superação desta situação, principalmente partindo do respeito mútuo.

Na análise que se segue, de cada uma das dez categorias criadas a partir das ideias-força identificadas nos registros, apresentamos nossa análise das falas dos estudantes baseada na frequência enunciativa como grau de valor. Além disso, valemo-nos da teorização de Foucault e Freire para analisar as relações de convivência expressas nas falas dos pesquisados com base nas práticas de exercício de poder nas instituições escolares.

Os pesquisados retratam a convivência, conforme categorizado no item 1, como *relação interpessoal*, (36,10%), visto que é discutida pelos pesquisados como

Relação escolar entre pessoas. (Estudante 79)

Conviver com professores, colegas e funcionários. (Estudante 245)

Ter contato com colegas e professores. (Estudante 395)

Esta categoria possui maior representatividade e apresenta a relação de convivência, sem muitos detalhes, muito mais como uma vivência no mesmo espaço do que como um *com viver*, de modo que a relação escolar estabelecida é “não [...] *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*” (FREIRE, 2014a, p. 118 grifos do autor). Observa-se, então, características de um modelo pedagógico tradicional, em que a imposição se faz presente. No entanto, existem respostas que se inscrevem nesta e em outras categorias que apontam para uma relação interpessoal respeitosa e harmônica, como discutiremos a seguir.

A segunda categoria criada a partir da análise sobre as percepções dos estudantes retrata a convivência na escola como *comunicação e interação*, (5,87%). Neste item, os alunos ressaltam

Participar da vida social da escola. (Estudante 69)

A convivência na escola é feita pelo convívio e a interação de alunos com seus professores e dirigentes. (Estudante 150)

Em consonância com as reflexões realizadas nesta dissertação, é notória a valorização da comunicação como fator de convivência entre os sujeitos do espaço escolar. Entendemos que isso se dá pelo valor do respeito que está embutido nas relações comunicativas e de interação. Os estudantes também demonstram esta compreensão, e se manifestam nesse sentido.

A terceira categoria refere-se à *troca de experiências e conhecimento*, (3,30%), que seguindo os números obtidos na primeira análise, apresenta o menor grau de frequência das categorias. Entendemos, ao analisar não apenas estes números, mas o conteúdo geral da pesquisa, que os alunos não valorizam a troca de experiências tanto quanto as outras características geradas nessa relação. No entanto não podemos inferir que não compreendam a importância dela, mas apenas refletir sobre algumas das causas dessa pequena representatividade apresentada nas respostas. Os alunos que entenderam esse potencial na convivência, o explicitam da seguinte forma:

Amigos na escola que te ajudam a compreender uma matéria que você não entendeu. (Estudante 5)

Pessoas se ajudando ou os professores ensinando com qualidade os alunos. (Estudante 75)

Consideramos que a pequena representatividade dessa categoria pode atribuir-se à pouca frequência em que há trocas na escola e aceitação da fala dos alunos em sala de aula, por parte do professor. Afinal, não se pode considerar a convivência na escola como um ato de troca de experiências e conhecimento se a escola não privilegia as trocas, mas em seu lugar a transmissão, e mesmo o despejo de informações.

Quando o professor não valoriza o conhecimentos e experiências do seu alunado, agindo de maneira autoritária para com eles, o processo de ensino sofre prejuízo, visto que anula o aluno. Esta circunstância é denunciada por Freire como prática da educação bancária, onde o conhecimento do aluno não é considerado importante e o professor a ele impõe o seu próprio, ou apenas repassa um conhecimento que a ele também foi imposto.

Esta prática é muito comum nos ambientes escolares por causa da influência que a pedagogia tradicional ainda exerce em nosso país, no entanto apenas a sua superação conduzirá a uma educação conscientizadora e transformadora das realidades opressoras.

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai *depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (FREIRE, 2014b, p. 65)

Obviamente, nesse contexto não há troca, não há escuta do educador ao “educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória”. Portanto, não há diálogo, pois somente “ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 2014a, p. 117).

Os pesquisados compreendem a convivência como uma ação ligada à aprendizagem na categoria 4, pois requer *Adaptação às normas e regras sociais e institucionais*, (6,88%). Os estudantes relatam principalmente a necessidade de obedecer as ordens que regulamentam as atividades em sala de aula, estipuladas por seus professores, sem que os alunos participem de um processo de discussão a respeito delas. Novamente, encontramos indícios de uma pedagogia autoritária nesta realidade.

A escola é efetivamente um ambiente propício para as diversas aprendizagens, bem como para as relações do poder-saber e são justamente “os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 2013, p. 30). Portanto, as maneiras em que as relações de convivência se concretizam na escola são, não desconsiderando outros fatores, produtos dos saberes ali vinculados e são causa deles também. Quanto a esta percepção, os estudantes afirmam

Não desrespeitar e procurar ser obediente dentro da sala de aula. (Estudante 55)

É uma convivência feita por regras e que nunca os alunos tem vez dentro da escola. (Estudante 376)

Na sequência da categorização, o item 5 representa as ideias expressas pelos alunos em torno da reflexão sobre *coexistir com e na diversidade*, (6,16%), principalmente em sala de aula. Conforme explicitado nas análises sobre o termo convivência, compreendemos a importância do viver com, com potencialidade de agente transformador, não somente na escola, mas na sociedade, no mundo. As percepções dos estudantes quanto à temática da convivência na escola com a diversidade revelam duas vertentes, a primeira relata que existem dificuldades nesses relacionamentos, sempre especificados entre professores e alunos e alunos e alunos.

*A convivência na escola às vezes é difícil pelas diferenças.
(Estudante 52)*

*Conviver na escola é travar uma batalha todos os dias, afinal cada pessoa tem seus próprios problemas e limitações e a convivência traz à tona todos os defeitos, mas faz parte da vida do adolescente encarar esses problemas e aprender a conviver com todos.
(Estudante 153)*

Díaz esclarece que Foucault nos adverte a respeito da disciplinarização, por meio do controle e vigilância, dos costumes e atitudes dos sujeitos sociais. “Obrigou-se o homem a tornar-se uniforme, ajustado a regras, necessário, quer dizer, calculável” (DÍAZ, 2012, p. 105). Esta realidade concerne aos controles sociais que muitas vezes os sujeitos em um mesmo nível de relações estabelecem entre si, agindo como agentes de vigilância do controle que está acima deles.

As técnicas de supressão da liberdade são tantas, quanto são potencialmente silenciosas, a ponto de mover em seu favor sujeitos que não chegam a se aperceber disso. Os estudantes relatam a diversidade em sala de aula como algo que se deve aprender a conviver, que se deve aceitar, como se fossem negativas. Como se fossem mesmo uma doença, que a sociedade deve tolerar a existência e, se possível, curar.

O item também apresenta uma segunda vertente de posicionamento do sujeito coletivo a respeito do momento da convivência com a diversidade, a entendendo como obrigação, onde a interlocução “temos que”, é muito usada. Não se fala, no entanto de convivência com o diverso como possibilidade de novas aprendizagens.

Convívio independente da classe social, raça ou cor. Devemos aprender a conviver e sujeitar à todos os seres que nos cercam. (Estudante 155)

É cada um aceitar as diferenças dos outros, tanto alunos como professores. (Estudante 277)

Muitas vezes, os estudantes relatam precisar aceitar comportamentos que se alteram conforme está o humor do professor e de colegas. Parece-nos que eles não compreendem o professor como ser humano, ser de sentimentos e de alterações de humor e/ou ainda que o professor não se apresenta como autoridade no ambiente escolar, exacerbando a expressividade de suas emoções, esquecendo-se de agir como o adulto professor no ambiente dos jovens estudantes.

Nesse sentido, compreendemos que o professor fazendo bom uso do currículo escolar tem papel importante, para o ensino dos conteúdos e valores da diversidade, pois é um elemento de sistematizações do trabalho pedagógico e do ideário escolar, que deve seguir as considerações, devidamente contextualizadas, do pensamento do coletivo escolar. Desta forma, ele além de retratar as características da instituição, apresentará as lutas, mesmo que veladamente ou sutilmente, em seu escopo. Para Freire, “a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço” (FREIRE, 2014b, p. 59). O que acontece muitas vezes na escola é que

*Toda essa atividade educacional do programa oficial não tem falado a linguagem *deles*, nem desenvolvido seu desejo crítico, nem se relacionado com os temas profundamente enraizados em suas vidas. (FREIRE, 1987, p. 112)*

É possível aproximar a análise feita por Freire com a realidade expressa pelos estudantes desta pesquisa, visto que a carência de trocas de conhecimentos e de diálogo apresentadas pelos estudantes, bem como as suas considerações a respeito da importância de se aprender a conviver com as diversidades.

É necessário ainda ressaltar que

A negação da existência ou a não percepção, pode ser virtude da frequência diária, assim as manifestações de violências adquirem aparência de normalidade, podendo adquirir invisibilidade aos olhos de muitos e ser banalizada por outros. (EYNG, 2013, p. 36)

Das relações com as diversidades nascem as preocupações com as práticas de violências. Daí a sexta e sétima categorizações, respectivamente, *estar em harmonia* (7,02%) e *respeito mútuo* (12,46%), nas quais as questões consideradas fundamentais para o convívio sem confrontos ocorra nas escolas são apresentadas, com ênfase na convivência entre professores e alunos. Quanto ao item 6:

Bom convívio com professores e colegas da escola, bom vocabulário para não gerar brigas e a convivência piorar. (Estudante 16)

Que os alunos precisam conviver bem uns com os outros para ter uma escola pacífica. (Estudante 68)

É tratar bem as pessoas, seus colegas, amigos, os mais velhos que trabalham no local, ter uma convivência boa com todos. (Estudante 302)

A convivência harmônica se mostra importante para os pesquisados, no sentido que evita manifestações de violências, bem como o respeito mútuo, com segunda maior frequência na categorização, relatado como:

Conviver com alunos, respeitar professores, diretores, respeitar regras, estudar, conversar, etc. (Estudante 1)

É você ser educado com todos e acima de tudo para se ter uma boa convivência não é preciso conhecer muito bem quem está ao seu lado no colégio, basta ser gentil, educado e respeitar o próximo. (Estudante 106)

O respeito mútuo é a categoria com maior representatividade entre os estudantes, após a categoria 1, e aparece como anseio dos estudantes em serem bem tratados, em especial pelos professores e colegas, mas não como respeito ao direito a uma educação de qualidade. Preocupa-nos que eles não entendam a educação escolar como um direito a ser respeitado, pois entendemos que uma escola que respeita os estudantes compromete-se com o ensino, e o professor, “pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (FREIRE, 2014a, p. 139). A negação a esse direito, se constitui em uma

violência, não aplicada diretamente ao corpo, mas que o suplicia na medida em que suprime sua potencialidade de libertação. Assemelha-se ao suplício da guilhotina apresentado por Foucault, pois

Quase sem tocar o corpo, a guilhotina suprime a vida, tal como a prisão suprime a liberdade, ou uma multa tira os bens. Ela aplica a lei não tanto a um corpo real e susceptível de dor quanto a um sujeito jurídico, detentor, entre outros direitos, do de existir. (FOUCAULT, 2013, p. 18)

A analogia com a morte de guilhotina que fazemos a educação autoritária é no sentido de que ela, igualmente quase sem tocar o corpo, *suprime a liberdade e tira bens*. Ou seja, controla o corpo do aluno, retira dele suas especificidades, que são seus valiosos bens, e transforma a todos em seres semelhantes, de atitudes semelhantes, pois quanto mais previsível for a atitude do oprimido, mais fácil é o trabalho do opressor.

Percebe-se, portanto, que a falta de respeito em sala de aula, reflexo da ausência do amor, é uma ação intencionada e não um acaso. É interesse dos que detém maior poder manter as circunstâncias sociais sob controle, para evitar reações com as quais pode não saber lidar. É por isso que afirmamos que o professor que exerça a amorosidade enérgica necessita possuir muita coragem, de amar e de lutar. Amar as pessoas e lutar em favor delas.

Em contrapartida às categorias de 6 e 7, que consideram a relevância da convivência na escola ocorrer por meio da harmonia e do respeito mútuo, a categorização 8 compreende as respostas que entendem a convivência escolar como *obrigação, aturar/difícil*, (5,87%).

Você deve ter uma boa convivência com seus colegas de sala mesmo que sejam maus e egoístas com você, porque afinal você passará o resto do ano letivo com eles, e a não ser que você tenha uma agressão física, você não pode ter os seus direitos de questionar. (Estudante 95)

Percebemos na fala do estudante que o professor deve assumir seu papel em necessárias intervenções em sala de aula para que a garantia dos direitos dos alunos seja efetivada em seu interior. Lembrando que nem só de agressão física é composta a violência. Para a superação desta situação, a inclusão de temas da contemporaneidade, que representem melhor a essência

da juventude atual, nas temáticas discutidas em aula podem ser uma possibilidade de ação efetiva e de forte alcance.

Ao nos depararmos com retratos de violências simbólicas, nos sensibilizamos e questionamos a que interessam os mecanismos de vigilância que se omitem nesses casos. Talvez a insatisfação estudantil, os embates travados nas escolas e mesmo o fracasso escolar se devam ao fato de apesar de tanta observação por parte da “torre” os que pertencem ao “anel” – como sugere Foucault – sentem-se invisibilizados, em suas dificuldades individuais e acabam desacreditando em todo o sistema.

O amor, o respeito e o diálogo representam uma importante arma de combate às violências. O professor que o exerce também o ensina por meio do exemplo aos seus alunos, que ao sentirem-se valorizados serão motivados a participar ativamente das discussões das aulas, bem como das questões da escola e da sociedade. Estes são os primeiros passos para uma atitude cidadã consciente, objetivo de formação do Ensino Médio.

Na categoria 9, *relacionamento frequente*, (7,02%), os alunos expuseram suas opiniões entendendo a convivência na escola como relacionamento diário, referente ao tempo que se passa conjuntamente:

Convivência na escola é todos os dias nos encontrarmos, conversarmos e acabamos criando um vínculo. (Estudante 64)

Convivência na escola é sempre você estar com os professores e os alunos todos os dias. (Estudante 210)

A última categoria apresenta a convivência como ação de se *fazer amizades*, (4,73%), que por mais trivial ou simples que aparente ser este conceito incute em si significados grandes. Dessa forma a amizade, como característica da afetividade, engloba muitas das qualidades das demais categorias.

É quando ao invés de viver só por viver, nós vivemos para somar, ajudar uns aos outros. (Estudante 146)

[É] Conviver com os amigos, tipo uma segunda casa. (Estudante 212 grifo nosso)

É fazer novos amigos, conversar, etc. (Estudante 322)

Além dessas dez categorias, onde 408 respostas foram agrupadas, outros três itens compreendem as demais 32, que são as respostas diversas, com conteúdos que não se aplicam à pergunta, e as respostas em que os alunos alegaram não saber responder a pergunta. Totalizando 698 ideias-força expressas nas respostas dos 420 estudantes que participaram da pesquisa.

Com base nas percepções expressas pelos estudantes sobre o termo convivência na escola, elaboramos um gráfico que demonstra visualmente as ideias-força do conceito deles.

Gráfico 2 - Elementos do discurso dos estudantes sobre o termo convivência na escola.



Fonte: Elaborado pela autora, colaborativamente com os colegas do grupo de pesquisa, com base nos dados da pesquisa empírica (2014-2015).

Desta forma, podemos considerar que o conceito do sujeito coletivo sobre convivência na escola refere-se as relações interpessoais travadas

frequentemente nesse ambiente, especialmente as que se estabelecem entre professores e alunos, que precisam inculcar em si práticas de respeito, que geralmente acarretam em vínculos de amizade.

As percepções dos estudantes apresentam uma discrepância entre o que vivenciam e o que desejam vivenciar em suas relações de convivência na escola. Nas análises dos formulários encontramos críticas às relações verticais, desrespeitosas e autoritárias que existem entre professor e aluno nessas instituições de Ensino Médio. Em contrapartida, nos deparamos com relatos incisivos de “como deve ser” a convivência na escola, privilegiando o respeito mútuo entre alunos e professores.

Concluimos, portanto, que estes estudantes avaliam que já é tempo de superar a postura do professor autoritário e consolidar práticas educativas que privilegiem a amorosidade enérgica, tal como apresentamos neste trabalho. Esta postura agregará grande valorização ao espaço escolar, à educação e aos sujeitos que fazem parte desse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais estabelecidas entre as pessoas na sociedade ocorrem por meio das relações de forças e são, portanto, relações de poder, que trazem em si motivações e implicações. Entendemos que essas relações de poder constituem a convivência, no sentido de *com viver* e nesse sentido elas não se restringem às relações interpessoais, mas englobam todas aquelas onde o poder é exercido.

A partir dessa perspectiva, todo indivíduo possui poder, por mais que não faça uso dele, e toda convivência contém em si a potência de, por meio do emprego de uma força, produzir um efeito, que é de interesse de quem exerce o poder. No entanto, essas relações não são unilaterais, pelo contrário, pois da mesma forma que podem acionar sua própria força estão sujeitas a reação de outras.

Esta reação não é necessariamente contrária, visto que se estabelecem em exercício, podendo assim encontrar outras que não se endereçam ao mesmo destino, mas que possuem em seu caminho congruências, o que as fazem ter nexos umas com as outras. Nesse momento nascem as formas de coligar poderes, ou seja, juntar forças em prol de um objetivo – entendemos que este é o caso das instituições sociais, escolas, hospitais, quartéis, etc., como discute Michel Foucault.

Em seus estudos, Foucault deu atenção especial para a compreensão das relações de poder que permeiam a convivência nas instituições sociais. Preocupou-se não só em anunciar, mas em denunciar seus interesses e atribuições nestes ambientes. Apreendemos de suas contribuições que os interesses dos homens os levam a impor suas forças sobre os outros, para deles retirar proveito. É claro que nem sempre a intenção é ruim, na instituição escola, um professor pode objetivar a conquista da autonomia de um aluno, por exemplo.

Dos interesses é que surgem as práticas de poder, que na escola podem assumir duas posturas bem distintas. Se a intenção da instituição for controlar e homogeneizar as atitudes e pensamentos dos alunos, a conduta dos

profissionais da educação deverá ser autoritária. Enquanto que se o interesse da escola for promover a autonomia e a consciência crítica, a conduta dos profissionais deverá ser de autoridade, sem autoritarismo. No entanto, mesmo que a escola seja de cunho autoritário, o professor em sala de aula pode agir de forma a contrariar esta postura e começar a mudança em sua prática pedagógica.

Portanto, os professores possuem papel de proeminência nas práticas autoritárias ou de autoridade no interior das escolas, podendo manter o *status quo* ou promover uma mudança de paradigma. Entendemos que somente por meio do trabalho do professor com autoridade, expressa pela amorosidade enérgica em suas práticas, é que a educação ganha sentido de ser libertadora.

Infelizmente, o fato que se observa como interesse principal das instituições sociais, em particular nas instituições de ensino pesquisadas, não é assim tão carismático. Na contemporaneidade, as motivações dos sujeitos sociais aproximam-se muito das necessidades do mercado capitalista, que acaba por regular as suas instituições.

Por isso, as obras de Foucault nos conduzem enfaticamente a uma reflexão a respeito das violências, expressas pelos diversos mecanismos de controle e punição que dessas instituições fazem parte. Dispositivos do poder usados em favor da dominação, da negação e da privação da liberdade dos sujeitos, com vistas a manutenção de uma situação favorável àqueles que as comandam.

A instituição escolar, em particular, foco da pesquisa desenvolvida nesta dissertação, não só é constituída por poderes, endereçados a um objetivo estabelecido por seus executores, mas também é um espaço privilegiado para o nascimento e maturação de novos poderes, não apenas de novos poderosos. Dizemos isso porque, considerando o espaço escolar, segundo as contribuições de Paulo Freire, como um espaço fomentador da consciência crítica, por meio de práticas educativas contextualizadas e comprometidas com a missão utópica da educação, ele conduz os sujeitos que nela estão a uma tomada de atitude libertadora e com potencial transformador, proveniente da conquista da autonomia.

Este é um dos anseios dos alunos, quando criam conflitos nas escolas. Ao procurar chamar a atenção dos professores e diretores pretendem que eles

vejam que suas existências possuem valor, por isso merecem ser respeitados. O professor que entende o aluno como uma tábula rasa, um recipiente onde deve depositar seus conhecimentos, desrespeita seu direito mais básico: de ser um ser humano e não um objeto.

Especificamente no Ensino Médio, estes alunos já possuem muitas experiências e conhecimentos que acumulam no decorrer de seu desenvolvimento, por isso tem muito a dizer. O direito a fala, parece tão singelo, mas representa o respeito às contribuições desses estudantes, que só pode ocorrer por meio do amor. Valorizar o ser humano, ouvi-lo e dialogar com ele para construir conhecimentos, este é o posicionamento do professor com autoridade.

No entanto, as condutas mais comuns nas escolas são as autoritárias, e não é raro que a regulação nesses ambientes se apresente por meio dos dispositivos de vigilância, punição, adestramento e docilização, todas com vista ao controle, e se estendem para fora delas. Todo esse processo ocorre porque, numa relação de poder, o sujeito que detém maior “potência” se interessará em manter a situação como está, promovendo o *status quo*. Claro, visto que a circunstância lhe é favorável. Neste intuito de manutenção, o poderoso incute no outro um controle da liberdade, de pensamento e de ação, o que, para Freire, emperra o processo de libertação por meio da consciência crítica e da ação autônoma.

Portanto, as relações entre pessoas com outras pessoas e com o mundo são tomadas por interesses pessoais, que podem aliar-se a interesses pessoais de outrem. Tomando esta consideração como premissa, os sujeitos do espaço escolar podem colaborar uns com os outros a fim de lutar contra as normativas que lhes impedem a autonomia.

É válido ressaltar, conforme foi discutido ao longo do segundo capítulo desta dissertação, que para o exercício da força servir à libertação é estritamente necessário que ela proceda de uma análise interpretativa sobre as situações, que acarrete numa tomada de consciência crítica, que por fim conduza à uma ação efetivamente transformadora, com constância dialética neste processo. Caso contrário, ela pode perder-se em rupturas que tendem a alimentar as forças já instaladas.

Nesse sentido, os sujeitos autônomos e conscientes detêm potências favoráveis à libertação, à superação das opressões, e ainda à maioria quanto a decidirem suas próprias ações. É o caso dos alunos que convivem em um ambiente escolar de aprendizagem contextualizado e crítico, onde eles têm vez e voz ativa – um ambiente onde há coragem de amar e coragem de lutar.

Essa circunstância se apresenta muito perigosa aos modelos que desejam a manutenção do que posto está no estado social e, por isso, as instituições sociais que são mantidas, ou associadas de alguma forma a ele, são tendenciosas a sua negação. Talvez por esse motivo as realidades encontradas nas escolas públicas de ensino médio são fruto de desrespeito, onde a violência a elas endereçada não restringe-se aos maus cuidados, mas também a desvalorização social.

Compreendemos que a juventude consciente possui potência de acionar sua consciência crítica ao colocá-la em prática em ações de libertação. Freire discute que a autonomia não necessariamente regula-se por idades, mas Foucault nos adverte que na sociedade em que vivemos a maioria é cedida, como direito à realizar ações de forma livre, a partir de uma determinada idade, e mesmo assim, não totalmente.

Talvez essa seja uma das razões pelas quais se percebe tamanha negligência no cuidado do Estado ao Ensino Médio. É nesse sentido que compreendemos seu papel na modernidade, como discute Foucault, de deixar morrer e fazer viver. Deixar morrer não só o aluno, mas todos os profissionais da educação, não os atendendo em suas necessidades básicas de respeito e direitos humanos. Em contrapartida, pode fazer viver, se por algum motivo lhe aprovar ou algo lhe induzir a isto.

Essa indução está justamente presente na luta dos sujeitos pelos seus direitos. Pois reconhece-se que os direitos conquistados pela sociedade junto ao poder regimentado se deram por meio de lutas. É por isso, que a construção da consciência crítica que conduza à conscientização dos sujeitos do espaço escolar se faz tão relevante e necessidade tão latente, visto que é por meio dela, que se realiza num movimento dialético entre a reflexão e a ação críticas, que a sociedade muda, se transforma e se reconstrói, com intenções coerentes à vida humana, não apenas à vida do capital.

Todas essas nuances veladas das relações de forças que se exercem no espaço escolar do ensino médio, influem fortemente sobre as percepções dos estudantes sobre o termo convivência. O que encontramos nos discursos dos pesquisados refere-se ao convívio interpessoal frequente que exige adaptações, ao conjunto de regras e normas sociais e institucionais.

Não percebemos, entretanto, no discurso do sujeito coletivo a preocupação com a análise sobre esses fatores, mas apenas a necessidade de sujeição a eles, como se a conquista de uma situação confortável na vida dependesse exclusivamente da aceitação e obediência a essas normatizações. Censuramos esta realidade de aceitação passiva, sem reflexão, das regulamentações de controle social, visto que elas podem se constituir no contexto escolar como usurpadoras de direitos. O esclarecimento quanto a temática da convivência, seja escolar ou não, demonstrada pelos estudantes que participaram da pesquisa empírica desenvolvida nesta dissertação, apresentam percepções que fomentam nossas análises sobre o espaço da escola e o papel do ensino médio público.

Ansiamos por uma prática educativa escolar no Ensino Médio onde o amor permita o diálogo e que a energia conduza à conscientização, e que, neste contexto, as organizações das normas se efetivem de forma favorável à justiça social, aos direitos humanos e a superação das violências. Elementos todos presentes nas relações de poder, portanto de convivência.

Cumprindo o papel de denúncia e anúncio que Freire e Foucault nos relatam como alicerces da transformação, bem como a própria metodologia da hermenêutica adotada neste pesquisa, apontamos para a realidade de um posicionamento autoritário das instituições escolares pesquisadas. A ausência de trocas de conhecimentos via dialogicidade nos possibilita aferir a consequente ausência de valorização do ser humano aluno. Ele sem valor, propriamente um *a lumini* (ser sem luz), é (re)formado de acordo com os interesses de quem sobre ele exerce poder. Por vezes, o professor que emprega esse poder a ele é somente *pro-fessor* (aquele que professa uma fé que não é sua).

Nesse sentido, a relação de convivência entre professor e aluno no espaço escolar não é somente a relação das forças deles entre eles, mas de outras externas que sobre eles influem. Daí a necessidade da reflexão crítica

para se entender o papel que se assume nesse ambiente e sob o exercício de qual força.

Consideramos relevante essa relação por compreendermos que as contribuições de Paulo Freire, empíricas e teóricas, subsidiam uma metodologia educativa com vistas a uma educação que por meio da convivência entre educando e educador, leve à construção de conhecimentos criticamente refletidos sobre as realidades vividas, capazes de promover uma transformação da sua realidade, partindo, portanto, da conscientização.

Sendo as práticas educativas estabelecidas em relações sociais, expressam o exercício do poder, que pode se dar por meio do autoritarismo bem como da autoridade. Essas duas práticas diferenciam-se em objetivos e, portanto, em caminhos metodológicos. A primeira é opressora, violenta e limitante enquanto a segunda é libertadora, sem omitir a rigorosidade, visto que ensina com amorosidade enérgica.

Dessa forma, compreendemos que as forças/os poderes de cada sujeito, imersos em contextos sociais, expressas em suas relações com o mundo, possuem potencialidades de transformação da realidade, com vistas a superação de situações de opressão. Portanto, as relações de poder estabelecidas entre professor e aluno na escola de Ensino Médio, detém a mesma potência. A prática de uma educação libertadora dependerá do professor que se compromete com a amorosidade enérgica, que empenha esforços para a conscientização com a leveza do amor e o vigor da energia, ambas vitais e igualmente detentoras de poder.

REFERÊNCIAS

BENTHAN, Jeremy. Panopticon, Words. Ed. Bowring, t. IV, p. 60-64, 17--.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE**. Brasília, 2013. (133p.).

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971.

_____. Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins; Revisão da tradução de Renato Janine Ribeiro. – 8ª reimpr. da 1ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 2013.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. Tradução de César Candioto. – 1ª ed. –, São Paulo: Editora Unesp, 2012.

EYNG, Ana Maria. **A formação do homem no processo pedagógico e sua fundamentação ântropo-filosófica**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, 1995. Mimeografado.

_____. O observatório de violências nas escolas PUCPR: Pesquisa e intervenção. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (orgs.). **Trabalho do professor no espaço escolar**. Curitiba: Champagnat, 2009. (p. 87-110).

_____. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: _____. (org.) **Direitos humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. – 1ªed. – Curitiba, PR: CRV, 2013. (p.29-58).

_____. Direitos Humanos, justiça e convivência nas escolas: traços da teorização e percepções juvenis em diálogo. In: CALIMAN, Geraldo (org.).

Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã. Brasília: Liber Livro, 2014. Cátedra da UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. (p. 183-208).

EYNG, Ana Maria; POSSOLI, Gabriela Eyng. Convivência e violência nas escolas: As relações de saber-poder no currículo escolar. EYNG, Ana Maria (org.). **Violências nas escolas:** perspectivas históricas e políticas. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. (p.13-40).

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero e Antônio Carlos Maia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. (p.229-293).

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (p. 285-315).

_____. Aula de 28 de março de 1979. In: **O nascimento da biopolítica.** Tradução Eduardo Brandão. Revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos). (p. 365-395).

_____. Aula de 04 de abril de 1979. In: **O nascimento da biopolítica.** Tradução Eduardo Brandão. Revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos). (p. 397-430).

_____. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. – 41ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. – 3ª ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade.** – 25ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** – 54ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. – 24^a ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – 48^a ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. – 21^a ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Extensão ou comunicação?** / Título original: ¿Extención o comunicación? Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. – 17^a ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. – 2^a ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez, revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – 2^a ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método.** – 4^a ed. – Tradução de Flávio Paulo Meurer. Nova revisão de Enio Paulo Giachini e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O problema da consciência histórica.** Organização: Pierre Fruchon, Tradução: Paulo César Duque Estrada; – 3^a ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GADOTTI, Moacir (Org.); FREIRE, Ana Maria Araújo; CISESKI, Ângela Antunes; TORRES, Carlos Alberto; et al. **PAULO FREIRE – Uma bibliografia.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Tradução de Márcia Sá Cavalcante; – 9^a ed. –, Parte I e II. Petrópolis: Vozes, 2000.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira> Acesso em: 19 de nov. de 2015.

NERY JÚNIOR, Nélon. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

MESQUIDA, Peri. Esse é meu corpo: corpo, violência, educação à luz do pensamento libertário de Paulo Freire. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Violências nas escolas:** perspectivas históricas e políticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. (p.147-160).

_____. A paidéia freireana: a utopia da formação como prática da liberdade. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora;

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (orgs.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007. (p.19-28).

_____. **A dialética como método**. Texto de apoio de aula à Pós-Graduação. Curitiba: PUCPR, 2012.

PACIEVITCH, Thais; EYNG, Ana Maria. Violências nas escolas e garantia de direitos de crianças e adolescentes. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. – 1ª ed. –, Curitiba/PR: CRV, 2013. (p.101-122).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEED em números, disponível em:
http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp Acesso em 3 fev. 2016.

SPHINXBRASIL. **Softwares de pesquisa**. Disponível em:
<http://www.sphinxbrasil.com/> Acesso em: 25 set. 2015.

SPHINXBRASIL. **Sphinx rápido** – Manual de uso do software. – 2ª impressão –, SphinxBrasil. Disponível em:
http://sphinxbrasil.com/uploads/files/SphinxRapido Manual de uso do software_1.pdf Acesso em: 14 nov. 2015.

WILHELM, Dilthey. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: Edusp, 2010.

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. – 6ª ed. –, Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo convidado(a) a participar do estudo denominado **POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS**. Minha participação será no sentido de responder ao formulário que será aplicado coletivamente nas salas de aula. **Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.** Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa. A pesquisadora responsável pelo projeto é: Ana Maria Eyng (coordenadora). Me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Curitiba, ____ de _____ de 2014.

Ana Maria Eyng – pesquisadora responsável

Telefones: (41) 3271-1655/9957-7908

Nº	Nome	Assinatura
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
(...)		

APÊNDICE B – FORMULÁRIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – Escola: _____

Ano: _____ Turno: _____ Idade: _____ Sexo: _____ Cor: _____

Percepções sobre Convivência

1. O que você entende por convivência?

2. O que você entende por convivência na escola?