

ESCOLA RIBEIRINHA NO MARAJÓ: NUANCES DAS RELAÇÕES DE PODER E DOMESTICAÇÃO DO CORPO

Edson Souza LOUREIRO¹

Maria de Nazaré Amaral CARNEIRO²

Sônia Maria Pereira do AMARAL³

Recebido: 27/06/2019

Aprovado: 26/08/2019

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar relatos de experiências das atividades de pesquisa realizadas por meio do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação do Campus Universitário do Marajó – Breves (CUMB/UFGPA). De forma geral analisa as relações de poder e domesticação presentes no interior de uma escola municipal de ensino Fundamental no meio rural em Currálinho/Pará. O ambiente escolar é um celeiro revelador do exercício do poder, o qual pode ser percebido a partir de uma observação cuidadosa, interpretativa e subjetiva. Estas relações, muitas vezes, caminham para uma cristalização/naturalização da domesticação do corpo – corpo tratado na prática escolar como objeto. Por outro lado, no contexto das relações de opressão, há elementos de resistência, isto é, coexistem forças antagônicas. Para nossa análise, utilizamos a pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Como instrumentos de coleta de dados, usamos a entrevista e o questionário, bem como as anotações feitas nos diários de campo e os registros de imagens e áudios. Sobre esta temática nos referenciamos especialmente nas obras de Freire (1996), Moreira (1995) e Moura (2010), os quais desenvolveram estudos acerca das relações de poder presentes na sociedade e instituições, dentre as quais se encontra a escola. Das análises produzidas, consideramos que na prática, a escola em questão e seus sujeitos estão carregados de comportamentos que reforçam e permitem a permanência da instituição como ambiente de manutenção do poder coercitivo e das inúmeras desigualdades entre os seres humanos, mas também como um lugar que revela resistência ao exercício do poder promovedor de opressão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Estágio. Escola. Relações de poder. Resistência.

MARAJÓ RIVERSIDE SCHOOL: NUANCES OF POWER RELATIONS AND BODY DOMESTICATION

ABSTRACT

This article aims to present reports of experiences of research activities Conducted through the supervised internship of the Bachelor's degree in pedagogy of the Faculty of Education of the university Campus of Marajó Breves (CUMB/UFGPA). In general, it analyzes the relations of power and domestication present within a municipal elementary school in rural areas in Currálinho/Pará. The school environment is a revealing barn of the exercise of power, which can be perceived from a careful, interpretive and subjective observation. These relationships often go towards a crystallization/naturalization of the domestication of the body – body treated in school practice as an object. On the other hand, in the context of the relations of oppression, there are elements of resistance, that is, antagonistic forces coexist. For our analysis, we used exploratory research of qualitative character. As data collection instruments, we used the interview and the questionnaire, As well as the annotations made in the field journals and the records of images and audios. On this topic we refer especially to the works of Freire (1996), Moreira (1995) and Moura (2010), Who developed studies on the

¹ Licenciado em Letras e acadêmico do Curso de licenciatura em Pedagogia da Universitário Federal do Pará – Campus Universitário do Marajó - Breves. Turma ano 2016.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Breves. Turma ano 2016.

³ Doutora em Antropologia, Pedagoga, orientadora do Estágio Supervisionado, professora da UFGPA, lotada no Campus Universitário do Marajó – Breves

LOUREIRO, Edson Souza; CARNEIRO, Maria de Nazaré Amaral; AMARAL, Sônia Maria Pereira do. Escola ribeirinha no Marajó: nuances das relações de poder e domesticação do corpo. In: *Revista Falas Breves*, no.7, setembro de 2019, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves, Breves-PA. ISSN 2358 1069

power relations present in society and institutions, among which the school is located. From the analyses produced, we consider that in practice, the school in question and its subjects are loaded with behaviors that reinforce and permit the permanence of the institution as an environment for the maintenance of coercive power and the countless inequalities between human beings, but also as a place that reveals resistance to the exercise of the power to promote oppression.

KEYWORDS: Teacher training. Stage. School. Power relations. Resistance.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir da soma das experiências obtidas na disciplina Estágio Supervisionado do Curso Pedagogia, da Faculdade de Educação do Campus de Breves – CUMB/UFGA. Após orientação no IV período letivo no ano de 2018 (janeiro a março), feita pela professora Dra. Sônia Maria Pereira do Amaral, algumas duplas foram formadas para a realização do estágio. Uma das maneiras que a professora adotou para se avaliar o estágio foi a de transformar os dados/informações obtidos no período, bem como o material teórico estudado ao longo do curso, em um artigo, o qual está nas mãos do(a) leitor(a). A linha (a ênfase) de escrita da pesquisa e outros elementos ficaram a cargo dos discentes – desde que tivesse relação direta como elemento a formação docente e escola.

Nossas análises vão discutir as relações de poder coercitivo presentes nos sistemas de ensino e que têm se “cristalizado”, nas escolas, de modo que passam a ser entendidas como naturais e imutáveis. Isso, provavelmente, seja reflexo de uma prática educativa, ou das relações de poder existentes nesta prática, que promove a formação de pessoas inconscientes de sua própria condição humana, a saber, a condição de oprimidas por um sistema maior de relações existentes na sociedade capitalista desigual. Estudá-la é um desafio, na medida em que também buscamos nos descobrir dentro desse emaranhado de poderes que nos esquadrinham, nos torna corpos dóceis, de maneira sutil, e por vezes se torna em ação misteriosa (FOUCAULT, 2009). Pesquisar esta temática, a partir de uma realidade ribeirinha, faz-se pertinente, na medida em que se somará a outros estudos e contribuirá para compreensão de outros aspectos que produzem e constituem as escolas das águas (AMARAL, 2012).

Compreendemos que, do mais elevado padrão de cidades globalizadas, aos mais longínquos lugares, as relações de poder se fazem presentes. Estas relações também existem no ambiente escolar, embora não aconteçam de forma explícita, ela se dá nas nuances de uma complexa teia, sob a qual a escola se encontra. Nem tudo o que há na escola está revelado. O exercício do poder, embora seja efetivado no cotidiano, não se observa num ponto específico, mas num sistema “oculto”, em relações causadoras de opressão e desigualdades.

Freire (1987), em seus escritos, faz críticas ao modelo pedagógico escolar que mantém o educando na condição de oprimido, Peri Mesquita (2008) discute a ideia da existência de uma escola capaz de domesticar corpos, de mantê-los na condição de subalternidade, Moura (2010), com base em Foucault, analisa as relações de poder permeadas na escola e outros espaços, reforçando a compreensão de escola como ambiente complexo. Esses e outros estudiosos contribuirão para a nossa proposta de análise, que tem como objetivo geral analisar as relações de poder e domesticação do corpo presentes em uma escola municipal de ensino fundamental, no meio rural em Currálinho/Pará. E como objetivos específicos: a) refletir de que forma a escola, em suas práticas, contribui para promover ideais de uma sociedade dicotômica (opressor-oprimido); b) descrever aspectos relacionados à escola que refletem diretamente a manutenção do exercício de um poder coercitivo; c) discutir sobre o conceito de “domesticação do corpo” e sua relação com a escola.

Neste texto, entendemos como domesticação do corpo as ações, resultados de uma compreensão do corpo como mero objeto, o qual deve ser separado da cabeça (mente) e dedicado à obediência, sendo ele “dócil” – “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2009, p. 132). Por outro lado, compreendemos poder como um sistema de relações que se articulam entre si para manter sobreposições de sujeitos, o poder coercitivo, assim, vem a ser o resultado prático cruel, que condiciona os sujeitos a um estado de subjugados/oprimidos (MOURA, 2012; FREIRE, 1996). A resistência está onde o poder se instaura, eles coexistem. As medidas opostas ao poder coercitivo é resistência a ele (MOURA, 2012).

O *locus* da pesquisa encontra-se a 60 km distante da cidade de Currálinho, mantido pelo governo municipal - Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Currálinho), com recebimento de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e PDE Interativo. A Unidade educacional é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação, foi fundada no ano de 2001 e desde o ano de 2007, não possui espaço suficiente para atender a necessidade de sua comunidade, sendo assim, muitas vezes precisou alugar outros espaços para funcionar como “anexos” da unidade. Os turnos de funcionamento são: manhã, intermediário, tarde e noite. Oferta turmas de 2º ao 8º ano do ensino fundamental no diurno e no noturno a rede estadual oferta o ensino médio. A escola possui Projeto Político Pedagógico – PPP e conta com Associação de Pais e Mestres (A.P.M.).

Os alunos atendidos pela instituição são de família de baixa renda, que sobrevivem da agricultura, extrativismos da madeira, caça, pesca e dos programas de assistência do Governo Federal.

Além de moradores da vila, também vêm alunos de outras localidades, como: Rio Piriá (toda sua LOUREIRO, Edson Souza; CARNEIRO, Maria de Nazaré Amaral; AMARAL, Sônia Maria Pereira do. Escola ribeirinha no Marajó: nuances das relações de poder e domesticação do corpo. In: *Revista Falas Breves*, no.7, setembro de 2019, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves, Breves-PA. ISSN 2358 1069

extensão), Crajuru, Juruáçu, Ilha das Pedras, Ilha da Itaboca, Ilha das Araras (rios afluentes). Os alunos destas localidades dependem diretamente do transporte escolar para chegarem à escola. Nos meses de safra da pesca e do açaí – junho a novembro, muitos abandonam a escola para trabalhar, devido à necessidade de complementação da renda familiar.

O contexto da escola é marcado por problemas como: falta da participação efetiva das famílias no acompanhamento do processo educacional dos filhos; falta de estrutura física adequada, tais como: sala para coordenação, sala de professores, banheiros, secretaria, sala para atendimento educacional especializado; dificuldades dos docentes em determinadas práticas pedagógicas para a Educação Infantil; falta de alimentação escolar; a falta de materiais didáticos para anos específicos (2º ao 5º ano); falta de equipamentos eletrônicos; falta de ventiladores nas salas de aula; falta de materiais básicos para servir merenda escolar; falta frequente de combustível para o transporte escolar e falta de transporte escolar adequado para os alunos.

A escolha desta escola se deu por ser local de trabalho de um de nós graduandos estagiários, e refletir sobre a prática é uma das nossas responsabilidades enquanto futuros pedagogos, cientistas da educação. Nossos interlocutores foram alunos, professores, coordenadores, diretores e pessoal de apoio escolar. A pesquisa *in lócus* durou duas semanas, entretanto, todo o processo de pesquisa durou em torno de um semestre.

Neste estudo, a natureza de análise dos dados foi qualitativa. Segundo Dalfovo, Lana e Silveira (2008) a pesquisa “qualitativa [...] leva como base de seu delineamento as questões ou problemas específicos. Adota [...] a utilização de questionários e entrevistas [...] não importa a pesquisa, [entretanto] sempre haverá antes algum contexto que terá a parte quantitativa[...]”. (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008, p. 05).

Assim, empregamos o questionário e a entrevista semiestruturada. A entrevista,

[...] por ser face a face, é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos do entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI, 2002, p.12).

Por outro lado, o questionário “é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar dados necessários para atingir os objetivos do projeto” (CHAGAS, [s.d.], [s.p.]), mas ajuda em relação ao tempo, abrindo possibilidade para o informante respondê-lo a qualquer momento.

O conjunto de perguntas destinadas aos funcionários foi “aberto”, isto é, responderam às perguntas sem opções de respostas. No processo de entrevistas, houve a gravação em áudio, com prévia autorização dos informantes, bem como registro fotográfico feito por câmera de aparelho celular (apenas para o documento entregue à professora de estágio). Ao longo das entrevistas julgamos necessário adicionar perguntas complementares, objetivando melhor registro de informações de interesse da pesquisa, e ainda anotações nos diários de campo e cadernos para auxiliarem na coleta de dados.

Foram entrevistados dois (02) professores, uma (01) coordenadora, uma (01) auxiliar administrativo, o diretor e uma (01) merendeira. Os professores serão identificados como “professor(a) 01” e “professor(a) 02”, os demais foram identificados pelo cargo que exercem.

O presente artigo está dividido em seções. Na primeira seção apresentamos **a introdução** que trouxe aspectos gerais da pesquisa e a metodologia empregada no estudo. Na segunda discutimos a - **Escola e pedagogia da domesticação do corpo**, analisamos alguns elementos da prática escolar os quais impulsionam os indivíduos para uma postura de submissão/obediência, isto é, para formação de um corpo domesticado. Na terceira, falamos da **Escola: poder e resistência**. Trabalhamos com as noções de relação de poder e ao mesmo tempo observamos a postura de resistência dos entrevistados. Por fim, na última seção, trazemos as nossas **Considerações finais** sobre os resultados da pesquisa realizada.

2 A ESCOLA E A PEGAGOGIA DA DOMESTICAÇÃO DO CORPO

Paulo Freire (1987) faz críticas à educação bancária e o modo tradicionalista de fazer a educação formal. Na educação bancária, o aluno nada sabe e o professor é quem detém todo o conhecimento. A educação, nesse sentido, compreende o educando como uma “tabula rasa”, uma folha em branco, um depósito, que não pensa e não interpreta a realidade de seu mundo. Para o estudioso em questão, o aluno não deve ser um arquivista de dados, informações ou conteúdos fornecidos e/ou transmitidos pelo professor. Ele adota uma concepção de escola como lugar de liberdade, onde o diálogo é fundamentalmente essencial para a educação. Nesta perspectiva, a educação libertadora percebe o educando como sujeito de sua própria história e busca desenvolver nele uma consciência crítica que contribua para a transformação do mundo.

Olhando pelo viés da desconstrução da pedagogia do oprimido para a construção da pedagogia da autonomia, questionamos a coordenadora da escola pesquisada sobre se na escola ainda acontecem práticas de ações educativas nos moldes da educação criticada por Freire, e ela assim respondeu:

LOUREIRO, Edson Souza; CARNEIRO, Maria de Nazaré Amaral; AMARAL, Sônia Maria Pereira do. Escola ribeirinha no Marajó: nuances das relações de poder e domesticação do corpo. In: *Revista Falas Breves*, no.7, setembro de 2019, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves, Breves-PA. ISSN 2358 1069

[...]claro que existem ainda aqueles tradicionais, mas enquanto coordenação a gente tenta conversar e ver qual a melhor maneira. Têm alguns que encontram uma facilidade e desenvolvem uma aula mais dinâmica, mais atual que é “pra” desenvolver o aluno [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2018).

Conforme os relatos da coordenadora, nota-se que há professores que já fogem da prática conteudista, tecnicista de educação, assim como não pode negar que, por vezes, os professores continuam com uma prática clássica do ensino - tradicional. Isso é indicativo de que a pedagogia da transmissão de conteúdos ainda está presente na escola, o que, de maneira indireta, distancia-se das vivências culturais dos alunos, que é de suma importância para o crescimento desses enquanto sujeitos capazes de transformar as suas realidades.

A coordenadora mostrou outros indícios de que a escola ainda caminha fazendo a dicotomia entre os alunos que moram na vila e os mais distantes dela, os que vêm de outras ilhas, furos e rios; assim como da educação escolar para a familiar, onde a “culpa” do “fracasso escolar” está sempre atrelada à família, conforme ela afirma:

[...] são alunos que às vezes têm conflito dentro da família, com vizinhos, pais que não sabem ler e escrever, não ajudam o filho, o filho não é interessado e acabam trazendo esses problemas pra escola, é uma preocupação esse nosso alunado, (que vem de outros rios, no transporte escolar), pois os alunos daqui da vila já têm um pensamento, uma criação diferente, mas também aqui dentro da comunidade existem famílias que passam problemas difíceis, famílias problemáticas, mal estruturadas e acaba refletindo diretamente no aluno, a gente encontra essa barreira (COORDENADORA 01, 2018).

Nessa perspectiva, a visão da escola é a de alunos como “um problema”, que vêm de suas casas com inúmeras dificuldades, das quais as famílias não conseguem dar conta e passam a responsabilidade à instituição para tomar providências. Entender os alunos como “problema” certamente não é uma alternativa plausível, até porque não temos como garantir e nem devemos pensar que as famílias sejam educadas dentro de um único padrão cultural, pois a nossa realidade é diversa e é exatamente essa pluralidade que nos enriquece enquanto humanos que precisam de outros para se constituírem enquanto cidadãos de direitos. Dessa forma, questionamos: como promover uma educação autônoma e emancipatória se a própria compreensão do aluno é vista como problemática, ou já chega à escola estereotipada?

Dentro desse contexto, ainda percebemos que há ainda um tratamento desigual entre alunos da vila e os que dependem do transporte escolar. Fica clara a comparação feita pelos professores e outros funcionários da escola acerca deles. Uma comparação um tanto depreciativa, pois negar tudo

aquilo que integra o outro pelo simples fato de não fazer parte de um mesmo local que os demais, é um risco demasiado. Sobre isso, Marquez Fernandes, 2008, p. 65, apud PERI MESQUITA, 2008) destaca que “o corpo e seus signos, seus gestos, sua representação, a gramática e a gestualidade de seus movimentos perdem sua liberdade, na mesma medida em que sofrem as transformações”

impostas pelo sistema repressivo, pelos possuidores deste mesmo sistema, tanto individual quanto coletivamente. Portanto, o “outro”, na medida em que é negado, deixa de ser, não se realiza como corpo que sente, apreende e se expressa e, por isso mesmo, é possuído, coisificado, instrumentalizado, dominado. Esta é a lógica de um sistema que tem a posse como centro e força motriz. A posse de bens materiais, culturais, intelectuais (PERI MESQUITA, 2008 p. 3318/3319).

Portanto, o corpo expressa-se de acordo com a interpretação de sua realidade, contexto e mundo. Quando este corpo de alguma maneira é negado, passa por um processo de dominação/instrumentalização/domesticação e, assim, deixa de expressar aquilo que lhe é próprio, sua essência enquanto pessoa humana pertencente a uma realidade específica (CORDI, 2000; MOREIRA, 1995), da qual não deve ser deslocada, dividida. Para Moura (2010, p. 50) “A dominação pelo poder passa pelo corpo, age na alma e se efetiva pelo consentimento do indivíduo. É racional, duradoura e produtiva. Ao agir pela sutileza, pelo convencimento, uma relação de dominação eficiente suspende a vontade de resistência dos indivíduos”.

O que pode ser percebido por meio do discurso recorrente na escola é que “sutilmente” vai se construindo um “perfil” estereotipado dos alunos que não moram na vila. Essa construção que os compreende como “menos capazes”, “com mais problemas” é cruel, pois não são vistos e nem compreendidos em sua plenitude, mas a partir dos olhares que os constituem, não como seres de subjetividades, mas como “moldados” por uma forma de ser descaracterizada daqueles que são vistos como “menos problemáticos”.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 2009, p. 138).

Freire (1996) propõe que os educadores assumam com maior intensidade uma ação-reflexiva, criando estratégias e métodos que impulsionem os educandos para um lugar de compreensão de sua realidade de forma crítica, pois eles não são seres estagnados, mas potencialmente donos de ações transformadoras. Desta forma, o educador precisa trabalhar buscando interpretar a realidade dos sujeitos, no sentido de promover uma sociedade mais justa, crítica, democrática, igualitária, livre. A

escola muitas vezes adota medidas que a torna uma “instituição disciplinar”, sobre essa ação Moura, com base em Foucault assim explica:

A instituição disciplinar [*escola*] utiliza métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo do cidadão por meio dos exercícios de domínio do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com um único objetivo: produzir corpos submissos, exercitados, dóceis e estabelecer uma relação de docilidade e utilidade (MOURA, 2010, p. 52 - grifos nossos)

As formas de dominação na escola então vão se configurando aos poucos. Um gesto, um discurso, uma norma, um posicionamento etc., as minúcias vão se articulando e formando uma teia de relações que sustentam o exercício do poder. Uma escola onde uns “mandam” e outros “obedecem” é promotora de uma educação pautada apenas na disciplina, obediência, domesticação do corpo. Este corpo opina, pensa, sente, é histórico e, por isso, precisa dialogar com os sujeitos da escola. Precisa participar das decisões que o afetam. Neste sentido, a escola tem sido, por um lado, um ambiente aprisionador para alunos e funcionários, na medida em que o poder se articula de forma controladora, sobretudo por algumas pessoas que se intitulam responsáveis pela “prática escolar”.

Por outro lado, notamos momentos que abrem margem para entendermos a escola como lugar de resistência, de liberdade. A hora de chegada à escola é especial. Alunos ocupando o porto da escola, os que moram na vila se encaminhando para o portão e demonstrando ansiedade para entrar no espaço escolar. Ao entrarem, sorridentes, falam com seus colegas, professores e funcionários, conversam, dão gargalhadas, brincam, ficam por um tempo livres para estabelecer as relações humanas. Isso significa dizer que esse espaço ainda é um lugar onde se quer chegar, de onde se busca a esperança, e é exatamente por esses objetivos e sonhos que nenhum educador pode se negar a apresentá-la como um lugar de (des)construções, produções de liberdades, de consciência de si e do outro.

3 ESCOLA: PODER, DOMESTICAÇÃO DO CORPO E RESISTÊNCIA

Compreendemos que no ambiente escolar, mesmo numa comunidade com modos de vida mais citadinos, todos obedecem aos comandos comuns da ordem escolar. Seus horários rigorosamente estabelecidos, os sinais emitidos pela campainha que indicam início da aula, fim da aula, hora da merenda, retorno à sala de aula, fim do horário (hora de ir para casa). Uma escola que deseja desatrelar-se das amarras tradicionais necessita promover a autonomia dos corpos e mentes, romper com a “ordem” e o “padrão”.

Por outro lado, a liberdade não é conquistada de forma repentina e inusitada, para Freire (1987), é um processo paulatino e constante. À medida que se desvela o estado de opressão no qual se está imerso, também se caminha para a liberdade. O oprimido começa a enxergar nos detalhes da dinâmica opressão-liberdade existente na escola, a mão poderosa dos ditames das relações de exercício do poder.

O poder para Foucault não deve ser entendido como uma “ideia” ou uma “identidade teórica”, mas como exercício, como prática, que só existe na sua “concretude”, multifacetado e no cotidiano. O poder não atua no exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial capitalista. O corpo só se torna força de trabalho quando manipulado pelo sistema político de dominação, característico do poder disciplinar e do bio-poder (SIQUEIRA, 2007, p. 03).

É exatamente neste ponto que queremos nos ater neste momento: o poder é prática/exercício. E ele está, como preconizou o próprio Foucault, “borrifado” na sociedade. Na escola, o exercício desse poder se efetiva quando a educação desenvolvida por determinados sujeitos torna-se um mecanismo, um sistema de manipulação e domesticação do outro; isto é, no exercício de controle dos comportamentos assumidos pelos corpos diante dos contextos educacionais. Neste sentido, o corpo serve à ideologia de manutenção das estruturas sociais (oprimidos-opressores).

Talvez a relação de poder existente na sociedade tenha se “naturalizado”. Porém, não estamos tratando desta relação mais “geral”, mas do exercício coercitivo deste poder, o que também pode estar caminhando para uma “cristalização” da prática opressora nos sistemas e elementos dos sistemas educacionais.

Na escola, os professores não se isentam desta relação de poder, estão sujeitos a ele. Fazer o que a coordenação pede, o diretor exige, os pais pressionam, ainda que não concordem, são elementos que se articulam para constituir tal dinâmica. “[...] eu faço o plano que a coordenadora pede, faço em casa e apresento “pra” ela, trago a cópia e eu fico com uma e dou a outra pra ela” (Professor 01). Um exemplo simples de prática escolar, como o é a entrega de plano de aula para a coordenação escolar, pode transparecer nuances de uma relação conflituosa.

Por meio da fala do professor 01, observamos que a ação dele está fundada numa exigência exercida pela coordenação escolar. Isto é, transparece que, caso a coordenação não exigisse, não necessariamente seria apresentado um planejamento para o seu trabalho. Porém, pela relação sobre a qual tratamos, a ação do professor se dá pela “cobrança”, isto é, pelo exercício do poder, e não pela livre vontade do professor em realizá-la, pois caso não a realize sofrerá algum tipo de sanção (comum

nas escolas). O professor age porque fora solicitado, e quem solicitou, solicita porque fora inquirido, e quem inquiriu, assim o faz porque lhe fora exigido, e assim por diante. Forma-se, assim, uma cadeia na qual o poder se instaura, não de modo individualizado, mas numa cadeia de relações.

Luís Althusser (1980) percebeu a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado - AIE, embora entendamos que o poder não seja exercido apenas por uma classe dominante e uma dominada, ou o Estado sobre o povo, é válido compreendê-lo (escola) como um celeiro de disputas entre poder, pelo poder, de poder. Na relação do gestor educacional com a SEMED, por exemplo, implica um exercício/jogo de poder.

Numa ocasião hipotética (mas recorrente), se determinado gestor solicita algo da Secretaria de Educação do município e não é atendido, ao passo que ela atende à solicitação feita por outro gestor, de mesmo grau, com as mesmas prerrogativas, sob as mesmas condições, o que é isso, senão exercício do poder, de uma força que oprime? É o poder na prática. A situação pode se repetir na escola, mas desta vez com o gestor exercendo poder sobre um professor ou outro funcionário. Ou seja, é uma relação dinâmica dentro de um mesmo sistema de relações e que, por conseguinte, mantém ligação com a educação. Por isso, é válido esclarecer que o poder não está no indivíduo, mas numa cadeia de relações.

O poder é relacional, designa relacionamentos entre indivíduos. Dessa forma, a existência da liberdade é condição indispensável ao exercício do poder. Suas relações se dão num campo aberto de possibilidades no qual a capacidade de resistência é um elemento constitutivo da própria definição de poder. “Lá onde há poder há resistência e, no entanto, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente ‘no’ poder” (FOUCAULT, 2003a, p. 91).

Os pontos de resistência estão presentes em toda a rede do poder. A resistência não ocupa um espaço de exterioridade, é no campo estratégico do poder que ela existe e qualquer ação de resistência torna-se possível somente no interior do poder (MOURA, 2010 p.44).

Neste sentido, compreendemos que a escola deve ter os instrumentos de mudanças nesses sistemas, ou ela mesma, num conjunto, ser o instrumento, caso contrário, o que ela promoverá para a promoção da autonomia e da liberdade das mentes e dos corpos? Ela deve ser não meramente um AIE, mas um ambiente de resistência contra a opressão – não um “ambiente de domesticação do homem” – o que significa dizer de outra forma, lugar propício para torná-lo um ser não pensante de suas ações e consequências, acomodado com a situação em que se encontra, não questionador das coisas, alienado. Ou, por que não, está ciente dessas relações e clarificá-las nos seus discursos e práticas?

LOUREIRO, Edson Souza; CARNEIRO, Maria de Nazaré Amaral; AMARAL, Sônia Maria Pereira do. Escola ribeirinha no Marajó: nuances das relações de poder e domesticação do corpo. In: *Revista Falas Breves*, no.7, setembro de 2019, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves, Breves-PA. ISSN 2358 1069

Gravamos a entrevista com alguns professores, entretanto, talvez pela ciência do registro do seu depoimento, não se sentiam tão à vontade para falar sobre determinadas situações que acontecem na escola. Porém, nas conversas mais informais, sem gravação do áudio, eles revelaram opiniões sobre a relação que mantêm com a direção e coordenação escolar.

Uma professora nos informou, por exemplo, que a direção escolar se mantém numa posição de exercício de “politicagens”, tomando posicionamentos – especialmente em reuniões com os funcionários - que favorecem certas pessoas, ou beneficiam a ela mesma, por outro lado, toma atitudes coercitivas para com outros funcionários, objetivando, segundo a professora, “intimidá-los”. A professora se mostrou revoltada com essas circunstâncias que comumente vê na escola, sinalizando que não está inocente quanto às atitudes que implicam determinado exercício de poder que a afeta.

Ela conta que em certas ocasiões a gestão declara: “eu tenho poder para fazer isso ou aquilo, no cargo que estou eu não preciso consultar vocês para tomar certas decisões”. Embora entendamos que de fato nem todas as decisões necessitam do aval de toda uma comunidade escolar, também somos cientes de que falar de modo prepotente pode ser umas das maneiras de se exercer poder. Por meio do discurso, a prática do poder se efetiva. Isto talvez seja o que a professora trata como “intimidação”.

A escola, neste sentido, passa a ser um lugar de lutas entre forças. Algumas forças se dão por vencidas, outras não. Repetimos: talvez esteja se naturalizando as maneiras coercitivas de exercício do poder. O sonho de muitos que pensaram a educação é que nem sempre as forças derrotadas sejam as boas, que nem sempre os poderes que impedem a liberdade prevaleçam, embora eles coexistam. A liberdade é uma forma de se perceber inserido neste sistema de relações e caminhar ciente do que lhe ocorre e das consequências de suas ações.

Conhecemos a realidade de alunos que frequentam a escola em questão e que são pertencentes aos outros pequenos afluentes do Rio Piriá. Alunos que passam mais tempo no transporte escolar que na própria escola, estudando. Saem de suas casas por volta das 4h para chegarem à escola às 7h. Estudam, e/ou quando estudam, até às 11h e retornam para suas casas enfrentando uma jornada de mais 3h de viagem (desconsiderando intercorrências, como a contramaré). Chegam aos seus lares às 14h, totalizando uma jornada de 10h entre viagens e as aulas. Ou seja, gastaram 6h se locomovendo e 4h (nem sempre) estudando. Entendemos que isso também é parte de um sistema que, de certa forma, contribui para a domesticação dos corpos. Sujeitar o corpo a tal jornada é condicioná-lo a viver subalternamente.

Já com alunos ribeirinhos essa questão de transporte...muitos alunos moram longe, têm que acordar cedo...tem uma falha maior. E no período do verão, de agosto em diante, a gente enfrenta essa ausência de alunos, principalmente de alunos já maiores, de 14/15 anos, mas enfrenta também dos menores, que alguns já ajudam seus pais...é um fator grande de faltas na escola (SECRETÁRIA, 2018).

Notamos acima um duplo problema: primeiro a distância associada às condições de transporte escolar; segundo, a impossibilidade de estudar por motivos relacionados ao próprio sustento da família. A escola pesquisada passou por um processo chamado “nucleação”, que consiste em agregar alunos de uma determinada região para um único local. No caso da região do rio Piriá e seus afluentes, os alunos foram concentrados na escola situada na Vila Recreio do Piriá. As escolas menores, próximas das residências dos alunos, deixaram de existir.

Alunos dos rios afluentes, “próximos” à vila, não tiveram escolha a não ser estudar na referida instituição. A questão é que algumas localidades, considerando o transporte disponível, estão a algumas horas de distância da escola, dificultando as condições para seu acesso. O que se vê, sobretudo nesses alunos das localidades mais longínquas, é que há uma enorme vontade, ou necessidade, de continuarem estudando.

A outra questão é que em determinado período do ano, no período da safra do açaí, em que a colheita é abundante, os alunos, por serem de baixa renda, deixam de frequentar as aulas para usufruírem do bom período econômico para si e suas famílias. Se por um lado a educação é um direito que não deveria ser negado, o alimento e outros elementos são indispensáveis à vida humana (calçar, vestir, comer, morar, proteger-se etc.) que só podem ser usufruídos com aquisição do capital.

As famílias veem-se diante de um grande conflito: mandar os filhos à escola sob as condições disponíveis ou aproveitar o único período anual economicamente melhor para garantir uma renda extra. Para quem está de fora é simples escolher ir à escola, pois ela garante o futuro. Mas não podemos julgar esse mérito, pois só eles sabem as suas reais necessidades e o significado do trabalho e da educação pode ser diferente do nosso. Entretanto, entendemos que os que, por alguma razão, escolhem ir à escola, representa a resistência. Considerando as condições disponíveis para o acesso à educação, eles são resistência viva dizendo: “nós queremos um futuro diferente, queremos poder escolher viver essa vida aqui”.

A escola é ciente dessas problemáticas, mas pouco tem contribuído para mudá-las. Talvez não seja apenas uma ação escolar necessária à mudança, como uma adaptação de calendário escolar ou redistribuição dos transportes (barcos), por exemplo, mas de ações de políticas públicas mais sérias voltadas a esta questão específica dos alunos e famílias ribeirinhas.

Enquanto isso, alunos e mais alunos estão sendo direcionados para um caminho de domesticação dos corpos, sujeitos a ficarem na condição na qual se encontram e na qual seus pais e avós estiveram, ou seja, continuarão alimentando um ciclo. Não se trata aqui da dissolução de um ideal ribeirinho ou de negar tal cultural, mas de garantir-lhe o direito à educação de qualidade, de abrir as possibilidades e oportunidades de um futuro diferente dentro dos seus espaços culturais e de convivência.

Assim, seja na relação entre SEMED e direção escolar, entre direção, coordenação professores, entre professores e alunos, ou mesmo entre alunos e a escola como um todo, existe um sistema de relações que impulsionam os corpos (os seres) a se “acostumarem” com a situação na qual se encontram, seja na escola, seja na sociedade. Viver subalternamente pode estar sendo uma ideia que a escola “subliminarmente” tem implementado por meio das suas práticas. Aliás, o poder se efetiva na prática, não está no plano das ideias, como bem afirmou Foucault. E nesta prática, há quem não se perceba nas redes bem articuladas do referido poder. Muito embora exista resistência por parte de alguns sujeitos que de maneira indireta fazem resistência a essas ações, uma delas é dos próprios alunos que pelas dificuldades que têm de acessar a escola, poderiam abandoná-la, mas não, continuam a frequentá-la com todas as suas fragilidades e, mesmo assim, ainda encontram prazer em pertencer a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações são possíveis a partir das nossas observações e estudos no decorrer do tempo do Estágio Supervisionado que se fez em forma de pesquisa e aqui destacaremos as que consideramos principais: a) a escola é um espaço de diálogos, mas também de conflitos. É um lugar de lutas constantes de poder, o que não ocorre de um sujeito sobre o outro especificamente, mas num sistema de relações que a permeiam; b) a escola é lugar de liberdade e resistência. Ainda há os que percebem a opressão e lutam para vencê-la. Professores são exemplos dos que se percebem dentro de um sistema de relações de poder e, embora tateando, buscam medidas para se desatrelarem de medidas opressivas, especialmente impostas por seus “superiores”; c) a escola é um lugar de liberdade e resistência: a chegada à escola, o hora do lanche, as brincadeiras entre amigos, as festas comemorativas, momentos nos quais também se aprende, representam lapsos de uma escola que liberta (embora os mesmos momentos possam parecer, por outra ótica, aprisionadores).

Em outras palavras: quem disse que a escola é sempre ruim? Há motivos para se gostar dela, mesmo com todas as mazelas históricas; d) a hierarquia que determinados sujeitos têm por ocuparem

certos cargos se articulam numa postura de opressão para com quem se relacionam, com medidas coercitivas pesam a mão por meio de decisões individualistas; e) a escola ribeirinha é um lugar de grandes e históricos problemas muitas vezes já vencidos por escolas da cidade, como: estrutura básica: salas, materiais para servir o lanche, merenda escolar, transporte escolar adequado etc. A precariedade de condições oferecidas influencia os sujeitos a ficarem condicionados a viverem subalternamente; f) a domesticação dos corpos existe, é real. Ela pode ser percebida nos detalhes das ações que a escola desenvolve (prática escolar). O corpo subjugado passa a ser assim um elemento que alimentará um sistema que depende dele nesta condição e não em outra, para se manter como está, forte e operante e servir a uma sociedade desigual que precisa de operários submissos/obedientes.

Mesmo assim, acreditamos no poder de resistência e corroboramos com Amaral (2012, p. 40), quando diz que “a educação ainda não é tratada de forma equânime entre os povos da cidade e do meio rural, a igualdade está entre os deveres, os direitos estão sempre do lado de quem está mais próximo do poder estatal”. Essa foi a realidade encontrada, mas também é preciso lembrar que somos sujeitos, não objetos da nossa história, cabendo a nós a luta pela transformação. Dessa forma, devemos lutar pela mudança e como disse Foucault (2010, p. 268) “se queremos mudar o poder de Estado, é preciso mudar as diversas relações de poder que funcionam na sociedade. Senão a sociedade não muda”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3^a. ed. Lisboa: Presença, 1980

AMARAL, Sônia Maria Pereira do. **Memórias, cotidianos e escritas às margens dos Marajós: navegando entre o saber e o poder**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura). Universidade da Amazônia, UNAMA, Belém, 2012.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O questionário na pesquisa científica**. Universidade Católica de Campinas, s.d. Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/107664/11087/questionarios.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2018

CORDI, Cassiano et al. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008 ISSN1980 – 7031.

LOUREIRO, Edson Souza; CARNEIRO, Maria de Nazaré Amaral; AMARAL, Sônia Maria Pereira do. Escola ribeirinha no Marajó: nuances das relações de poder e domesticação do corpo. In: *Revista Falas Breves*, no.7, setembro de 2019, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves, Breves-PA. ISSN 2358 1069



FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Estratégia, Poder-Saber**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

MESQUITA, Peri. **Esse é o meu corpo**: corpo, violência, educação à luz do pensamento de Paulo Freire. Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2008.

MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Corpo presente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MOURA, Thelma Maria. **Foucault e a Escola**: disciplinar, examinar, fabricar. 2010. 89f . Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2000.

LOUREIRO, Edson Souza; CARNEIRO, Maria de Nazaré Amaral; AMARAL, Sônia Maria Pereira do. Escola ribeirinha no Marajó: nuances das relações de poder e domesticação do corpo. In: *Revista Falas Breves*, no.7, setembro de 2019, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves, Breves-PA. ISSN 2358 1069