

# NA ROTINA DA SALA DE AULA, QUEM ESTÁ COM A PALAVRA OU COM O PODER?

Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus (UNEB)

[lfjesus@uneb.br](mailto:lfjesus@uneb.br)

(...) o poder (*a libido dominandi*) aí está emboscado em todo e qualquer discurso mesmo quando este parte de um lugar fora do poder. (BARTHES, 1977)

## RESUMO

Este artigo é resultado das análises de um estudo etnográfico exploratório realizado em uma escola pública estadual na cidade de Guarulhos (SP) no final dos anos de 1990. Para discutir as relações existentes entre o discurso e o poder no interior da sala de aula, procedeu-se à observação direta de aulas, produção de notas de campos e descrições analíticas, junto aos alunos de três (3) turmas de ensino fundamental II e sua professora de língua portuguesa. Os dados foram analisados à luz das teorias de autores como Michel Foucault e Roland Barthes, Pierre Bourdieu, entre outros, buscando compreender o embate existente entre professores e alunos pelo poder de dizer a sua palavra e as implicações que disso decorrem nas interações professor/aluno/conhecimento, no lugar do professor e do aluno e nos discursos clandestinos e oficiais em sala de aula. Observou-se um movimento de disputa pela palavra, entre professores e alunos, como forma de expressarem e exercerem poder em classe. Considera-se, a partir dos autores citados, que discurso e poder são inseparáveis, portanto, nos limites do espaço escolar, cabe ao professor, seguir as pistas indicadas por Roland Barthes (1986), trabalhar para traçar pacientemente uma forma que suavize as necessidades de promoção das obrigações do ofício, os imperativos do saber, o prestígio do método, a crítica ideológica ou mesmo os distanciamentos entre professores e alunos e produzir um discurso, que seja um instrumento por meio do qual todo indivíduo possa ter acesso aos vários tipos de saberes e poderes.

Palavras-chave: Discurso. Poder. Sala de aula.

## ABSTRACT

This article is the result of analyzes of an exploratory ethnographic study conducted at a state public school in the city of Guarulhos (SP) in the late 1990s. To discuss the relationships between discourse and power within the classroom, we proceeded to direct observation of classes, production of field notes and analytical descriptions, with the students of three (3) classes of Elementary School II, and their teacher of Portuguese Language. The data were analyzed in the light of the theories of authors such as Michel Foucault and Roland Barthes, Pierre Bourdieu, among others, seeking to understand the clash between teachers and students by the power to say their word and the implications of this for interactions teacher/student/ knowledge, in place of teacher and student and in clandestine and official speeches in the classroom. We ob-

served a movement of contention for the word between teachers and students as a way of expressing and exerting power in class. It is considered, from the authors mentioned, that discourse and power are inseparable, therefore, within the limits of the school space, it is up to the teacher, to follow the clues indicated by Roland Barthes, to work patiently to draw a form that softens the needs of promoting the obligations of the craft, the imperatives of knowledge, the prestige of the method, the ideological critique or even the distances between teachers and students and produce a discourse, which is an instrument through which every individual can have access to the various types of knowledge and powers.

**Keywords:** Speech. Power. Classroom.

## **1. Introdução**

Na rotina de uma sala de aula, ouve-se muita coisa, fala-se de tudo e sobre tudo com palavras e segmentos delas, as frases e os textos. Fala-se sobre classes de palavras: substantivos, adjetivos, sobre suportes textuais, televisão, músicas, e, até mesmo, sobre situações de conflitos familiares, sobre os chamados “palavrões”, xingamentos. Têm-se misturas de atos de fala, carregadas de palavras e de seus significados, que conduzem a ações demarcadas.

Tal como observamos nas aulas de uma professora de língua portuguesa, em suas três turmas de ensino fundamental II, em uma escola estadual em na cidade de Guarulhos/SP. Principalmente, nas vozes clandestinas ou subterrâneas dos alunos que, de alguma forma, se articulam para compor um discurso paralelo em sala de aula, ao mesmo tempo em que, juntamente, com as falas oficiais de professores ou de outra autoridade escolar no recinto, compõem o cenário da oralidade da sala de aula. Este artigo procura analisar as relações existentes entre o *discurso* e o *poder* no interior da sala de aula, bem como a luta que professores e alunos travam pelo domínio do discurso nesse espaço. Nessa direção, esbarremos em implicações como: as interações professor/aluno/conhecimento, os discursos clandestinos e oficiais, o lugar do professor e do aluno na sala de aula, entre outras questões aqui exploradas.

Examinamos ainda alguns embates por que passa o pesquisador iniciante, em sua entrada a campo e os desafios encontrados na escola pesquisada. Para tanto, utilizou-se de reflexões obtidas em uma pesquisa etnográfica exploratória com observação direta de aulas, produção de notas de campos e descrições analíticas realizadas em salas de aula de uma escola pública estadual paulista de um bairro popular, no momento em que a autora cursava o Mestrado. Na oportunidade acompanhou uma pro-

fessora de língua portuguesa, no decurso de um semestre letivo, uma vez por semana, em 1998.

No que se refere às questões teórico-metodológicas, procurou-se articular em princípio as ideias de Michel Foucault (1987) e Roland Barthes (1986) para examinar as relações de poder e discurso, assim como as análises de Pierre Bourdieu (1993), George W. Noblit (1995) e Guy Berger (1992), entre outros autores, para discutir o lugar do pesquisador iniciante em campo. Os princípios da etnografia foram tomados como estratégicos para as análises que efetuamos, entretanto, consideramos que não tivemos condições suficientes para cumprir rigorosamente todos os critérios exigidos para um estudo dessa natureza, em uma descrição densa no que diz respeito à imersão do observador em campo, conforme defendem autores como Marcel Mauss (1979) e Clifford Geertz (1987) ao tempo de realização da coleta de dados, assim preferimos chamá-lo de um estudo etnográfico exploratório.

## **2. *Armadilhas do discurso e onipresença do poder***

Sobre discurso e poder, Michel Foucault (1997) inicia sua aula inaugural no Collège de France em 1970, reclamando um discurso que fosse como algo de fora, que o envolvesse continuamente, sem começos e ele próprio fosse uma lacuna ao invés de alguém de quem parte o próprio discurso. Como se fosse possível que uma voz de fora o convencesse a pronunciar palavras pelas próprias palavras, em um discurso indefinidamente aberto, transparente e calmo e genuíno.

Esse desejo de não ter de começar dentro de uma ordem categórica, ou de se descobrir do outro lado do discurso, segundo o autor, é tomado pelas instituições, sobretudo as escolares, com ironia, enquanto enfatizam os começos solenes, cheios de atenção, silêncio, rituais, para sinalizar a distância e a exclusão e, este lugar de honra e distinção serve também para desarmar falantes e ouvintes, uma vez que o poder de dizer a palavra é concedido pela instituição e, portanto, definido e regulamentado de acordo com as circunstâncias e seus fins, adverte Foucault (1987, p. 9): “Mas o que há de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de os seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde está então o perigo?”. Sua hipótese é a de que em toda sociedade a produção do discurso seja ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por determinados procedimentos, para que seus poderes e perigos sejam

esconjurados. Na educação, não poderia ser diferente, uma vez que a escola se utiliza, repetidamente do poder que circunscreve o discurso.

Para Michel Foucault (1997), os procedimentos de controle do discurso podem ser caracterizados como: o interdito, a distinção/rejeição e o verdadeiro/falso. O interdito, princípio de interdição do discurso, prescreve que não se pode falar tudo ou sobre tudo em qualquer circunstância, há que se observar quem pode falar, quais relações estão em jogo entre a pessoa que está falando e aqueles que são objetos de sua fala. A partir de regime que governa o enunciado, quer seja, pelo “tabu do objeto, ritual da circunstância ou direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (p. 10.), conformando, assim, uma malha de interdição da qual pouca coisa escapa.

Outro procedimento de controle posto pelo autor é o da distinção/rejeição. Aqui o discurso só é legítimo se estiver dentro de certos parâmetros, nem mais nem menos razoável. Para exemplificar esta questão, ele cita o caso da loucura, em que a palavra do louco não é considerada, por ser absurda ou verdadeira demais, entretanto, são por estas mesmas palavras que o louco é reconhecido como louco, por ela que se exerce a distinção, nunca acolhimento ou escuta. Mesmo quando o louco é escutado por médicos, psicanalista e seus aparatos institucionais, a distinção é praticada de outra maneira e com outros efeitos. (FOUCAULT, 1987)

Um terceiro sistema de exclusão do discurso é a oposição verdadeiro/falso. Para o autor, a força que a verdade apresenta é a própria distinção, por exemplo, no detalhe disperso por onde aquilo que dizemos nos escapa e no tipo de distinção que rege a nossa vontade de saber, pode se dar um sistema de exclusão. A distinção é historicamente construída e acaba por conferir em sua forma geral a nossa vontade de saber, e ela não cessa de se deslocar. Logo, as grandes mudanças científicas podem ser vistas como consequência de uma descoberta, mas também, como aparecimento de novas formas na *vontade de verdade*, ou seja, no deslocamento constante da distinção a provocar diferentes vontades de verdade. Uma vez que a razão é apenas o contrário de loucura, a verdade é, pois, o distinto e razoável, conforme observa o autor:

Se o discurso verdadeiro já não é desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, o que estará então em jogo na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, senão o desejo e o poder? (FOUCAULT, 1997, p. 17)

O autor admite ainda que há vários outros sistemas de exclusão, procedimentos mais internos, em que o discurso exerce seu próprio con-

trole e funciona como princípios de classificação, ordenação e distribuição, submetendo-se à outra dimensão, a do acontecimento e do acaso. O discurso verdadeiro, liberto de desejo e de poder não reconhece sua vontade de verdade, que por sua vez deseja ser mascarado, de tal forma que aos nossos olhos apareça apenas uma verdade, sinônimo de riqueza, fecundidade, força universal, sem, contudo, reconhecer esta vontade de verdade também como algo prodigioso, obstinada a excluir, quando, por exemplo, a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir o que é loucura, o que é real ou o que faz sentido. Entre os muitos procedimentos de controle e delimitação do discurso, os maiores sistemas de exclusão dizem respeito a estas questões: a palavra interdita, a distinção da loucura e a vontade de verdade, que, na opinião do autor, fazem parte de um discurso que põe em jogo o desejo e o poder.

### 3. *A professora, os alunos... alguns sinais... escutam a voz do silêncio...*

A política e a sexualidade, na visão de Michel Foucault (1997), são as áreas onde a malha é mais cerrada, revelando a forte ligação do discurso com o desejo e com o poder, a educação não escapa a isto, uma vez que nela, “o discurso não é apenas aquilo que manifesta ou oculta o desejo, mas também o próprio objeto de desejo, não somente aquilo que traduz as lutas ou o sistema de dominação, mas aquilo pelo qual e com o qual se luta”, observa Michel Foucault. (1997, p. 11)

As relações da professora Lia<sup>1</sup> com seus alunos e os diferentes vínculos estabelecidos em sala de aula, como afeto, desvelo, poder, indiferença ou ainda os discursos dos agentes educacionais na rotina da escola tiveram, de certa forma, prioridade e foi o que mais se destacou para nós, naquele emaranhado de falas, tipos e jeitos. Nas atividades em classe, Lia se utilizava dos próprios textos dos alunos para a aprendizagem e correções das questões gramaticais na lousa, com as considerações que se fizessem necessárias naquele momento, conforme aparece em nossos registros:

[...] eu já corriji os textos, todos se expressaram muito bem, eu vou colocar o texto na lousa da maneira que cada um escreveu, se tem muito erro, pouco erro isso não importa, também não é para dá risada do colega, também não vou identificar o texto de ninguém não, e não precisa dizer, o texto é meu!. Todos

---

<sup>1</sup> Um pseudônimo para a professora, como forma de preservar sua identidade neste trabalho.

os textos têm erros, nós todos erramos, não precisam ficar rindo de ninguém não.” [...] nós vamos observar as incoerências do texto.” [...] eu gostei desse texto apesar da incoerência eu gostei do texto, é o caso de quando se escrever, ler o que se escreve. Como se escreve office-boy, assim? esta palavra é composta por aglutinação ou justaposição? (Observações em sala de aula realizada em 26/05/1998)

Nessa atividade, a professora pediu aos alunos que produzissem textos, pois os mesmos textos seriam corrigidos na lousa em conjunto com a classe. No momento da correção, muitos alunos pediam para que ela corrigisse primeiramente os textos deles, logo em seguida a ela ter falado que os trabalhos feitos por eles, haviam ficado muito criativos e que a correção só dizia respeito à parte gramatical. A professora sabia acolher seus alunos com cuidado e poder, principalmente, ao corrigi-los. Severa, ela pouco sorria e tinha uma postura firme diante dos alunos; as lições deveriam ser feitas em sala de aula, e jamais era permitido aos seus alunos deixar de fazer as atividades ou mesmo fazer outras coisas que não fossem daquela aula. Se fosse preciso, ela conferia caderno por caderno a qualquer momento. Embora em algumas situações, com alguns alunos que não faziam o que ela pedia, às vezes, passava por cima de tal regra. Era como se os deixasse escapar. Mas eles ficavam sob a mira da professora, prontos para serem responsabilizados por qualquer problema que houvesse em classe. Veja-se, a seguir, uma outra atividade:

Tô na 6. série gosto de futebol não trabalho soul sustentado pelos meus pais e minha mãe e gostaria de ser aguem. Talvéz um jogador de futebol meu idolo é Romário. E quem sabe um promotor, advogado, gerente supervisor e tantos [...]

Estou na 6. série, gosto de futebol não trabalho, sou sustentado pelos meus pais. Gostaria de ser alguém, talvez um jogador de futebol. Meu ídolo é o Romário.

E quem sabe eu seja um promotor, advogado, gerente ou supervisor e tantas outras profissões. (Observações em sala de aula realizada em 12/05/1998).

Incansável, a professora não sentava um só minuto em classe. Ainda que fosse trabalhar o mesmo texto com mais de uma turma, ela apagava a lousa e copiava tudo outra vez, junto com cada grupo de alunos. Ela me explicou que se os alunos chegassem e já encontrassem a lição na lousa, eles não copiavam, não davam importância, naquele momento, eu não entendi direito. Talvez ela quisesse demonstrar as tarefas para seus alunos e além de explicá-las. Observei também que os alunos, enquanto copiavam da lousa, iam conversando em tom baixo com o colega do lado. Vejam-se os registros:

## Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

A professora apaga o texto da lousa e explica que, na próxima aula, passará o mesmo texto para a outra turma, mas que se deixar o texto já na lousa, eles não copiam, [...] a maioria dos alunos copiam a lição, menos Denis e Beto<sup>2</sup>, a classe faz silêncio. (Observações em sala de aula realizadas em 16/06/1998)

Ao professor na dinâmica da sala de aula, cabe quase tudo, portanto, não cabe tudo. Nessa classe, por exemplo, a professora, escrevia as atividades na lousa, organizava as carteiras, ajudava os alunos individualmente, principalmente aqueles que solicitavam ajuda, fazia chamada, ou seja, mantinha ordem e era alvo de atenção e solicitação, quase todo o tempo. Na sala de aula, havia duas lousas, duas janelas de vidro à direita da professora e à esquerda da posição dos alunos, predominando a forma clássica de cadeiras enfileiradas.

Às vezes, alguns alunos sentavam em dupla, havia aqueles que quase não se sentavam, ou porque faziam as lições bem rápido, de modo a sobrar tempo para ficarem de carteira em carteira, conversando ou brincando com os colegas, ou porque não faziam as atividades propostas pela professora, falavam alto, sempre desafiando a mesma. Todavia, havia aqueles que faziam todas as lições, caprichosamente, sempre silenciosos e, nem sempre eram foco de atenção do grupo ou da professora (a esses, percebi depois que também não lhes dei a atenção devida). Para aqueles alunos que desafiavam a professora o tempo todo, parecia haver algum tipo de combinado diferente, ainda que fosse implícito. Eles a desafiavam, não fazendo as lições e ela os elegia como responsáveis por tudo de pior que ocorresse em classe, era o caso dos alunos Denis e Beto<sup>3</sup> que não faziam nenhuma das atividades solicitadas, conversavam, brincavam e caminhavam pela classe. Os registros a seguir mostram a fala dos alunos em classe:

Prefiro catar um ônibus. Que nada, na lotação ninguém vai em pé ou em cima da gente, não lota. Oh!... o silêncio, Oh!... o silêncio [...]. Eu acho que o Edmundo tem que jogar. Quem não tá lá para convocar não deve falar. Professora, Davi vai jogar minha caneta pela janela, pega Davi! vai bater o sinal... Se têm asas, porque andar? voas dragão. O Marcelo fez duas vezes a 5ª série. É mesmo, era para eu passar de vocês [...]. Professora deixa eu ir ao banheiro? [...] O meu, professora, corrige o meu! Ler de novo professora! como é que é? volta ai, professora! tá da hora, essas aulas assim, pode continuar assim. (Observações em sala de aula realizadas em 30/06/1998)

---

<sup>2</sup> Um codinome para os alunos, com vista a preservar suas identidades neste trabalho.

<sup>3</sup> Codinomes dados aos alunos da classe para preservar suas identidades.

Embora os alunos falassem coisas muito diversas ao mesmo tempo, as quais, muitas vezes, a professora não escutava, percebi que o discurso da professora e suas propostas eram ouvidos por eles e que aprovavam a atividade; mas logo veio o intervalo e a aula foi interrompida pelo implacável tempo escolar, que nem sempre corresponde ao tempo da aprendizagem dos alunos, aliando-se aos interditos do discurso em sala de aula.

Em um dos últimos dessa série de encontros, aproveitei para propor à professora que aplicasse uma atividade relativa à pesquisa e comecei a explicar-lhe o tipo de atividade: solicitar aos alunos que realizasse um mapa da sala de aula. Ela gostou da ideia e sugeriu que eu mesma aplicasse, visto que não haveria mais matéria nova naquele final de bimestre e ainda me ofereceu sua ajuda. Nessa atividade, eu pude de fato trabalhar conjuntamente com a professora, em classe, e exercer mais diretamente a função de observador participante.

Pedi ao grupo que fizesse o mapa da sala de aula, porque eu precisava caracterizar melhor aquele espaço, no meu trabalho de pesquisa, pensando em cada um deles, ou seja, a partir do jeito de ver a classe de cada aluno daquela turma. Eu dava informações a eles, a respeito do que me perguntavam com olhos curiosos (afinal eu era só uma quase estranha/intrusa na sala de aula).

A professora distribuiu as folhas, enquanto eu explicava para eles o que eu queria com tal atividade, escrevendo na lousa. Alertei-os para que não se esquecessem de colocar o nome, número e a idade, etc. Foi então, que um aluno, ao invés de ele mesmo escrever o seu nome em sua folha, como fizeram todos os outros, colhe a escrita de todos os colegas, inclusive a minha, fazendo com que todos nós escrevêssemos nossos nomes em seu trabalho. De modo geral, as atividades ficaram caprichadas e quase todos fizeram, e alguns, para a nossa surpresa, com surpreendente desempenho, principalmente aqueles que quase nunca faziam as lições.

A frase escrita na lousa, (certamente por um aluno) recomendava: “Escutem a voz do silêncio”, tal como está colocado no título desta sessão. Tais atitudes pareciam sem sentido como já foi dito aqui, mas não deixavam de chamar minha atenção. Em outro momento, a aluna Fernanda,<sup>4</sup> conversando com o colega disse: “Se tens asas pra que andar, voas

---

<sup>4</sup> Também um codinome para preservar a identidade da aluna.

dragão”. Essas e muitas outras atitudes despertaram-me a atenção em sala de aula de forma que as perguntas se multiplicavam. Essas e outras indagações de certa forma levaram-me a reflexões mais filosóficas, claro que sem pretensão nenhuma de resolvê-las ou defini-las completamente, mas quem sabe, entendê-las ou apreendê-las e interpretá-las.

O autor Adalberto Novais, valendo-se das palavras do poeta Fernando Pessoa, é bastante fecundo, quando observa “tudo que em mim sente está pensando” (1996, p. 13). Agora, se pode o poeta assim dizer, talvez coubesse ao cientista retomar, tudo que em mim pensa está sentindo, para quem sabe na contramão de muitos estudos acadêmicos, tratar de suavizar ou até dissolver qualquer dicotomia que possa existir entre pensamentos e sentimentos, pois:

A realidade sensível jamais pode produzir um saber por que as coisas sensíveis são ao mesmo tempo dissemelhantes, muitas e múltiplas nelas mesmas. Aquele que se deixa seduzir apenas pelos sentidos deve assumir os riscos da incerteza ou perder-se naquilo que vê. Os sentidos, como as paixões, perturbam a alma, e, sem temperança, conduzem ao vício e à loucura. “O homem que contempla é absorvido pelo que contempla”. (NOVAES, 1996, p. 10)

Nem tudo que os alunos dizem em sala de aula, pode ser decifrado, visto que dizem o que pensam/sentem, têm pressa por expressarem seus pontos de vista, já que quase sempre este movimento é clandestino em sala de aula, ou ainda porque sem legitimidade parecem querer falar do improvável fazendo lembrar inclusive a poesia e, em especial, a poesia concreta. Tudo isso pode pontuar questões postas pelas teorias a respeito do conhecimento sensível e do conhecimento suprassensível, a razão e a emoção, sensibilidade e conceito. Se meus conhecimentos sensíveis são de responsabilidade de meus sentidos e se meus sentidos podem me iludir, isso quer dizer que, nem sempre meus olhos veem o que veem? Por acaso, podem meus sentidos me forjar uma realidade? Com o ensaio “De olhos vendados” do autor Adalberto Novaes (1996) foi possível refletir sobre essas questões no momento em que traz à tona, toda a polêmica da desconfiança nos sentidos, mas também da fragilidade do racionalíssimo, levando-nos a alguma compreensão para além da própria capacidade de ver coisas que a rotina de olhá-las nos velou.

Ensinar e, por conseguinte, falar constitui uma atividade eminentemente ligada ao poder, de modo que, a atitude de indagar sempre sobre em que condições o discurso pode despojar-se do desejo de deter esse discurso de todo poder, ou da arrogância: aquele que engendra o erro e, por conseguinte a culpa dos ouvintes constitui o grande projeto da educação, na visão do autor Roland Barthes (1986), também em sua aula inau-

gural proferida no Collège de France, pronunciada em 1977. Para o autor o objeto em que se inscreve o poder é a linguagem, o discurso e seu código obrigatório que é a língua. Sempre que um discurso é proferido, ainda que na intimidade do sujeito, ele está a serviço do poder, por isso a importância das diferentes línguas, dos variados discursos, tantos quantos forem os desejos. Ainda que seja uma proposta utópica, uma vez que nenhuma sociedade está pronta para reconhecer seus diferentes tipos de desejos; esses são mais fortes que a própria interpretação.

Roland Barthes (1986) garante que língua e discurso são termos inseparáveis, portanto, passa-se de língua ao discurso e do discurso à língua como se tratasse do mesmo objeto, enquanto a língua aflui no discurso, o discurso reflui na língua, uma persiste sob o outro. “E, na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são e o que foram, é necessário esse ingrediente, a sala das palavras que faz do saber fecundo” (p. 21) e representa o poder de expressão e em última instância de existência. Um poder que como diz o autor é uno totalizante e se fosse o contrário plural como os demônios seu nome seria legião (BARTHES, 1977). Ele está em toda parte, por todos os lados, simetricamente perpétuo no tempo e no espaço, expulso aqui ele reaparece ali, destruído em um campo, ele reaparece no novo estado de coisas, parasita do organismo social ligado à história inteira do homem e não apenas à história política como, em geral, se pensa. Assim como observei na sala de aula, os alunos romperem qualquer barreira pelo poder de dizer a sua palavra, ainda que estas fossem clandestinas, escondidas submersas à cena oficial da sala de aula.

#### ***4. O lugar do pesquisador na sala de aula observada***

Para o pesquisador na rotina da sala de aula, uma questão fundamental é o grau de interferência na realidade e como se pode adentrá-la, colhendo cada detalhe, cada palavra, cada expressão, com todo o cuidado possível, buscando inclusive não descaracterizar o ambiente de sala de aula com demasiadas intervenções, ao mesmo tempo desenvolver uma postura de estranhamento aos fatos, buscando sempre ir além do que o aparente revela, conhecer de fato aquela realidade, apreendê-la. Como é praticamente impossível não provocar alguma interferência na realidade, vale destacar, então, que a realidade observada também provoca muitas interferências no pesquisador, tal como observa o autor, George W. Noblit (1993), em seu relato etnográfico realizado em uma escola pública nos Estados Unidos da América:

## Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

Eu costumava me sentar no canto do fundo, bem defronte à mesa de Pam. Deste local, eu podia tranquilamente observar e tomar notas. Acabei justificando isso como sendo “o escrever a ler” em contraponto ao “aprender a ler”. (NOBLIT, 1993, p. 126)

O autor revela ter sido envolvido emocionalmente e afetivamente pelos fatos ocorridos no trabalho de campo e, ao contrário de muitos outros trabalhos que buscam ocultar tal fato, ele procurou explicitar, imprimindo ao trabalho uma característica original, no que diz respeito às reflexões etnográficas aplicadas à educação. Aqui ele explicita como uma professora poderosa em sua sala de aula o fez mudar de atitude frente às concepções que trazia a respeito do poder e do desvelo e revela como a professora o incluiu em sua sala como pesquisador, ajudando-o a construir um lugar próximo aos alunos em sala de aula. Assim, ele parece ter escolhido um dos lugares mais difíceis para falar, (de que ângulo se escolhe para dizer o quê), do lugar de suas próprias contradições teóricas e educacionais, trazendo para a reflexão elementos nem sempre encontrados em outros trabalhos, diz George W. Noblit:

Pam realmente me atingiu. Ela fez com que eu reconsiderasse todas as minhas visões a respeito de poder e de desvelo, os dois conceitos que provavelmente permeiam toda a minha história intelectual. O Poder, e a invariável ligação que dele faço com opressão, tem sido o assunto sobre o qual tenho pensado, ensinado, pesquisado, escrito durante toda a minha carreira [...]. Também devo admitir que este artigo é minha forma – um modo acadêmico – de tentar examinar o que ela me ensinou. Por isso, meu texto, aqui, de muitas maneiras, é mais sobre mim mesmo do que Pam e sua turma. Clifford Geertz chamaria minha abordagem de ‘eu-testemunho’. Jonh Van Maanen a chamaria de um conto ‘confessional’ [...]. (NOBLIT, 1993, p. 122)

O autor conta em primeira pessoa que aprendeu não só sobre as noções de desvelo e de poder, mas também, sobre o ato de aprender e sobre o próprio conhecimento, sendo contagiado pelo clima de respeito e afeto imprimido pela professora investigada em sala de aula, sendo autoridade para seus alunos e para a escola.

Algumas atividades desenvolvidas pela professora Pam e seus alunos o marcou de tal forma que ele precisou relatar em pormenores a sua metodologia de trabalho em uma sala de aula com vinte e quatro alunos, sendo que 70% deles eram americanos-africanos e 30% brancos e uma professora negra, respeitada pela comunidade escolar, pelo seu grande potencial de liderança.

[...] Ela também comentava a respeito das lições feitas nos dias anteriores, elogiando os alunos e relembrando os episódios nos quais eles tinham se destacado. No meu primeiro dia em sua sala, observei que ela possuía senso hu-

manitário ao assumir a responsabilidade sobre um erro comum dos alunos no dia anterior: “Ah, é, ontem eu devo ter soletrado mal a palavra “lagarta”, pois todos vocês a erraram em suas tarefas”. Senso de humor era uma constante em sua sala. Pam curtia seus alunos bem como o fato de dar aula, e ela demonstrava este seu prazer. (NOBLIT, 1992, p. 121)

A professora Pam era realmente poderosa a tal ponto de envolver o próprio autor, tornando-se uma personagem paradigmática para a análise dos rituais de sala de aula e do papel do professor. Não se trata aqui de mais modelos pré-desenhados para os professores, em momento algum, se percebe no texto essa pretensão, mas certamente pode ser considerado um elemento provocador do desejo de reflexão dos professores e do pesquisador, pelo lugar que o autor se colocou para dizer de suas dificuldades, mudanças e aprendizagens, assim como nos provocou em nosso estudo.

Em sala de aula, nos dias selecionados para a observação, a minha atenção voltou-se para tudo que se falava, portanto, a questão era sempre, quem está com a palavra ou com o poder?

A essa altura já situada, no espaço da sala de aula, como fazer para tomar nota, gravar, atender a eventuais pedidos, (professora e seus alunos), tudo ao mesmo tempo? E os alunos, como registrar seus nomes, suas falas entrecortadas e misturadas? Foi preciso realizar um recorte mesmo, daquilo que foi possível observar e do que não foi possível, de modo a constituir uma continuidade permanente. Uma busca após outra, parece ser, de certa forma, a rotina do pesquisador em educação, para decodificar o maior número de senhas e regras dos jogos escolares possíveis, sem, contudo, ocupar o lugar de um astuto jogador ou mesmo ocupar o lugar de um jogador comum no campo investigado. Talvez porque o pesquisador tenha um outro jogo (onde, por exemplo, os interesses não são do tipo, aprovar ou reprovar um aluno). Ele vai compor também o quadro dos jogos acadêmicos para escrever de certo modo a experiência ali desenvolvida e posteriormente publicar, com todos os rigores e responsabilidade que tais ações exigem.

Com efeito, observar as práticas docentes dentro dos princípios investigativos qualitativo-etnográficos, pode levar o investigador para a cena da sala de aula. Segundo Frederick Erikson (1984), a “etnografia” literalmente não significa escrever sobre as nações, nas sociedades modernas, como por exemplo; uma família, uma sala de aula, um grupo de trabalho. A sala de aula pode ser vista como um sistema de comportamentos, perfeitamente possível de ser analisada, nela os estudantes pres-

tam confirmação aos professores, em troca de um tipo de vínculo e fornecimento de conhecimento, compondo assim, um quadro de circulação permanente de saberes, conforme se observou nesta pesquisa.

Sobre o lugar do pesquisador qualitativo em campo, Guy Berger (1992) afirma que as investigações nas ciências da educação apresentam modelos centrados, por um lado, em um trabalho crítico de contestação e problematização das práticas e, por outros, aquele que enumera verdades independentes da realidade existente, sempre investida da função de compor instrumentos de desenvolvimento social. Neste último caso, o investigador se coloca na posição daquele que vai dizer a verdade ao prático em seu campo de ação, e a esse desprovido de qualquer saber, sobre si mesmo e sobre sua prática, quase não lhe resta nada por fazer. Enquanto no primeiro caso, ao investigador parece caber justamente o outro lado, o de trabalhar junto aos práticos, de forma a detalhar, desdobrar, historiar melhor essas práticas e produzir com isso um sentido de reflexão e aprimoramento desses saberes, cujo destino é multiplicar-se e desdobrar-se numa dinâmica, da qual John Elliot (1998), Kenneth M. Zeichner (1998), Serge Desgagné (2007) vão tratar ao denominar *Professor Pesquisador* ou *Professor Reflexivo*, uma vez que o saber do agente no processo que se está conhecendo, acaba por incidir sobre o discurso que o investigador produz. (BERGER, 1992)

De tal modo a investigação qualitativa tende, pois a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretção de um conjunto de fenômenos que todos experenciam, logo, a designação de estudos interpretativos. Aí, as práticas, como conjunto de fenômenos, podem construir essa identidade da investigação em educação e apresentar diferentes elementos ao serem reiterados, e a pesquisa em educação, passa a se tornar mais independente de disciplinas como a sociologia e a psicologia, por exemplo, sempre tomadas como pressupostos para tal, voltando-se às características próprias da educação e do ensino. E seu objeto de pesquisa passa a ser definido mais a partir do conjunto de práticas referentes ao ato educativo. As ciências da educação passam, então, a se caracterizar pelo tipo de objeto escolhido, arriscando-se a se transformar em uma praxiologia da educação: uma investigação que produz conhecimento sobre determinadas ações e não um conhecimento geral, universal diz Guy Berger (1992).

Assim, ao pesquisador iniciante cabe as indagações: que tipo de pesquisa querem aprender a fazer? Quais posições e abordagens lhes interessam? Que entendimento ele apresenta das abordagens investigativas

para o domínio da educação, por exemplo? Aquela em que a escola é considerada como espaço privilegiado para a compreensão dos processos educativos ou aquela em que a escola é considerada um espaço de domínio e de imposição de saberes oriundos da universidade?

Essas indagações impõem um outro tipo de problema: se nas pesquisas tradicionais, de acordo com Bourdieu (1998), o método é o que garante um certo distanciamento entre o sujeito que investiga e o agente social ou a situação investigada, nas pesquisas interpretativas o sujeito que eu investigo não é alguém que se deixa observar simplesmente, mas, alguém que, com certeza, pode questionar acerca do próprio processo de investigação. Ele pode, por exemplo, perguntar: que tipo de resposta interessa? O que fará com tais informações sobre mim e sobre meu trabalho? Que tipo de jogo e este?

Esses paradoxos estariam a fazer com que os professores, muitas vezes, tratem de resistir às investigações e pesquisas, visto que, se por um lado, elas caracterizam e definem a profissão do professor, precisando sua ação e demarcando seus espaços, por outro lado, elas podem fragilizar seu discurso e expor suas dificuldades e inseguranças, principalmente se se pensar nas situações burocráticas e relações autoritárias muitas vezes vivenciadas no interior da escola pelos professores. A complexidade que envolve o objeto das ciências da educação é grande, com isso, o investigador precisar apreender o sentido da situação para que esta tenha sentido para ele, completando sua abordagem com os significados que lhe são colocados por aqueles que são os agentes sociais, conforme observa o autor Guy Berger (1992).

Nesse tipo de pesquisa, a relação entre investigador e os sujeitos da pesquisa acontece de forma mais próxima, mais interativa, o ponto de vista do prático incide diretamente na linguagem do pesquisador e em todo o trabalho de pesquisa e, como isso, se revela um lugar fértil e de direito para que os agentes educacionais depositem seus dilemas e registrem a maneira que, de um jeito ou de outro, têm enfrentado tais dilemas e têm desenvolvido seus saberes.

Michel Foucault (1987) considera que há de forma muito regular nas sociedades um desnivelamento entre os discursos, pois, de um lado, há aqueles que falam no cotidiano, no dia a dia, de outro, os que estão na origem de novos atos de fala, e de outros ainda, os textos escritos e publicados como os religiosos ou jurídicos, os literários e, finalmente, os científicos. Entretanto, esta classificação não é absoluta, separando de

uma vez por todas os discursos criadores e fundamentais, daqueles que repetem, os comentadores, pois muitos textos fundantes desaparecem enquanto seus comentários proliferam, conforme registra o autor: o “novo não está necessariamente no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno” (FOUCAULT, 1987, p. 21). Assim, como para Pierre Bourdieu (1998), a cultura letrada, erudita, define-se pela referência e consiste num permanente jogo de referências que dizem respeito mutuamente uma a outras.

Esse universo é ao mesmo tempo diferença e referências, distanciamentos e atenções, tanto para o letrado original, o autor, como para o intérprete, o comentador. Em qualquer circunstância é preciso reconhecer a importância da linguagem para além da fala. É na invenção do discurso, sobretudo da escrita, que os humanos se reinventam, tornando-se escreventes e criando um conjunto de hábitos corporais, em que novas coisas se tornam pensáveis, novas formas de pensar o seu próprio lugar no mundo.

Em toda sociedade há narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas suspeita-se haver algo como um segredo ou uma riqueza (FOUCAULT, 1987, p. 19). O autor sabe que é muito abstrato separar os rituais da palavra, as sociedades do discurso, e das apropriações sociais etc., visto que quase sempre eles estão ligados entre si e sustentam a distribuição dos sujeitos que nos falam diferentes tipos de discurso, ao indagar:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário pelo menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes? O que é a “escrita” (a dos escritores) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? (FOUCAULT, 1978, p. 34)

## **5. Considerações finais**

Posso dizer que, tal como George W. Noblit (1993), fui muito aborvida por esta experiência de pesquisa a ponto de, ao final do tempo proposto para coleta de dados, restar a ilusão de poder continuar acompanhando aquelas turmas e sua professora, pelo menos até o final do presente ano; poder mostrar este texto, fazer entrevistas, conviver um pouco

mais com os alunos e a professora, desdobrando o trabalho em outras parcerias quem sabe. Digo ilusão porque a própria professora Lia se encarregou de me dizer que se eu não me importasse, ela gostaria que eu continuasse o trabalho com outra professora, alguns dos motivos, que me levaram a pensar sobre certos desacordos entre pesquisadores e professores na escola. Ainda que me restassem as turmas, os alunos, e os processos específicos das aulas, as atitudes da professora e de seus alunos as quais me interessaram sobremaneira, será possível e preciso a continuidade de tal estudo? Creio que estas e outras interrogações são próprias de trabalhos dessa natureza, onde o ponto de chegada não pode estar à priori completamente definido. Entretanto, é Roland Barthes, que nesta situação, melhor traduz as justificativas e objetivos para tais experiências de pesquisa, quando marca: “entendo por *literatura* não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever”. (BARTHES, 1996, p. 16)

De acordo com Roland Barthes e Michel Foucault, é possível concluir que o discurso engendra o poder, assim como o poder depende do discurso e os dois repousam no desejo. Nas relações docentes, não se pode deixar de observar diretamente os vínculos de desejo e poder, expressos, principalmente, no discurso pedagógico. Roland Barthes (1996) garante que quem quer que se disponha a falar em situação de ensino deve ter consciência da encenação que lhe impõe o uso da fala. Com isso, o autor nos apresenta uma marca quase definitiva do poder e da responsabilidade da palavra, recomendando que nos limites do espaço docente, pode-se exercer um esforço para traçar pouco a pouco o que ele chama de “a forma pura da flutuação”, em que caberia a desconstrução da lei, das hierarquias, dos postos de honra, obrigações, promoções. Todo esforço seria bem-vindo à tentativa de diminuir o fascismo do discurso que engendra o poder e possibilitar aprendizagens mais significativas também por meio das experiências e de relações estabelecidas ali, pois,

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora à idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe a sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência [...] ou serei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco sabedoria e o máximo de sabor possível. (BARTHES, 1986, p. 47)

A educação, por mais que seja de direito, um instrumento por meio do qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, na sua distribuição e exclusão, marcada pelas distâncias, pelas oposições, pelas lutas e classificações sociais.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que transportam. Assim sendo, quem quer que se disponha a falar em situação de ensino, precisa observar as desigualdades, os esquadramentos e exclusões que envolvem o discurso educativo, engendrado pelo poder e pelo desejo. E deve fazer-se consciente da advertência dos autores citados quando apontam uma marca quase definitiva do poder e da responsabilidade da palavra. O professor, aquele que está ao lado da fala, o escritor, o operador da linguagem escrita, e o intelectual, aquele que registra e publica sua fala, podem conviver no espaço da educação, uma vez que a linguagem do professor, do intelectual e do autor podem coexistir no mesmo indivíduo, cabendo ao professor o desafio de um ensino que busque, a um só tempo manter um discurso, minimizando sua força de opressão, pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele pronuncia, mas as forças discursivas através das quais ele é proposto. Todo ensino tem por objeto um discurso preso à fatalidade do poder, entretanto, o método pode minimizar esse poder.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. Escritores, intelectuais, professores. In: \_\_\_\_\_. *Rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERGER, Guy. A Investigação em Educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores e letrados, literatura. In: \_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. O campo intelectual: um mundo à parte. In: \_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DESAGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. In: *Revista de Educação em Questão*. Natal: UFRN, vol. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisola; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor – pesquisador*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ERICKSON, Frederick. “What Makes School Ethnography. *Ethnographic? Anthology And Education Quarterly*, vol. 15, p. 51-66, 1984.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France*. Portugal: Relógio. D’Água Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor*. Lisboa: Passagem, 1992.

GEERTZ, Clifford. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: \_\_\_\_\_. *La Interpretación de las culturas*. México: Gedisa, 1987.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. ¿Qué es la etnografía? In: \_\_\_\_\_. *Ethnography. Principles in Practice*. Trad.: Bertha Ruiz. New York: Tavistock Publications, 1983.

MAUSS, Marcel. Ofício de etnógrafo, método sociológico. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; FERNANDES, Florestan. (Orgs.) *Marcel Mauss: antropologia*. São Paulo: Ática, 1979.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo em sala de aula. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: USP, vol. 21, n. 2, p. 119-137, 1995.

NOVAES, Adalto. De olhos vendados. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisola; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor – pesquisador*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.